

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ - КОСОВСКА МИТРОВИЦА  
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ПРИЗРЕНУ - ЛЕПОСАВИЋ

Зборник радова са научног скупа

# НАСТАВА И НАУКА У ВРЕМЕНУ И ПРОСТОРУ

Лепосавић, 2015.





**НАУЧНИ СКУП СА МЕЂУНАРОДНИМ УЧЕШЋЕМ**



**НАСТАВА И НАУКА  
У ВРЕМЕНУ И ПРОСТОРУ**

**•Зборник радова•**

**Лепосавић, 2015.**



**INTERNATIONAL SIMPOSIUM**



**TEACHING AND SCIENCE  
IN TIMES AND SPACE**

***•Collection of papers•***

**Leposavic, 2015.**

# **НАСТАВА И НАУКА У ВРЕМЕНУ И ПРОСТОРУ**

научни скуп с међународним учешћем

## **Издавач**

УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋ

## **За издавача**

Др Алија Мандак, одговорни уредник

## **Уредници**

Др Живорад Миленовић

Др Снежана Башчаревић

## **Лектори**

Снежана Перишић (српски језик)

Миљан Миљковић (енглески језик)

Татјана Шушница Релић (хрватски језик)

Виолета Јанушева (македонски језик)

## **Преводиоци за енглески језик**

Бранимирка Алексић Хил

Миљан Миљковић

## **Техничко уређење**

Мирко Чакаревић

## **Корице**

Мирко Чакаревић: Амфитеатар

## **Штампа**

Графика *Симић*, Крушевац

## **Тираж**

200 примерака

Лепосавић, 2015. године

**ISBN 978-86-84143-46-6**

## **НАСТАВА И НАУКА У ВРЕМЕНУ И ПРОСТОРУ**

научни скуп с међународним учешћем

### **Организатор**

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

### **Програмски одбор**

Др Јован Базић (Србија), др Радивоје Кулић (Србија), др Александар Милојевић (Србија), др Бранко Ристић (Србија), др Раденко Круљ (Србија), др Димитрије Талевски (Македонија), др Момчило Пелемиш (БиХ - Република Српска), др Ољов Павел Анатољевич (Русија), др Љубиша Кочинац (Србија), др Милош Ковачевић (Србија), др Радмила Николић (Србија), др Алија Мандак (Србија), др Радомир Арсић (Србија), др Бранко Ристић (Србија), др Ваит Ибро (Србија), др Сениша Минић (Србија), др Биљана Павловић (Србија), др Мирјана Стакић (Србија), др Бошко Миловановић (Србија)

### **Организациони одбор**

Др Снежана Башчаревић (Србија), др Живорад Миленовић (Србија), др Валентина Гулевска (Македонија), др Момчило Пелемиш (БиХ - Република Српска), др Ненад Лалић (БиХ - Република Српска), др Бранко Ристић (Србија), др Радомир Арсић (Србија), др Петар Рајчевић (Србија), др Весна Минић (Србија)

### **Рецензенти**

Dr Anita Klapan (Hrvatska), dr Goran Lapat (Hrvatska), др Евгени Велев (България), др Анжелина Јанева (България), др Марјан Блажич (Словенија), dr Anita Strezova (Australia), др Ољов Павел Анатољевич (Русија), dr Ruslan Mammadov (Azərbaycan), др Љупчо Кеверески (Македонија), др Валентина Гулевска (Македонија), dr Dževad Termiz (BiH), dr Slavica Brkić (BiH), dr Medina Vantić Tanjić (BiH), др Момчило Пелемиш (БиХ – Република Српска), др Владо Симеуновић (БиХ – Република Српска), др Ненад Лалић (БиХ – Република Српска), др Славиша Јењић (БиХ – Република Српска), др Чедо Вељић (Црна Гора), др Алија Мандак (Србија), др Бранко Ристић (Србија), др Ваит Ибро (Србија), др Сениша Минић (Србија), др Петар Рајчевић (Србија), др Живорад Миленовић (Србија), др Весна Минић (Србија), др Слађана Видосављевић (Србија), др Александар Петровић (Србија), др Исидор Граорац (Србија), др Јосип Лепеш (Србија), др Биљана Јеремић (Србија), др Милош Ђорђевић (Србија), др Срђан Словић (Србија), др Драгана Јањић (Србија), др Весна Зарковић (Србија)

*Штампање овог зборника помогло је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије*

## САДРЖАЈ/CONTENS:

<b>ПРЕДГОВОР</b>	19
<b>PREFACE</b>	22

### УВОДНИ РЕФЕРАТИ/INTRODUCTION PLENARIES

Љубиша Кочинач	
<i>О неким подскуповима реалне праве</i>	29
Ljubisa Kocinac	
<i>On Some Sub-Sets of Real Line</i>	35
Милош Ковачевић	
<i>Интегрална стилистика у настави српскога језика</i>	37
Milos Kovacevic	
<i>Integral Stylistics in Teaching Serbian Language</i>	68

### I ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ/LANGUAGE AND LITERATURE

Бранко Ристић	
<i>Интерпретација црних и белих тонова у поезији</i>	
<i>Ђуре Јакшића и Христе Ботева</i>	71
Branko Ristic	
<i>Interpretation of Black and White Tones in Poetry</i>	
<i>of Djuro Jaksic and Christo Botev</i>	81
Снежана Башчаревић	
<i>Три косовске савремене лирске појаве</i>	
<i>(Д. Бојовић, М. Михајловић и М. Ј. Лилић)</i>	83
Snezana Bascarevic	
<i>Three Kosovo Modern Lyrical Phenomena</i>	
<i>(D. Vojovic, M. Mihajlovic and M. J. Lilic)</i>	100
Милутин Ђуричковић	
<i>Разнородна истраживања</i>	101
Milutin Djurickovic	
<i>Various Researches</i>	106
Јована Томић	
<i>Семантика контекстуално неусловљених везника</i>	
<i>у енглеском и српском језику</i>	107

Jovana Tomic	
<i>Semantics of Contextually Unconditioned Conjunctions in the English and Serbian Language</i>	117

## II МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА/MATHEMATICS AND INFORMATICS

Ljiljanka Kvesić	
<i>Stupnjevanje znanja u nastavi matematike</i>	121
Ljiljanka Kvesic	
<i>Levelling of knowledge in the Teaching of Maths</i>	128
Љиљана Пауновић	
<i>Нота о фиксним тачкама слабих <math>t</math>-kannan конструкција у <math>b</math> – метричким просторима</i>	129
Ljiljana Paunovic	
<i>A Note on Fixed Points Weak <math>t</math>-Kannan Constructions in <math>b</math> – Metric Spaces</i>	139
Синиша Минић	
<i>Улога нумеричких података у стенографској техници и њихова примена у Matlab апликацију</i>	141
Sinisa Minic	
<i>The Role of Numerical Data in Short-Hand Technique and Their Use in Matlab Application</i>	155
Драгана Чакаревић	
<i>Примена мапа ума у настави (Veb алати за израду мапа ума)</i>	157
Dragana Cakarevic	
<i>Application of Mind Map in Teaching (Veb tools for creating Mind Map)</i>	173

## III ПЕДАГОГИЈА/ PEDAGOGY

Исидор Граорац	
<i>Педагогија и антипедагогија</i>	177
Isidor Graorac	
<i>Pedagogy and Anti-Pedagogy</i>	204

Весна Минић <i>Садржаји естетског васпитања у млађим разредима основне школе на Косову и Метохији</i>	205
Vesna Minic <i>Contents of Aesthetic Education in the Junior Classes of Primary Schools in Kosovo and Metohija</i>	224
Јасна Парлић Божовић <i>Настава и педагошка наука из угла Сретена Аџића</i>	225
Jasna Parlic Bozovic <i>Sreten Adzic's View of Teaching and Pedagogical Science</i>	239
Благица Перовић <i>Кратак преглед развоја основног образовања у Зубином Поток</i>	241
Blagica Perovic <i>A Short Review of History of Primary School Education in Zubin Potok</i>	258
Петар Рајчевић <i>Дидактичка вредност хумора у школи</i>	259
Petar Rajcevic <i>Didactic Impact of Humour in Schools</i>	274
Nusreta Omerdić i Mediha Ridić <i>Podsticajne kompetencije učenika kroz interaktivno učenje</i>	275
Nusreta Omerdic & Mediha Ridjic <i>Motivating Competencies of Pupils Through Interactive Learning</i>	289
Сефедин Шеховић <i>У сусрет дигиталној дидактици</i>	291
Sefedin Sehovic <i>Meeting Digital Didactics</i>	296
Ivana Кнапић, Anita Zovko i Leo Klapan <i>Savremena obrazovna tehnologija u nastavi</i>	297
Ivana Knapic, Anita Zovko & Leo Klapan <i>Modern Educational Technology in Teaching</i>	313
Филдуза Прушевић Садовић <i>Новe технологије у процесу образовања</i>	315



Filduza Prusevic Sadovic <i>New Technologies in the Process of Education</i>	325
Мурат Љајић <i>Могућност иновирања наставног процеса у комбинованом одељењу применом БИМ пројектора</i>	327
Murat Ljajic <i>Possibilities of innovating the teaching process in mixed classes by applying BIM projector</i>	340
Весна Цолић <i>Интеракција васпитач - дете и развој аутономије детета</i>	341
Vesna Colic <i>Interaction Educator – Child and Child Autonomy Development</i>	355
Радомир Арсић <i>Компарација наставних планова и програма у редовним школама и школама за децу оштећеног слуха</i>	357
Radomir Arsic <i>Comparison of Curricula and Syllabi in Ordinary Schools and in Schools for Children with Hearing Problems</i>	371
Goran Lapat, Danijel Vojak i Hrvoje Šlezak <i>Iz povijesti i sadašnjosti obrazovanja Roma u Hrvatskoj</i>	373
Goran Lapat, Danijel Vojak & Hrvoje Slezak <i>From History and Present-Day Education of Romanies in Croatia</i>	386
Бисера Јевтић и Марјан Михајловић <i>Фактори који подстичу развој деликвентног понашања младих</i>	387
Bisera Jevtic & Marjan Mihajlovic <i>Factors Which Influence Increase of Youth Delinquency</i>	403
Сабит Вејсели, Емил Сулејмани и Муамер Ала <i>Реформско-иновативни процеси и њихов утицај на квалитетно образовање</i>	405
Sabit Vejseli, Emil Sulejmani & Muamer Ala <i>Reforms and innovative processes and their impact on quality education</i>	417

Јелена Круљ Драшковић <i>Интеркултурализам – битно обележје и прожимајући квалитет савременог образовања</i>	419
Jelena Krulj Draskovic <i>Interculture – Essential Feature and Permeating Quality of Modern Education</i>	433
Радивоје Кулић, Радомир Арсић и Игор Ђурић <i>Наставник у контексту личносно-оријентисаног образовања</i>	435
Radivoje Kulic, Radomir Arsic & Igor Djuric <i>Teacher in the Context of Individual-Oriented Education</i>	449
Марина Зеленичић и Славица Пешо <i>Перцепција и актуализација стручног усавршавања одгајатеља Херцеговачко-неретванске жупаније</i>	451
Marina Zelenicic & Slavica Peso <i>Perception and Need for Vocational Training of Pre-school Teachers in Hercegovina-Neretva region</i>	466
Зоран Станковић и Невена Димић <i>Учење на даљину као модел савременог универзитетског образовања</i>	467
Zoran Stankovic & Nevena Dimic <i>Distance Learning As a Model of Modern University Education</i>	483
Лазар Стошић и Ирена Стошић <i>Електронско учење наставника</i>	485
Lazar Stosic & Irena Stosic <i>E-learning of Teachers</i>	492
Бојана Базић и Мирјана Симић <i>Хипотезе у научно-истраживачком раду</i>	493
Bojana Bazic & Mirjana Simic <i>Hypothesis in scientific research</i>	504

**МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ И ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА/METHODOLOGY OF TEACHING AND EDUCATIONAL WORK**

Vjekoslava Jurdana, Sandra Kadum Bošnjak i Anja Boljunčić <i>Važnost interpretacije bajke u nastavi primarnog obrazovanja</i>	509
--	-----

Vjekoslava Jurdana, Sandra Kadum Bosnjak & Anja Boljuncic <i>Importance of Fairy-Tale Interpretation at the Primary School Level of Teaching</i>	519
Снежана Перишић <i>Заступљеност народних приповедака у наставним програмима и уџбеницима у млађим разредима основне школе</i>	521
Snezana Perisic <i>Presence of National Stories in Curricula and Coursebooks in Junior Classes of Primary School</i>	530
Алија Мандак и Златка Павличић <i>Улога проблемских задатака из области природних бројева на развој математичких способности ученика</i>	531
Alija Mandak & Zlatka Pavlicic <i>The Role of Problem Tasks from the Area of Natural Numbers on Development of Pupil s Mathematical Abilities</i>	546
Ваит Ибро <i>Значај изграђивања појмова из геометрије и о величинама код предшколске деце за почетну наставу математике</i>	547
Vait Ibro <i>Importance of Creating Geometrical Notions and Values for Pre-School Children for Beginning Level of Teaching of Mathematics</i>	563
Мурат Љајић и Сузана Врачар <i>Успешност ученика 4. разреда у остваривању стандарда из математике</i>	565
Murat Ljajic & Suzana Vracar <i>Success of 4th Grade Pupils in Achieving Standards In Mathematics</i>	583
Живорад Миленовић <i>Учење о Холокаусту по моделу Yad Vashem школе на примеру наставне целине Денортација</i>	585
Zivorad Milenovic <i>Teaching about Holocaust According to Model of Yad Vashem School in the Example of Teaching Unit Deportation</i>	602

Александра Трбојевић и Светлана Шпановић <i>Комуникативност уџбеника у настави природе и друштва</i>	603
Aleksandra Trbojevic & Svetlana Spanovic <i>Communication Quality in Textbooks of Sciences and Humanities</i>	626
Ибро Скендеровић и Мустафа Фетић <i>Проблемска настава у настави природе и друштва</i>	627
Ibro Skenderovic & Mustafa Fetic <i>Task Problem in Teaching Sciences and Humanities</i>	640
Славиша Јењић и Желимир Драгић <i>Наставни час и савремене наставне стратегије у настави природе и друштва</i>	641
Slavisa Jenjic & Zelimir Dragic <i>A Lesson and Modern Teaching Strategies in Teaching of Natural Sciences and Humanities</i>	654
Биљана Јеремић, Мирослава Којић и Загорка Марков <i>Утицај наставе музичке и ликовне културе на пажњу ученика из маргиналних група</i>	655
Biljana Jeremic, Miroslava Kojic & Zagorka Markov <i>Influence of Music and Art Culture Teaching on Attention of Pupils from Marginal groups</i>	666
Josip Lepeš i Szabolcs Halasi <i>Razvoj motoričkih sposobnosti i njihova povezanost sa nekim osnovnim kompetencijama kod učenika koji žive u nepovoljnim životnim uslovima</i>	667
Josip Lepes & Szabolcs Halasi <i>Development of Motoric Abilities and Their Relations with Some Basic Conceptions in Pupils Who Live in Unfavourable Conditions of Living</i>	680
Невенка Зрнзевић <i>Значај активности у природи на развој моторичких способности ученика</i>	683
Nevenka Zrnzevic <i>Importance of Activities in the Countryside on the Development of Motoric Abilities of Pupils</i>	698

Милош Ристић <i>Наставници о примени иновативних модела у настави Физичког васпитања у основној школи</i>	699
Milos Ristic <i>Teachers on the Use of Innovative Models in the Teaching of Physical Education in Primary Schools</i>	712
Мирјана Стакић и Бошко Миловановић <i>Улога и значај интернета у формирању активног речника ученика</i>	713
Mirjana Stakic & Bosko Milovanovic <i>The Role and Importance of Internet in Formation of Active Pupil s Vocabulary</i>	725
Далиборка Ђерковић <i>Респонсибилни модел васпитног рада у ликовној култури</i>	727
Daliborka Djerkovic <i>Responsibly model of educational work in the art culture</i>	735

## V УМЕТНОСТ/ART

Lidija Vladić Mandarić i Amela Plosko <i>Nastanak i razvoj BLUES-a</i>	739
Lidija Vlastic Mandaric & Amela Plosko <i>Creation and Development of BLUES</i>	765
Божана Рашковић и Биљана Павловић <i>Заступљеност народног музичког стваралаштва рашког краја у етномузиколошкој и музичко-педагошкој литератури</i>	767
Bozana Raskovic & Biljana Pavlovic <i>Presence of National Music Creations of Raska Region in the Ethnomusicological and Music-Pedagogic Literature</i>	780
Алма Тртовац Дедеић <i>Полифункционалност музичких игара у разредној настави</i>	781
Alma Trtovac Dedeic <i>Poly-Functionality of Music games in Class Teaching</i>	795

## VI ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ НАУКЕ/INTER- DISCIPLINARY SCIENCES

Ivana Markić <i>Filozofija kao odgajateljica društva – zdravorazumski diskurs filozofije i znanosti</i>	799
Ivana Markic <i>Philosophy as Educator of Society - Common Sense Discourse of Philosophy and Science</i>	815
Валентина Гулевска <i>Воспитувањето на младите според кападокиските отци</i>	817
Valentina Gulevska <i>Education of Youth According to Cappadocian Fathers</i>	826
Anita Strezova & Valentina Gulevska <i>Cappadocian fathers and their doctrine of god</i>	827
Анита Стрезова и Валентина Гулевска <i>Кападокијски отци и нџихова доктрина о Богу</i>	852
Александар Петровић <i>О смислу образовања и науке као рада на појму</i>	853
Aleksandar Petrovic <i>On the Sense of Education and Science While Dealing with Notion</i>	879
Срђан Словић <i>Бечки конгрес и европски систем равнотеже снага</i>	881
Srdjan Slovic <i>Vienna Congress and European System of Power Balance</i>	893
Александар Милојевић, Емилија Марковић и Слађана Видосављевић <i>Средњошколски успех, когнитивне способности и успех студената учитељског факултета на студијама</i>	895
Aleksandar Milojevic, Emilija Markovic & Sladjana Vidosavljevic <i>Secondary School Success, Cognitive Abilities and Success of Teacher Training Faculty Students During Their Studies</i>	911



Ruženka Šimonji Černak i Agneš Horti <i>Interakcija sa nastavnikom za postignuće u višim razredima osnovne škole</i>	913
Ruzenka Simonji Cernak & Agnes Horti <i>Interaction with Teacher for Achievement in Senior Classes of Primary School</i>	931
Миљана Павићевић и Јелена Минић <i>Особине личности и самопоштовање као предиктори задовољства животом и усамљености код старих</i>	933
Miljana Pavicevic & Jelena Minic <i>Personality Characteristics and Self-Respect as Predictors of Life Satisfaction and Loneliness of Old People</i>	949
Божидар Зарковић <i>Карактеристике писмености у градовима Средњовековне Србије</i>	951
Vozidar Zarkovic <i>Characteristics of Literacy in the Towns of Medieval Serbia</i>	966
Весна Зарковић <i>Учитељи у старој Србији као ноџиоџи националне свести</i>	967
Vesna Zarkovic <i>Teachers in Old Serbia as Carriers of National Awareness</i>	976
Јован Симијановић <i>Развој школства у Краљеву након Другог светског рата у периоду 1944-1955.</i>	979
Jovan Simijanovic <i>Development of School Teaching in Kraljevo After World War 2 in the Period of 1944-1955</i>	1000
Драгана Јањић и Небојша Ђокић <i>Историја нове цркве св. Ђорђа у Призрену до ослобођења од Турака</i>	1001
Dragana Janjic & Nebojsa Djokic <i>History of the new church of St. George in Prizren until the liberation from the Turks</i>	1041
Ђорђе Ђекић <i>Значај интернета у наставном процесу Историје Срба у Средњем веку</i>	1043

Djordje Djekic <i>Importance of Internet in the Teaching Process of History of Serbs in the Middle Ages</i>	1056
Милена Коцић и Дејан Антић <i>Настава из предмета Историја Југославије на Департману за историју Филозофског факултета у Нишу</i>	1059
Milena Kocic & Dejan Antic <i>Teaching of History of Yugoslavia Subject at the Department of History, Faculty of Philosophy in Nis</i>	1065
Дејан Дашић <i>Мас медију у функцији ревизије историје</i>	1067
Dejan Dasic <i>Mass Media in the Function of History Revision</i>	1082
Радојица Вешовић и Мирко Чакаревић <i>Предности и недостаци друштвених мрежа и њихов утицај на идентитет и отуђење</i>	1083
Radojica Vesovic & Mirko Cakarevic <i>Advantages and Disadvantages of Internet and its Influence on Identity and Alaiation</i>	1094
Саша Милосављевић <i>Компетенције (знања, вештине и способности) које студенти стичу током студија на Одсеку за географију ПМФ у Косовској Митровици</i>	1095
Sasa Milosavljevic <i>Competences (Knowledge, Skills and Abilities Students Gain During Their Studies at the Department of Geography – Faculty of Natural Sciences in Kosovska Mitrovica</i>	1102
Slavica Brkić <i>Implementacija konceptualnog teksta kroz interaktivnu nastavu fizike</i>	1103
Slavica Brkic <i>Implementation of Conceptual Text Through Interactive Teaching of Physics</i>	1114

Владимир Димитријевић, Татјана Анђелковић, Ненад Крстић и Ивана Зрнзевић <i>Могућности примене фиторемедијације земљишта контаминираног металима</i>	1115
Vladimir Dimitrijevic, Tatjana Andjelkovic, Nenad Krstic & Ivana Zrnzevic <i>Possibilities of Applying Phytoremediation of Soil Contaminated by Metal</i>	1131
<b>СПИСАК АУТОРА</b>	1133

## ПРЕДГОВОР

Овај зборник садржи радове с међународног научног скупа под називом *Настава и наука у времену и простору*, одржаног 06-07.03.2015. године у Лепосавићу, у организацији Учитељског факултета у Призрену с привременим седиштем у Лепосавићу.

У зборнику су објављени радови 24 излагача који представљају и део резултата остварених у оквиру 10 различитих научно-истраживачких пројеката које реализују друге високошколске установе и научно-истраживачке институције, а финансира, у периоду од 2010-2016. године, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

- 1) *Материјална и духовна култура Косова и Метохије*; евиденциони број: 178028; руководилац пројекта: др Драгана Јањић; носилац пројекта: Институт за српску културу у Приштини – Лепосавић; са овог пројекта на научном скупу учествовало је 9 излагача: 1) др Драгана Јањић, 2) др Срђан Словић, 3) проф. др Снежана С. Башчаревић, 4) доц. др Живорад Миленовић, 5) др Весна Зарковић, 6) мсс Благица Перовић, 7) мсс Бојана Базић, 8) Мирјана Базић и 9) Јован Симијановић.
- 2) *Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграције*; евиденциони број: III-47023; руководилац пројекта: проф. др Урош Шуваковић; носилац пројекта: Филозофски факултет Универзитета у Приштини - Косовска Митровица; са овог пројекта, на научном скупу учествовала су 4 излагача: 1) проф. др Александар Петровић, 2) проф. др Јасна Парлић Божовић, 3) проф. др Биљана Павловић и 4) доц. др Весна Минић.
- 3) *Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција*; евиденциони број: 179074; руководилац пројекта: професор емеритус Љубиша Митровић; носилац пројекта: Центар за социолошка истраживања Филозофског факултета Универзитета у Нишу; са овог

- пројекта на научном скупу учествовала су 3 излагача: 1) проф. др Бисера Јевтић, 2) Милена Коцић и 3) Дејан Антић.
- 4) *Развој и карактеристике новог биосорбента за пречишћавање природних и отпадних вода*; евиденциони број: ТР-34008; руководилац пројекта Александар Бојић; носилац пројекта: Природно-математички факултет Универзитета у Нишу; са овог пројекта на научном скупу учествовала су 2 излагача: 1) доц. др Ненад Крстић и 2) Владимир Димитријевић.
  - 5) *Истраживање климатских промена и њихових утицаја на животну средину – праћење утицаја, адаптација и ублажавања*; евиденциони број: III-47007; руководилац пројекта: проф. др Благоје Недељковић; носилац пројекта: Природно-математички факултет Универзитета у Приштини - Косовска Митровица; са овог пројекта на научном скупу учествовао је 1 излагач: 1) проф. др Јово Медојевић.
  - 6) *Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији*; евиденциони број: 179060; руководилац пројекта: проф. др Радован Антонијевић; носилац: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду; са овог пројекта на научном скупу учествовао је 1 излагач: 1) проф. др Радивоје Кулић.
  - 7) *Динамичка структура савременог српског језика*; евиденциони број: 178014; руководилац пројекта: проф. др Милош Ковачевић; носилац пројекта: Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу; са овог пројекта на научном скупу учествовао је 1 излагач: 1) проф. др Милош Ковачевић.
  - 8) *Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа*; евиденциони број: 179055; руководилац пројекта: проф. др Сања Ђоковић; носилац пројекта: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду; са овог пројекта на научном скупу учествовао је један излагач: 1) проф. др Радомир Арсић.

- 9) *Методе нумеричке и нелинеарне анализе са применама*; евиденциони број: 174002; руководилац пројекта: проф. др Миодраг Спалевић; носилац пројекта: Машински факултет Универзитета у Београду; са овог пројекта на научном скупу учествовао је 1 излагач: 1) доц. Др Љиљана Пауновић.
- 10) *Природни производи биљака и лишајева: изоловање, идентификација, биолошка активност и примена*; евиденциони број: ОН-172047; руководилац пројекта: проф. др Гордана Стојановић; носилац пројекта: Природно-математички факултет Универзитета у Нишу; са овог пројекта на научном скупу учествовао је 1 излагач: 1) Ивана Зрнзевић.

Полазећи од мултидисциплинарног карактера студија на Учитељском факултету у Призрену - Лепосавић, формулисана је општа тема научног скупа. Она обухвата проблематику из свих научних области и њихових дисциплина: језика и књижевности, математике, информатике, педагогије, дидактике, методике наставе, методике васпитнообразовног рада, филозофије, социологије, психологије, историје, географије, физике, хемије, уметности, политикологије, теологије, журналистике и осталих.

Зборник радова садржи 68 радова. То су писана саопштења са скупа чији су аутори из Србије, Аустралије, Велике Британије, Мађарске, Хрватске, Македоније и Босне и Херцеговине. Прва два рада у зборнику су уводни реферати. Остали радови сврстани су у шест група: 1) језик и књижевност – 4 рада, 2) математика и информатика - 4 рада, 3) педагогија – 20 радова, 4) методике наставе и васпитнообразовног рада - 16 радова, 5) уметност – 3 рада и 6) интердисциплинарне науке – 19 радова.

Издавање зборника финансијски је подржало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Уредници,  
Др Живорад Миленовић  
Др Снежана Башчаревић





## PREFACE

This collection of papers contains papers from the international scientific conference entitled 'Education and science in time and space' held on 06-07.03.2015 in Leposavic organized by the Teacher Training Faculty in Prizren temporarily settled in Leposavic.

There are 24 papers published which are also a result of participation in 10 different scientific research projects realized by other tertiary institutions and scientific research institutions financed during the period 2010-2016 by the Ministry of science, education and technological development of the Republic of Serbia.

- 1) *Material and spiritual culture of Kosovo and Metohija*; register number: 178028; project manager: Dragana Janjic, PhD; project holder: Institute of Serbian Language and Culture in Pristina – Leposavic; nine presenters from this project took part in the conference: 1) Dragana Janjic, PhD., 2) Srdjan Slovic, PhD., 3) prof Snezana Bascarevic, PhD., 4) ass. prof Zivorad Milenovic, PhD., 5) Vesna Zarkovic, PhD, 6) Blagica Perovic MSS 7) Bojana Bazic, MSS 8) Mirjana Bazic and 9) Jovan Simijanovic.
- 2) *Kosovo and Metohija between national identity and eurointegrations*; register number: III-47023; project manager: prof Uros Suvakovic, PhD; project holder: Faculty of Philosophy of University in Pristina – Kosovska Mitrovica; four presenters from this project took part in the conference: 1) prof Aleksandar Petrovic, PhD 2) prof Jasna Parlic Bozovic, PhD 3) prof Biljana Pavlovic, PhD and 4) associate prof Vesna Miniic, PhD.
- 3) *Tradition, modernization and national identity in Serbia and the Balkans in the process of European integrations*; register number: 179074; project manager: professor emeritus Ljubisa Mitrovic; project holder: Centre for sociological research of the Faculty of Philosophy of the University of Nis; three presenters from this project took part in the conference: 1) prof Bisera Jevtic, PhD 2) Milena Kocic and 3) Dejan Antic.

- 4) *Development and characteristics of new biosorbents for purification of natural and waste waters; register number: TP-34008; project manager: prof Aleksandar Bojic PhD; project holder: Faculty of Natural Sciences of Nis University; two presenters from this project took part in the conference: 1) associate prof Nenad Krstic PhD and 2) Vladimir Dimitrijevic.*
- 5) *Research of climate changes and their effects on the environment – studying influence, adaptation and mitigation; register number: III-47007; project manager: prof Blagoje Nedeljkovic, PhD; project holder: Faculty of Natural sciences of University of Pristina – Kosovska Mitrovica; one presenter from this project took part in the conference 1) prof Jovo Medojevic, PhD.*
- 6) *Models of estimation and strategies of developing quality of education in Serbia; register number: 179060; project manager: prof Radovan Antonijevic, PhD; project holder: Institute of pedagogy and andragogy of Faculty of Philosophy of Belgrade university; one presenter from this project took part in the conference: 1) prof Radivoje Kulic, PhD.*
- 7) *Dynamic structure of contemporary Serbian language; register number: 178014; project manager: prof Milos Kovacevic, PhD; project holder: Faculty of Philology and Art of University in Kragujevac one presenter from this project took part in the conference: 1) prof Milos Kovacevic, PhD.*
- 8) *Influence of cochlear implantation on the education of deaf and hard of hearing persons; register number: 179055; project manager: prof Sanja Djokovic, PhD; project holder: Faculty for special education and rehabilitation of University of Belgrade; one presenter from this project took part in the conference: 1) prof Radomir Arsic, PhD.*
- 9) *Methods of numeric and non-linear analysis with applications; register number 174002; project manager: prof Miodrag Spalevic, PhD; project holder: Faculty of Mechanical engineering of University of Belgrade; 1 presenter from this project took part in the conference: 1) ass. prof Ljiljana Paunovic, PhD.*

10) *Natural products of plants and lichens: isolation, identification, biological activity and application; register number: OH-172047; project manager: prof Gordana Stojanovic, PhD; project holder: Faculty of Natural sciences of University of Nis; 1 presenter from this project took part in the conference: 1) Ivana Zrnzevic.*

General theme of the simposium was defined on the basis of multi-disciplinary character of the studies at the Teacher training faculty in Prizren - Leposavic. It comprises issues from all the scientific fields and their disciplines: language and literature, mathematics, information technology, pedagogy, didactics, methodology of teaching, methodology of educational work, philosophy, sociology, psychology, history, geography, physics, chemistry, art, political science, theology, journalism etc.

The collection of papers consists of 68 papers. They are written presentations from the conference whose authors are from Serbia, Australia, Great Britain, Hungary, Macedonia and Bosnia and Herzegovina. The first two papers in the Collection are introductory ones. The rest of the papers are sorted out in six groups: 1) language and literature – 4 papers, 2) mathematics and information technology- 4 papers, 3) pedagogy – 20 papers, 4) methodology of teaching and educational work - 16 papers, 5) art – 3 papers and 6) interdisciplinary sciences – 19 papers.

Publishing of the Collection of papers is financed by the Ministry of education, science and technological development of the Republic of Serbia.

Editors,  
Zivorad Milenovic, PhD  
Snezana Bascarevic, PhD



**ПРВИ ДЕО**  
**УВОДНИ РЕФЕРАТИ**

**Љубиша Кочинац  
Милош Ковачевић**

Љубиша Кочинач

## О НЕКИМ ПОДСКУПОВИМА РЕАЛНЕ ПРАВЕ

**Сажетак:** Дат је кратак приказ улоге неких важних подскупова реалне праве са стандардном метричком топологијом у теорији селекционих принципа. Већина резултата важи и за општије математичке објекте, али важност реалне праве у математици определила је садржај рада.

**Кључне речи:** особина Менгера, особина Хуревича, особина Ротбергера, простор Бера, теорија игара

### УВОД

Реална права је један од најважнијих математичких објеката. Она је исходиште многих значајних математичких појмова, па и читавих теорија. Овде показујемо како реална права и неки њени подскупови играју важну улогу у теорији селекционих принципа, области математике која се веома интензивно развија, нарочито у последње две деценије. Ова теорија, међутим, своје корене има у класичним радовима Борела ((Félix Edouard Justin) Émile Borel, 1871-1956), Менгера (Karl Menger, 1902-1985), Хуревича (Witold Hurewicz, 1904-1956), Ротбергера (Fritz Rothberger, 1902-2000), Сјерпинског (Wacław Franciszek Sierpiński, 1882-1969) из двадесетих и тридесетих година 20. века.

У поступцима свих ових математичара коришћен је процес дијагонализације који је први пут употребио отац теорије скупова Кантор (Georg (Ferdinand Ludwig Philipp) Cantor, 1845-1918) 1874. године у доказу свог знаменитог резултата да скуп реалних бројева није пребројив.



У [1], Борел је увео следећу дефиницију: Подскуп  $X$  скупа реалних бројева има *јаку меру нула* ако за сваки низ  $(\epsilon_n: n \in \mathbf{N})$  позитивних реалних бројева постоји отворен покривач  $\{U_n: n \in \mathbf{N}\}$  за  $X$  такав да је за сваки  $n$ ,  $\text{diam}(U_n) < \epsilon_n$ . Његова претпоставка је била да само пребројиви скупови реалне праве имају јаку меру нула. Рад Ротбергера на овој хипотези [8] довео је до увођења својства које је данас познато као *особина Ротбергера*:

$S_1(0, 0) \equiv \mathbf{R}$ : За сваки низ  $(U_n: n \in \mathbf{N})$  отворених покривача за  $X$  постоји низ  $(U_n: n \in \mathbf{N})$  такав да је за сваки  $n \in \mathbf{N}$ ,  $U_n \subset U_{n+1}$  и скуп  $\{U_n: n \in \mathbf{N}\}$  је отворен покривач за  $X$ .

Овде и свуда у тексту  $0$  означава фамилију свих отворених покривача посматраног скупа.

1924. године Менгер [7] је увео појам данас познат као *Менгерово базно особина* (за скуп  $X$ ): За сваки скуп  $S$  базних отворених интервала у  $\mathbf{R}$  постоји низ интервала  $(I_n: n \in \mathbf{N})$  из  $S$  такав да је  $\lim_n \text{diam}(I_n) = 0$  и скуп  $\{I_n: n \in \mathbf{N}\}$  је покривач за  $X$ . Хуревич ће 1925. године [2] доказати да је ова особина еквивалентна својству које се назива *особина Менгера*:

$S_{\text{fin}}(0, 0) \equiv \mathbf{M}$ : За сваки низ  $(U_n: n \in \mathbf{N})$  отворених покривача за  $X$  постоји низ

$(V_n: n \in \mathbf{N})$  коначних скупова таквих да је за сваки  $n$ ,  $V_n \subset U_n$  и  $\bigcup_n V_n$  је отворен покривач за  $X$ .

У истом раду [2] Хуревич је увео следећу *особину Хуревича*:

$U_{\text{fin}}(0, \Gamma) \equiv \mathbf{H}$ : За сваки низ  $(U_n: n \in \mathbf{N})$  отворених покривача за  $X$  постоји низ

$(V_n: n \in \mathbf{N})$  коначних скупова таквих да је за све  $n$ ,  $V_n \subset U_n$  и за сваки  $x \in X$

важи  $x \in V_n$  за скоро сваки  $n$ .

Симбол  $\Gamma$  означава фамилију свих  $\gamma$  покривача скупа  $X$ . Отворен покривач  $\mathcal{U}$  за  $X$  је  $\gamma$  покривач ако је сваки елемент из  $X$  садржан у свим сем коначно много чланова покривача.

Напоменимо да је у [6] доказано да је особина Хуревича заправо селекциона особина типа  $S_{fin}$ .

Очигледно је да важи

$$\begin{array}{c} \text{Компактност} \Rightarrow \sigma\text{-компактност} \Rightarrow H \Rightarrow M \Leftarrow R \\ \downarrow \\ \text{Lindelöf} \end{array}$$

Менгера хипотеза је била да је особина Менгера еквивалентна  $\sigma$ -компактности. Хуревич је, пак, претпоставио да је особина Хуревича еквивалентна  $\sigma$ -компактности.

Сјерпински ће убрзо [10], [11], уз претпоставку континуум хипотезе  $CH$ , конструисати контрапримере за обе ове хипотезе. Недавно су такви примери конструисани у ZFC.

У раду користимо уобичајено означавање: на пример, скупови природних, реалних и ирационалних бројева означавају се са  $\mathbf{N}$ ,  $\mathbf{R}$  и  $\mathbf{P}$ , редом.

Истакнимо да се сваком од наведених селекционих принципа на природан начин придружује пребројиво бесконачно дуга игра за два играча и да се сваки од њих може окарактерисати одговарајућом игром. Илуструјемо ово на примеру особине Ротбергера.

Игра  $G_1(O, O)$  придружена овој селекционој особини је следећа:

Два играча, **I** и **II**, играју по један потез за сваки природан број. У  $n$ -том потезу

**I** бира отворен покривач  $U_n$ , а **II** одговара бирањем једног елемента  $U_n \in U_n$ .

Играч **II** је победник у игри

$U_1, U_1; \dots; U_n, U_n; \dots$

ако  $\{U_n: n \in \mathbf{N}\}$   $O$ ; у супротном побеђује  $I$ .

**Теорема 1.** Скуп  $X \subset \mathbf{R}$  има особину Ротбергера ако и само ако играч  $I$  нема победничку стратегију у игри  $G_1(O, O)$  (Павликовски; видети [4], [9]).

Више детаља о теорији селекционих принципа као и одговарајуће референце читалац може наћи у [3], [4], [6], [9].

## НЕКЕ ТЕОРЕМЕ И ПРИМЕРИ

Који подскупови реалне праве имају (или немају) неку од наведених особина?

1.  $\mathbf{R}$  и Канторов скуп *имају* особину Хуревича (тима и особину Менгера).

За Канторов скуп то следи из чињенице да је он компактан (будући тополошки еквивалентан са пребројивим степеном дискретне двотачке).

Докажимо тврђење за  $\mathbf{R}$ . Нека је  $(U_n: n \in \mathbf{N})$  низ отворених покривача за  $\mathbf{R}$ . Напишимо  $\mathbf{R}$  као унију скупова облика  $[-n, n]$ ,  $n \in \mathbf{N}$ . Сваки од ових затворених интервала је компактан. Зато интервал  $[-n, n]$  може бити покривен са коначно много елемената из  $U_n$ .

Они формирају скуп  $V_n \subset U_n$  и низ  $(V_n: n \in \mathbf{N})$  сведочи за  $(U_n: n \in \mathbf{N})$  да  $\mathbf{R}$  има особину Хуревича.

2.  $\mathbf{R}$  *нема* особину Ротбергера.

Заиста, ако је покривач  $U_n$  састављен од отворених интервала дијаметра  $< 1/2^n$ , онда избором по једног елемента  $U_n$  из сваког  $U_n$  можемо покрити само део реалне праве укупне дужине не веће од  $1/2 + 1/4 + 1/8 + \dots = 1$ .

3. Скуп  $\mathbf{P}$  ирационалних бројева *нема* особину Менгера.

4. Сваки скуп Сјерпинског *има* особину Хуревича, али *нема* особину Ротбергера.

[Скуп  $S \subset \mathbf{R}$  је *скуп Сјерпинског* ако је непребројив и његов пресек са сваким скупом Лебегове мере нула је пребројив. Под претпоставком  $\text{CH}$  постоји такав скуп за који важи  $S+S=P$ .]

5. Сваки Лузинов скуп  $L$  има особину Rothbergera

[Скуп  $L \subset \mathbf{R}$  је *Лузинов* ако је непребројив и његов пресек са сваким скупом прве категорије је пребројив. При  $\text{CH}$  постоји Лузинов скуп такав да је  $L+L=P$ .]

Иако скуп ирационалних бројева нема особину Менгера, његови подскупови имају посебно важну улогу у теорији селекционих принципа како показују класични резултати које наводимо у даљем тексту.

*Беров простор* (Baire) је скуп  $\mathbf{N}^{\mathbf{N}}$  свих функција  $f: \mathbf{N} \rightarrow \mathbf{N}$  (или, еквивалентно, пребројив степен пребројивог дискретног простора  $\mathbf{N}$ ). Природно пред-уређење  $\leq^*$  на  $\mathbf{N}^{\mathbf{N}}$  задано је тако да је  $f \leq^* g$  ако и само ако је  $f(n) \leq g(n)$  за све сем коначно много  $n$ . Подскуп  $D$  од  $\mathbf{N}^{\mathbf{N}}$  је *доминантан* ако за сваки  $g \in \mathbf{N}^{\mathbf{N}}$  постоји  $f \in D$  са особином  $g \leq^* f$ . Подскуп  $B$  од  $\mathbf{N}^{\mathbf{N}}$  је *ограничен* ако постоји  $g \in \mathbf{N}^{\mathbf{N}}$  такав да је  $f \leq^* g$  за сваки  $f \in B$ . Симболи  $b$  и  $d$  означавају минималну моћ неограниченог (доминантног) подскупа од  $\mathbf{N}^{\mathbf{N}}$ . Ови кардинални бројеви се називају малим непребројивим кардиналима (који су  $\leq c$  – моћи континуума).

Још један непребројив мали кардинал дефинисан помоћу подсупова од  $\mathbf{N}^{\mathbf{N}}$  је

$\text{cov}(M) = \min\{|F|: F \subset \mathbf{N}^{\mathbf{N}} \text{ такав да } \forall g \in \mathbf{N}^{\mathbf{N}} \exists f \in F \text{ са особином } f(n) \neq g(n) \forall n \in \mathbf{N}\}$ .

Беров простор је комплетан метрички простор који је тополошки еквивалентан скупу ирационалних бројева  $\mathbf{P}$ .

[Ова веза успоставља се најједноставније помоћу верижних разломака.]

**Теорема 2.** За подскуп  $X$  реалне праве важи:

- (1)  $X$  има особину Менгера ако и само ако свака непрекидна слика од  $X$  у  $\mathbb{N}^{\mathbb{N}}$  није доминантан скуп (тј. моћи је  $< d$ );
- (2)  $X$  има особину Хуревича ако и само ако је свака непрекидна слика од  $X$  у  $\mathbb{N}^{\mathbb{N}}$  ограничена (тј. моћи је  $< b$ );
- (3)  $X$  има особину Rothbergera ако и само ако је свака непрекидна слика од  $X$  у  $\mathbb{N}^{\mathbb{N}}$  моћи  $< \text{cov}(M)$ .

У [5] је показано да се три посматране особине подскупа  $X$  реалне праве могу окарактерисати особинама слика скупа  $X$  у пребројив степен реалне праве. Слична тврђења су добијена и за скупове  $X$  који имају ове особине у свим коначним степенима.

**Теорема 3.** Ако је  $X$  подскуп реалне праве, тада следеће тврђење важи:

$X$  има особину Менгера (Хуревича, Ротбергера) ако и само ако свака непрекидна слика од  $X$  у пребројив степен реалне праве има особину Менгера (Хуревича, Ротбергера).

## ЛИТЕРАТУРА

- Borel, E. (1919), *Sur la classification des ensembles de mesure nulle*, Bulletin de la Societe Mathematique de France 47, 97-125.
- Hurewicz, W. (1925), *Über die Verallgemeinerung des Borelschen Theorems*, Mathematische Zeitschrift 24, 401-425.

- Kočinac, Lj. (1999), *Star-Menger and related spaces*, Publicationes Mathematicae Debrecen 55:3-4 (1999), 421-431.
- Kočinac, Lj.D.R. (2004), *Selected results on selection principles*, Proceedings of the Third Seminar on Geometry and Topology, July 15--17, 2004, Tabriz, Iran, 71-104.
- Kočinac, Lj.D.R. (2006), *Selection principles and continuous images*, Cubo Mathematical Journal 8:2, 23-31.
- Kočinac, Lj.D.R., Scheepers, M. (2003), *Combinatorics of open covers (VII): Groupability*, Fundamenta Mathematicae 179:2, 131-155.
- Menger, K. (1924), *Einige Überdeckungssätze der Punktmengenlehre*, Sitzungsberichte Abt. 2a, Mathematik, Astronomie, Physik, Meteorologie und Mechanik (Wiener Akademie, Wien) 133, 421-444.
- Rothberger, F. (1938), *Eine Verschärfung der Eigenschaft C*, Fundamenta Mathematicae 30, 50-55.
- Scheepers, M. (1996), *Combinatorics of open covers I: Ramsey Theory*, Topology and its Applications 69, 31-62.
- Sierpiński, W. (1926), *Sur un problème de K. Menger*, Fundamenta Mathematicae 8, 223-224.
- Sierpiński, W. (1928), *Sur un ensemble nondénombrable, dont toute image continue est de mesure nulle*, Fundamenta Mathematicae 11, 301-304.

## ON SOME SUB-SETS OF REAL LINE

**Abstract:** A brief description of the role of some important subsets of the real line with the standard metric topology in the theory of selection principles. Most of the results is true for the more general mathematical objects, but the importance of the real line in math determined the content of the work.

**Key words:** Characteristics of Menger, characteristics of Hurevich, characteristics of Rothberg, space of Berra, game theory



Милош Ковачевић

## ИНТЕГРАЛНА СТИЛИСТИКА У НАСТАВИ СРПСКОГА ЈЕЗИКА \*

**Сажетак:** У раду се освјетљава пут развоја и укрштања критеријума Бајијев(ск)е лингвистичке стилистике, која се бави стилематичношћу језичких јединица, и Шпицеров(ск)е књижевне стилистике, која се бави стилогеношћу језичких јединица. Та два плана истраживања као уједињена, нераздвојна, и нужна за потпуну стилистичку анализу, предмет су интегралне стилистике. У раду се анализом двају граматичко-стилистичких питања провјерена дјелотворност критеријума интегралне стилистике.

**Кључне ријечи:** Шарл Баји, Лео Шпицер, лингвистичка стилистика, књижевна стилистика, интегрална стилистика, стилема, стилематичност, стилогеност

### ПУТ ИНТЕГРАЛНЕ СТИЛИСТИКЕ

Ако глагол *интегрисати* значи "спојити у цјелину, ујединити", именица *интеграција* значи "сједињавање, уједињавање", а придјев *интегралан* – "цјеловит, потпун" (Речник 2007:475), онда логички слиједи да термин *интегрална стилистика* значи "цјеловиту, потпуну, уједињену стилистику". И заиста стилистика као наука XX вијека, а XX вијек је "вијек заснивања (модерне) стилистике" (Вуковић 2000:15), по правилу је била "дезинтегрисана" стилистика, стилистика са два правца – лингвистичким и књижевним – често додирна и интерферирајућа, а готово никад уједињена. А и исходиште тим двама правцима било

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта *Динамичка структура савременог српског језика*, евиденциони број 178014, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду од 2010-2016. године Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу.



је различито. Први правац, лингвистички, за почетак има Шарла Бајија *Трактат о француској стилистици* (1909), дјело којим се стилистика као аутономна научна дисциплина практично утемељује. Та Бајијева и бајијевска "концепција модерне стилистике произашла је директно из лингвистике тзв. женевске школе, коју је утемељио Сосир, а развили његови ученици Баји и Сеше. Она је заснована на језику као систему, на језику колектива, на проучавању језичких структура у том систему и њихова односа према мисли. Она је сва у оквирима језика. Циљ јој је да проучи и опише стилистичке вриједности изражајних средстава које језик као систем има и да покаже колико лингвистичке чињенице дјелују као израз. Она не иде ка појединцу који тај језик употребљава. Према томе, та стилистике се усмјерава на *колективни израз* и средства којима се он артикулише; отуд и посебно њено интересовање за психолошки и социјални аспект језика. Зато се и зове *стилистика колектива* или *стилистика израза* или, будући да је сконцентрисана на дескрипцију лингвистичких облика и средстава израза, *дескриптивна стилистика*. Пошто је проистекла из лингвистике и пошто се служи њеним методама и терминологијом она се, током свог развоја и концепцијског проширивања, све чешће називала *лингвистичком стилистиком*, односно *лингвостилистиком*" (Вуковић 2000: 61).

Бајијева стилистика израза проучава стилистичке вриједности средстава којим располаже мисао да би се изразила. Али се она није бавила процјеном начина на који корисник остварује те стилистичке могућности. То је себи у задатак дала једна друга и друкчија стилистика, која се развијала насупрот Бајијевој стилистици и упоредо с њом. То је *генетичка стилистика* или *стилистика појединца*, касније позната под именом *књижевна стилистика* или *стилистичка критика* (односно *критика стила*). Њено исходиште није у сосировској лингвистичкој школи, него у школи њемачког идеализма, чији је утемељивач Хуго Шухарт, који је сматрао да је језик творевина појединца генерализована имитацијом колектива који га прихвата.

Директни наследици Хуга Шухарта јесу Карл Фослер и Лео Шпицер, с тим да се Фослер сматра оснивачем тзв. минхенске школе, тако значајне за развој генетичке стилистике. Њих двојица, а посебно Шпицер, сматрају се творцима књижевне стилистике, односно стилистичке критике. Шпицер је познати романиста и хиспаниста. Докторирао је 1910. тезом *Творба ријечи као стилско средство на примјеру Раблеа*. Најзначајније његово методолошко стилистичко дјело без сумње је "Лингвистика и теорија књижевности", гдје је негирао традиционалну подјелу између проучавања језика и проучавања књижевности, сматрајући да је кључ за превазилажење те подјеле у средишту самога дјела – а то је стил (Гиро 1964: 55).

Та подјела, међутим, није Шпицеровом стилистиком превазиђена. Може се рећи да су се у неким битним начелима прије дотицале него што су се подударале Бајијева лингвистичка и књижевна Шпицорова стилистика. Наиме, предмет Бајијеве стилистике јесте проучавање *природног и евокативног афективног* садржаја. Она ограничава подручје свог проучавања на афективност, што значи да из тог подручја искључује дидактичке и естетске вриједности. Баји сматра да "стилистика проучава чињенице језичког израза с гледишта њиховог афективног садржаја, тј. израз осјећајних чињеница језиком и дјеловање језичких чињеница на осјећајност" (Гиро 1964:38). Стилистика, по Бајију, заправо изучава оно што подразумијева општа стилистичка јединица, основна јединица појачане изражајности, коју ће, по моделу структуралистичке терминологије, словачки стилистичар Јозеф Мистрик назвати *стилемом*. (Вуковић 2000:109). Стилеме су по својој језичкој структури предодређене афективне јединице. Најопштије речено, језичка јединица са статусом стилеме на неки начин има језичку структуру друкчији од структуре општеупотребних језичких јединица. У подлози њене творбе стоји нека врста формалног или семантичког одступања. Бајијевим ријечима речено, она би била колективно прихваћена "девијација индивидуланог говора" (Гиро 1964: 82).

Као основна стилистичка јединица, стилема увијек има два плана: а) план *стилематичности*, и б) план *стилогености* (Ковачевић, 2012: 36-37 и 2000: 321-325). План стилематичности препознаје се у форми стилеме. *Стилематичност* подразумејева структурно онеобичајење или одступање од уобичајене (општеупотребне, "нефигуративне") форме. Да би се знало по чему је нека језичка јединица стилема, морају се открити принципи њене стилематичности, тј. језичка карактеристика по којој се та јединица разликује од њој конкурентске (нестилематичне) јединице, нпр. ријеч *намастир* је стилема, јер је настао метатезом (преметањем) прва два слога у стандардној (општеупотребној) ријечи *манастир*. Испитујући стилематичност јединица језичких јединица, стилистичар првенствено испитује њихово језичко ткање, приступајући им као специфично оформљеним језичким јединицама. Под стилемом се са лингвистичког становишта подразумејева језичка јединица која има специфичну језичку структуру, која се у форми или значењу по нечему разликује од нестилематичне, општеупотребне јединице (нпр. било која стилска фигура). Стилематичност као изразни план стилема дуго је сматрана јединим задатком Бајијев(ск)е лингвостилистике.

Други аспект стилеме јесте *стилогеност*. Стилогеност је функционална вриједност неке језичке јединице. Стилогеност се може остварити и истраживати само у одређеном контексту. Што је језичка јединица као стилема примјереније контексту, то је њена естетска, умјетничка вриједност већа. Друкчије речено, то је она стилогенија. Зато стилематичност имају само језичке јединице које имају "необичну" структуру, форму, док стилогеност имају и формално уобичајене и формално онеобичајене језичке јединице. Стилогеност тако захвата већи број језичких јединица од стилематичности. Стилематичне су само језичке јединице које имају онеобичајену форму, а стилогене могу бити све језичке јединице: и оне са уобичајеном (стандардном) и оне са необичајеном формом. Зато све што је стилематично, не мора бити и стилогено

(стилогене су само оне стилематичне јединице које производе умјетничку вриједност у датом контексту), нити све што је стилогено мора бити стилематично (стилогене су све оне јединице које производе највећи умјетнички ефекат, без обзира да ли оне имају уобичајену или онеобичајену форму). Стилогеношћу као умјетничком вриједношћу стилеме бави се књижевна стилистика, при чему се у њој "стилема кратко може описати као свака језичка јединица која осим основнога (денотативног) може да доднесе и додатни (конотативни) смисао. Стилеме јесу облици појачавања израза управо зато што преносе дуплу или двојну, тј. денотативно-конотативну информацију" (Петковић, 2010: 232).

Лингвистички дио лингвостилистике по правилу се бави стилематичношћу, тј. пописом и описом стилема као необичних форми, док се књижевни дио лингвостилистике бави њиховим вредновањем, тј. стилогеношћу, функционалном вриједношћу у једноме тексту. Лингвистици, дакле, приоритетно припада стилематичност, а књижевној науци стилогеност језичких јединица. Зато се и стилеме по правилу дијеле према типу језичке јединице која се онеобичајава, тј. према нужним типовима језичких јединица, и то на: а) фоностилеме, б) морфостилеме, в) семантостилеме, г) синтаксостилеме, д) текстостилеме, и (покаткад) њ) графостилеме, с тим да је Баји издвојио само прва четири од наведених типова афективно-изразних јединица.

Сваком од типове стилема одговара посебна стилистичка (под)дисциплина. А те стилистичке (под)дисциплине јесу: а) *фоностилистика* или *фоностилематика*, б) *морфостилистика* или *морфостилематика*, в) *синтаксостилистика* или *синтаксостилематика*, г) *семантостилистика* или *семантостилематика*, д) *текстостилистика* или *стилистика дискурса*, њ) *графостилистика* или *графостилематика*. Синонимни термини са лексемом *стилематика* у свом саставу, које као једине у разврставању дисциплина лингвистичке стилистике наводи К. Прањић (1985: 192-193), јасно показују да је свим (под)

дисциплинама лингвистичке стилистике једини задатак истраживање њихове *стилематичности*.

Основ за приближавања књижевне стилистике лингвистичкој, и основ Шпицеровог мишљења о превазилажењу лингвистичког и књижевног стилистичког приступа књижевном дјелу, пружала су бар три темељна начела на којима је почивао Шпицеров стилистички метод анализе књижевног дјела<sup>1</sup>: а) *Критика је иманентна дјелу*; она као полазну тачку узима дјело само, а не неко априорни гледиште изван дјела; и она из дјела самога извлачи своје властите категорије; б) *Проучавање књижевног дјела је стилистичко* и оно мора имати своју полазну тачку у некој језичкој црти (карактеристици); в) *Карактеристична црта је индивидуална стилистичка девијација*, тј. посебан начин говора који одступа од нормалне употребе; свако одступање од норме на плану језика одражава одступање на неком другом подручју. Стил је, дакле, језичко одступање (Гиро, 1964: 57-58).

Као што се види, три наведена начела потпуно су сагласна са критеријумима лингвистичке Бајијев(ск)е стилистике, тако да ће постати окосница приближавања лингвистичке и књижевне стилистике. А сржна подударна карактеристика јесте "индивидуална стилистичка девијација", што је заправо перифрастичка дефиниција стилеме. Шпицер је тако за тежиште истраживања одредио књижевно дјело као умјетнички обликован тескт<sup>2</sup>. Тако је инаугурисано једно од основних полазишта књижевно стилистичке анализе – да "стилски валентна средства или стилеме играју значајну улогу у књижевним текстовима па су се истраживања у оквирима афективне стилистике могла повезати са Шпицеровом књижевно усмереном стилистиком и са Штајгеровим методом тумачења књижевног текста" (Петковић, 2010: 230-231). Стилема као "језички девијантна форма" нашла се у центру и лингвостилистичких и књижевностилистичких истраживања,

---

<sup>1</sup> Сва начела, њих осам, наводи Г. Гиро (1964: 57-58).

<sup>2</sup> Примјену свог стилистичког метода Л. Шпицер је најдоследније провео у монографији *О стилу Марсела Пруста* (Шпицер 2012).

препознатљива већ у дефиницији стила као "језичког одступања", и код Бајија, јер је за њега стил "девијација индивидуланог говора", и за Шпицера, за кога је стил "индивидулана стилистичка девијација у односу на општу норму" (Гиро, 1964: 82).

Приближавању лингвистичке бајијевске и књижевне шпицеровске стилистике допринијела су даљња структурално-поетичка истраживања, посебно она Романа Јакобсона. У одговору на питање о вези поетике и лингвистике, Јакобсон ће рећи да се "поетика превасходно бави питањем 'Шта чини једну вербалну поруку уметничким делом?' Како је главни предмет поетике *differentia specifica* вербалне уметности у односу на друге уметности и на друге врсте вербалног понашања, поетици припада водеће место у књижевним студијама. Поетика се бави проблемима вербалне структуре, управо као што је предмет сликарске анализе сликарска структура. Пошто је лингвистика глобална наука о вербалној структури, поетика се може сматрати интегралним делом лингвистике" (Јакобсон 1966: 286). То је тим логичније што "наука о језику очигледно има задатак да изучава вербалне знаке у свим њиховим распоредима и функцијама, те нема права да занемари поетску функцију која је непрестано присутна у језичком изразу сваког људског бића од најранијег детињства и сама има битну улогу у структурирању говора" (Јакобсон 1978: 372). Из тога проистиче да "поетику можемо да дефинишемо као лингвистичко проучавање поетске функције у контексту језичких порука уопште, а посебно у позији" (Јакобсон 1978: 373). Јакобсон при том сматра да "усмереност (*Einstellung*) на ПОРУКУ као такву, довођење у фокус поруке зарад ње саме – то је ПОЕТСКА функција језика" (Јакобсон 1966: 294), и да је њена суштина у томе што "пројектује принцип еквивалентности из осе селекције у осу комбинације"

(Јакобсон 1966:296). Стилистика у пјесничком дјелу проучава искључиво литерарност<sup>3</sup>.

"Литерарност – то јест, претварање језичког материјала у песничко дело и систем поступака путем којих се оно врши – тема је коју лингвист развија у својој анализи песама" (Јакобсон 1978: 374). А оно што, по Јакобсону, "супротставља поезију другим врстама језика није присуство друкчијих елемената – ритмичких јединица или семантичких спојева који се не би могли јавити у прози – већ присуство елемената који функционишу на друкчији начин у језичком склопу дела" (Којен 1978:16). Из тога проистиче да "усмереност на сам језик не захтева да песнички текст садржи специфичне елементе који би сами по себи показивали да је реч о поезији; оно што је неопходно је да дати елементи, ма каква била њихова природа, функционишу тако да истакну у први план саму језичку организацију, пригушујући све асоцијације које би могле лишити речи њихове аутономне вредности" (Којен 1978: 16-17).

Сва стилистичка истраживања – од Бајија до Јакобсона – стално се на различите начине питају о статусу језика књижевности и његовом односу према комуникативном, општеупотребном језику. Чини се да је међуоднос природног и књижевног језика понајбоље разријешио Ј. М. Лотман теоријом о језику књижевности као "другостепеном моделативном систему". "Оне системе у чијој је основи" – вели Ј. М. Лотман – "природни језик и који прихватају допунске надструктуре, стварајући језике другог степена, прикладно је назвати другостепеним моделативним системима" (Лотман, 1991: 541). Основна карактеристика тих другостепених система огледа се у томе што "при прекодирању уметничког система на неуметнички језик увек остаје 'непреведени' остатак – она над-информација, која је могућна само у уметничком тексту" (Лотман 1991: 550), односно што су у књижевности као другостепеном

<sup>3</sup> Конкретана примјена Јакобсонове теорије поетске функције језика најексплицитније је дата у детаљној стилистичкој анализи Херделинове пјесме "Поглед", коју су извршили Р. Јакобсон и Г. Либс-Гротхус (2012).

систему, а посебно у поетском језику, "сваки детаљ и текст у целини укључени у различите системе односа, добијајући на крају више значења" (Исто).

Схватањем језика књижевности као "другостепеног моделативног система" стилистичко поље истраживања не може се више ограничити само на стилеме и њихову стилогеност. Има, наиме, писаца који готово да немају стилема, или су стилеме потпуно периферан слој језичких јединица у њиховом дјелу. Такав је, на примјер, један од највећих, ако не и највећи писац српскога језика – Иво Андрић. Још је Д. Живковић уочио, баш поводом Андрићева језика, "дефектност" стилематско стилистичког приступа књижевном дјелу, питајући се "како се то 'немодерним' средствима остварује 'модерна' проза?" (Живковић 1965: 142). Живковићево питање нужно подразумева да стилистичка истраживања прекораче план стилематичних јединица, и да се везују за све и стилогене стилематичне и нестилематичне јединице, односно све јединице које изазивају литерарни или књижевни ефекат. Из тога онда нужно проистиче да стилогеност захвата много шири круг јединица од стилематичности, јер се стилогеност као литерарни ефекат, књижевна вриједност употријебљене јединице остварује како помоћу стилематичних јединица (стилема) тако и помоћу општеупотребних стандардно-језичких јединица.

Тако интегрална стилистика уједињује и а) лингвостилистику, која се у првом реду бави стилематичношћу, тј. начинима структурисања стилема као формално и/или семантички онеобичајених јединица, и б) књижевну стилистику, која се бави стилогеношћу, тј. књижевним ефектом, који изазивају како стилематичне тако и нестилематичне језичке јединице. Интегрална стилистика бави се, значи, стилематичношћу стилема и стилогеношћу и стилема и нестилема. Предмет интегралне стилистике јесте истраживање начина остваривања (међу)односа стилематичности и стилогености језичких јединица: од фонеме као најмање до дискурса или текста као највише. Ако је стилематичност стилистичка форма



језичке јединице, тј. формални отклон који дату јединицу супротставља уобичајеној, онда је стилогеност умјетнички ефекат или умјетничка вриједност неке језичке јединице. Из тога происходи да језичке јединице, посматране са стилематично-стилогеног аспекта, могу бити четвороврсне: а) *само стилематичне* (када је јединица формално онеобичајена, али та формална онеобичајеност не производи умјетнички ефекат), б) *само стилогене* (када је у питању општеупотребна језичка јединица, јединица стандардне језичке структуре, али умјетнички функционална, тј. са изразитом умјетничком вриједношћу), и в) *и стилематичне и стилогене* (када језичка јединица има и онеобичајену форму и умјетнички вриједност), и г) *и нестилематичне и нестилогене* (када језичка јединица нема онеобичајену форму, а уз то и не производи књижевни ефекат). На тај начин интегрална стилистика у поље свог истраживања укључује све јединице које чине структуру књижевног текста, без обзира јесу ли оне само стилематичне, само стилогене, или пак и стилематичне и стилогене, односно и нестилематичне и нестилогене. Интегрална стилистике, поновимо, изучава оба плана језичких јединица у књижевном тексту – и стилематични и стилогени – уједињујући на тај начин лингвистичку са књижевном стилистиком. Уколико тог уједињења не би било, и једна и друга анализа, и лингвистичка и књижевна, заправо би биле „крње“, теоријски чак тешко „одбрањиве“ – јер је свака анализа структуре језичких јединица у књижевном тексту испразна, несврсисходна ако се у обзир не узима њихова умјетничка функција, односно свака је анализа умјетничке функцију језичких јединица незамислива ако се у обзир не узму њихове структурне карактеристике.

Анализа употребе језика у књижевном дјелу, за разлику од свих других употреба, нужно зато подразумијева разматрање како стилематичне тако и стилогене функције језичких јединица, тј. научно освјетљавање структурних специфичности језичких јединица у нераздвојној вези са њиховом умјетничком вриједношћу.

## ИНТЕГРАЛНА СТИЛИСТИКА НА ДЈЕЛУ

Интегрална стилистика са својим критеријумима врло је подобна за примјену у настави – од основношколске до универзитетске. Овдје ћемо универзитетску искључити, јер је ионако књижевностистичка анализа шпицеровског типа сматрана "универзитетском критиком", и дуго времена била заштитни знак научности саме критике стила. Овдје ћемо зато примјену интегралне стилистике везати за два стилистичка питања која су програмски везана за основношколску и/или средњошколску наставу језика и књижевности. Прво је питање везано приоритетно за основношколски ниво наставе, и тиче се међуодноса творбено-граматичких категорија деминутивности и аугментативности и стилистичких категорија хипокористичности и пејоративности.

Друго је питање везано приоритетно за средошколски ниво наставе језика и књижевности, и тиче се међуодноса граматичко-синтаксичког и стилистичког статуса темељних конструкција преношења туђег говора.

Деминутивност и аугментативност наспрам хипокористичности и пејоративности

Деминутивност и аугментативност су творбене значењске категорије српскога језика. Додавањем различитих суфикса код различитих врста ријечи реализује се или а) деминутивно значење "мање од онога што основна ријеч значи", или б) аугментативно значење "веће од онога што основна ријеч значи". Зато се деминутиви у српском језику и зову умањенице, а аугментативи увећанице. Умањењивање и увећање као творбено значење није карактеристика само једне врсте ријечи. Тако се деминутивност или умањеност у српском језику додавањем одређених суфикса реализује код више врста ријечи: а) именица (нпр. кућица, путић, каменчић, пламичак и сл.), б) придјева (нпр.: малецки, плавкаст, сићушан, дебељушкаст, бледуњав, хладњикав, пуначак и сл.), в) глагола (нпр.: кашљуцати, грицкати, боцкати, дрмуцкати, смијуљити се и

сл.), г) прилога (нпр.: малко, малкице, малчице, оволицко, онолицко, толицко и сл.). Аугментативност или увећаност такође као творбено суфиксално значење имају неколике врсте ријечи: а) именице (нпр.: планинчина, ручурда, кућерина, баруштина, кишурина и сл.), б) глаголи (нпр.: дрмусати, трескати, млатнути лупетати и сл.), в) придјеви (нпр.: оволикачки, оноликачки, толикачки, чудноват, и сл.), и г) прилози (нпр.: оволикачко, оноликачко, толикачко и сл.).

Деминитивност и аугментативност свих наведених врста ријечи не успостављају везу са хипокористичношћу и пејоративношћу. Деминутивност и аугментативност као творбеносемантичке категорије и хипокористичност и пејоративност као стилистичке категорије "укрштају" се прије свега унутар именичке категорије ријечи, док се код осталих деминутивно-аугментативних врста ријечи готово и не сусреће. Зато ћемо овдје суоднос тих двију творбеносемантичких са двјема наведеним стилистичким категоријама разматрати само с обзиром на њихово исказивање именицама. Но, прије него што пређемо на разматрање тог суодноса, треба да се упознамо са "несуодносним" примјерима, тј. с примјерима у којима не долази до укрштања творбено-граматичких значења деминутивности и аугментативности са стилистичким значењима хипокористичности и пејоративности, и то само на примјеру именичких твореница.

*Деминутивност* као творбеносемантичка категорија, како смо већ рекли, значи умањеност. Значење деминутивне творенице тако се може увијек парафразирати синтагмом: "мали+појам изражен мотивном именицом", као нпр.: *кућица* = *мала кућа*, при чему деминутивни суфикс носи значење "мали". У свим примјерима у којима се значење суфикса своди само на значење "мали", твореница има једино значење умењенице, она је дакле творбенограматичка твореница. То показују и сви примјери које наводимо<sup>4</sup>, у којима различити суфикси имају значење "мали", па се дата твореница може трансформисати у

---

<sup>4</sup> Попис извора из којих су ексцерпирани примјери дат је на крају рада.

супстантивну синтагму у којој ће конгруентни атрибут "мали" бити семантички еквивалент творбеном деминутивном наставку:

(1) ...када је наишла "као лак *облачак*" (Вечерње новости, 19. 9. 2015, 17); Ово су само *делићи* разговора који нису били у финалним верзијама емисија (Политика, 15. 9. 2015, 17); Калифорнијске корњаче-месождери ... највероватније су криве за повреду *лабудића* у Дунавском парку. (Политика, 15. 9. 2015, 21); Неки људи су као *кесице* чипса. Надувани, а унутра празни. (Вечерње новости, 15. 9. 2015, 2: Бојан Љубеновић); Хит парола "Напред Радуљица, бодримо те са *клуница*" (Вечерње новости, 14. 9. 2015, 28: поднаслов); Цар обећава руку кћерке јединице онеме који донесе ту чудотворну *травку*. (Политика, 14. 9. 2015, 16); Грађанин и грађанка добили *грађанче* (Политика, 9. 9. 2015, 25: наслов); Стари храст „пао“, али *борићи* неће! (Вечерње новости, 8. 9. 2015, 26: наслов); У *бродићу* је био један брачни пар. (Политика, 8. 9. 2015, 23); Опет само *мрвице* (Вечерње новости, 3. 9. 2015, 15: наслов); Нажалост, постоји један *проблемчић*: та фирма није ријалити програм него наш живот. (Политика, 29. 8. 2015, 5); Као сиромашни сељачки син који мора да заради неки динар са стране да би платио *собичак* у сутерену, латио сам се посла колпортера (Политика, 28. 8. 2015, 24); Сутрадан, у рану зору ... се у тесним *уличицама* недалеко од хотела у којем сам комотно преспавао осећао мирис свежег хлеба. (Политика, 28. 8. 2015, 25); И зато је овај *текстић* за опомену (Политика, 24. 8. 2015, 23); Чудио се како су тамо, у тој питомини, поља необрађена. Само један *виноградић* као оаза. (Политика, 24. 8. 2015, 23); Некада велики таленат бугарског фудбала није показао ни *делић* онога због чега је окарактерисан као највеће појачање „црно-белих“ (Политика, 28. 8. 2015, 35); Дрвена *колица*, мала деца, прљава лица. (Политика, 20. 8. 2015, 24); *Ветрић* са Вира претворио се у «Олују» (Политика, 20. 8. 2015, 5); Сада више нема ни Вира, ни *кућице*, ни татиних ни

маминих пријатеља. (Политика, 20. 8. 2015, 5); Била је једна *збирчица*, сликовница са песмама о Косовском боју. (Политика, 20. 8. 2015, 5); Српске пасоше делимо свима попут *чоколадица*. (Политика, 17. 8. 2015, 12); Вриштање деце. нашла су пластичну кутију коју вуку за *конопчић*. (Политика, 15. 8. 2015, КУН, 2); Зато, ако не знате шта да обучете, са лаганом *хаљиницом* нећете погрешити! (Вечерње новости, 3. 8. 2015, 33); Урадио је и модел који изгледа као *каменчић* донет са Месеца. (Блиц, 31. 7. 2015, 26) и сл.

Аугментативи су у односу на деминутиве супротна значењска творбенограматичка категорија. Аугментативним суфиксима увијек се изражава значење "велики", тако да је значење цијеле творенице: "велики+појам изражен мотивном именицом". То значи да аугментатив казује да је његово значење богатије за семантичку компоненту "велики" коју доноси управо творбени наставак, односно аугментативни суфикс, као нпр.: *рупетина* = *велика рупа*. У свим случајевима у којима је суфиксом изражено само значење "велики" твореница има искључиво аугментативно значење, што потврђује и могућност парафразе супстантивном синтагмом у којој је конгруентни атрибут "велики" семантички еквивалент творбеном аугментативном наставку:

(2) Немој да ти лупим *шамарчину* (Вечерње новости, 9. 9. 2015, 36); Ако ми неко увреди мајку, добиће *шамарчину*. (Наше новине, 17-18. 1. 2015, 5); Најгоре од свега било је то што се *змијурини* замео сваки траг. (Политика, 23. 8. 2015, 26); ...али су сви били једнодушни да је реч о *змијурини* застрашујуће дужине. (Политика, 23. 8. 2015, 26) и сл.

*Хипокористици* и пејоративи су чисто стилистичке категорије. Њима се изражава искључиво експресивно, афективно значење. Тако хипокористици увијек исказују значење "умилности", па се друкчије зову *ријечи од миља*. Хипокористици такође припадају твореницама, тако да

хипокористично значење носи творебени суфикс. Значење творебног хипокористичног суфикса може се лексички изразити лексемом "мила", тако да права, чиста хипокористична твореница има само значење "мила+појам изражен мотивном именицом", што се јасно види и из сљедећих примјера:

(3) Осим што се баве спортом, излазе, чувају *унучиће*, путују, данашње *баке* и *деке* су вичне и савременим технологијама. (Вечерње новости, 16. 9. 2015, 19); ...сви, баш сви уротили су се против његова неотуђивог права да стекне своје *милионче*. (Блиц, 31. 7. 2015, 26) Он као авијатичар *Жаре*, а ја као млади *сељачић* Далибор... (Политика, 28. 8. 2015, 24); Како је *змијуљица* постала питон (Политика, 23. 8. 2015, 26: наслов); Дакле, или три лепе и скромне *пензијице* – или наставак акања, секирације и страдања? (Политика, 19. 8. 2015, 14); ...како је говорио гледајући своје *унучиће*. (Вечерње новости, 19. 8. 2015, 14); Његов *синчић* пажљиво посматра како га тата учи спортске потезе. (Блиц, 31. 7. 2015, 22); Док евро расте, дебља и крмачи се на нашој грбачи, *динарчић* једва преживљава (Политика, 20. 9. 2015, 24); Они кроз чије су руике прошли метални *еврићи*, касније додирну око или сута и схвате да је динар много здравији. (Политика, 20. 9. 2015, 24) и сл.

*Пејоративи*, у односу на хипокористике, имају супротно експресивно, односно афективно значење – значење "погрдности". Све пејоративне лексеме такође су творенице, тако да се значење погрдности (у различитим семантичким нијансама "ружног") исказује творебним наставком, односно пејоративним суфиксом, што јасно потврђују сљедећи примјери, у којима суфикс искључиво носи значење "погрдности", односно "негативне емпатије":

(4) Није реткост да на изборима у селу победи група грађана, али је још чешће да на изборима у граду победи група *сељачина*. (Вечерње новости, 16. 9. 2015, 2: Бојан Љубеновић); Ред би био да коначно неки упале светло у овој *крчметини*. (Политика, 7. 8. 2015, 5); *Пасуљчином*

против *врућинчине* (Данас, 25-26. 7. 2015, 24: Светислав Басара, наслов); Бежи из тих *новинчина*. (Политика, 4. 7. 2015, 23); и сл.

Како се из наведених примјера види, творбени деминутивни суфикси (1) по правилу су подударни творбеним хипокористичним суфиксима (3). Јер, "кад се бића и предмети означавају деминутивима, онда они због своје смањености и безазлености изазивају присност и симпатије. Ако за сестру кажемо да је *сестрица*, онда се тиме не означава само да је она мала, већ да се и истиче да нам је посебно драга" (Николић, 2002: 36). Када се хипокористичност изразно подудара са деминутивношћу, тј. када се хипокористичност изражава творбеним суфиксима којима се изражава и деминутивност, тада говоримо о *деминутивним хипокористицима*. Деминутивни хипокористици су творбене деминутивне форме у којима деминитивни суфикс нема значење "мало" него значење "умилно", чему су најеклантантнија потврда наведени примјери под (3). Деминитивни хипокористици имају или а) деминутивно-хипокористично значење када уједињују значење "мало" и "умилно, драго" (нпр.: *пензијица* = *мала драга пензија*; *синчић* = *мали мили син*, и сл), или б) само хипокористично значење, значење "умилности" које искључује значење умањености (нпр.: *динарчић* = *драги динар*; *милиончић* = *драги милион*, *бакица* = *драга баба*, и сл.). У граматичкој и школској литератури хипокористичност се готово искључиво везује за деминутивне форме, тако да се стиче утисак да су деминутивне форме твореница једине форме хипокористика (уп.: Николић, 2002: 36-37, Стевановић, 1981: 524)<sup>5</sup>. А то једноставно није тачно јер су деминутивност и хипокористичност изразно неусловљене значењске категорије. Томе су најбоља потврда бројни

---

<sup>5</sup> М. Стевановић тако каже да је међу најпродуктивнијим творбеним наставцима свакако "наставак *-ица*, којим се гради неколико семантичких типова именица женског рода. Овај је наставак несумњиво најпродуктивнији у служби за грађење *деминутива хипокористика* од именица ж. рода на *-а*." (Стевановић 1981: 524).

аугментативни хипокоростици, тј. форме аугментатива које имају искључиво хипокористично значење. Када се аугментативном формом не изражава значење физичке увећаности, него значење интензитета неке позитивне, најчешће људске, особине, аугментативна форма има искључиво значење "умилности" које се своди на значење "позитивне емпатије", што недвосмислено потврђују следећи примјери аугментативних хипокористика:

(За) Бата је људина! Људескара! (Данас, 31.12. 2013 – 2. 1. 2014, 9: Здравко Шотра); Ето, тако говори Сеад Сушић. *Играчина и људина*. (Вечерње новости, 23. 6. 2013, 37); Тако је његова Мала Моја постала наше градиво које узимамо са задовољством. Као и брундајуће гласове нежних људина што им је командир рекао да нема Бога. (Вечерње новости, 19. 9. 2015, 17: Миро Вуксановић);...али морам да признам да је Душко људина. Велики и као тренер и као човек. (Вечерње новости, 8. 9. 2015, 40); Шта све није радио да од зета направи мушкарчину! (Политика, 1. 6. 2014, 15: Момо Капор); Рагби ... играју праве мушкарчине. (Курир 31. 12. 2014. – 2. 1. 2015, 80); Лафчина онако изгледом, фино се носи (Политика, 6. 8. 2015, 13); Јуначине (Вечерње новости, 21. 6. 2015, 40: наслов); Момчине доносе малу "богињу" једног великог Мундијалита (Вечерње новости, 21. 6. 2015, 40); Са руба света, из деценијама копане провалије су Пауновићеве јуначине 750 минута теглиле српски фудбал на седмо небо. (Вечерње новости, 21. 6. 2015, 40); Херојчине су показале како у земљи фудбалског деминутива бити највећи. (Вечерње новости, 21. 6. 2015, 40); Играчине су нападале и приликом вођства, нису се задовољили малим. (Вечерње новости, 21. 6. 2015, 40); Гудељ је тада дао голчину у финишу утакмице. (Вечерње новости, 28. 3. 2015, 40); Једини бљесак "плаваца" у Ливерпулу био је голчина Немање Матића. (Вечерње новости, 13. 9. 2015, 35) и сл.



У свим наведеним и сродним примјерима, аугментативном формом изражава се позитивни емоционални однос према ономе што твореница изражава. Тако *људина*, *људескара* не значи физички великог него морално или "људски" великог човјека; *јуначина* не значи физички великог јунака него "храброг јунака", *голчина* не значи "велики гол" него "сјајан, ефектан гол" и сл. Значење емоционалног става драгости и усхићености контекстуално се наглашава на различите начине, или а) позитивним значењем саме основе (нпр.: *лаф*, *јунак*, *херој* и сл), или неком контекстуалним детерминатором (нпр.: *нежна људина*; *праве мушкарчине*, *људина - велики и као тренер и као човек*, и сл.).

*Хипокоростици* као ријечи од миља остварују се, према томе, или као *деминутивни хипокористици*, тј. хипокористици изражени формом деминутива (умањеница), или као *аугментативни хипокористици*, тј. хипокористици изражени формом аугментатива (увећанице).

Сличан је случај и са *пејоративима*. Изражавање пејоративности по правилу се везује само за аугментативне форме. Тако се констатује да "поједини аугментативи (увећанице) могу да имају погрдно значење. Кад се за неко село каже да је селендра, онда се често и не мисли да је оно велико, већ да је забачено, ружно и одбојно" (Николић, 2002: 37). Када аугментативној форми значењску компоненту "велики" осложни компонета "одбојан", или пак значењску компоненту "велики" потисне компонента "емоционано одбојан", тада говоримо о *аугментативним пејоративима*. У свим примјерима аугментативних пејоратива емоционална компонената "погрдности" представља доминантну значењску компоненту аугментативног суфикса, што је више него очигледно у примјерима наведеним под (4). Пејоративно значење се, међутим, не изражава искључиво аугментативним формама, него се врло често изражава и деминутивним формама. Када се пејоративност изражава формом деминутива, тада говоримо о *деминутивним пејоративима*. Сљедећи примјери на најеклатантинији

начин показују да се деминутивним формама исказује значење погрдности као емоционалне одбојности:

(4а) Уосталом, уверићете се у то и ви новинари и новинарчићи кад ова забрана буде поново уведена. (Печат, 5. 7. 2013, 64); ...а поменутог делију остављају у предворју Свега сањаног ... превлачећи компјутерског пацовчића од слике најнечитанијег до најчитанијег савременог писца. (Политика, 8. 8. 2015, КУН, 3); Чанак је искомплексирани лидерчић (Правда, 10. 10. 2007, 1); Три Стјепановића и новинарчићи у случају «Диковић» (Политика, 12. 2. 2015, 14: наслов); Свако гледа свој бедни, мали, ситничави, интерес у свом животићу. (Политика, 8.1. 2014, 24); ...одржавањем тзв. фестивала и фестивалчића ствара се привид да је све у реду. (Блиц, 10. 8. 2013, 26); Дечја представа "Коњски зубић у нашега цара" , која на духовит начин приказује згоде и незгоде једног цара који пати од зубобоље, синоћ је изведена у парку Рудо. (Политика, 14. 9. 2015, 16) и сл.

У свим наведеним примјерима деминутивним формама исказује се искључиво афективно значење "негативне емпатије", најчешће у виду субјективне процјене "безвриједности" онога што означава деминутивна именица. Тако је лидерчић "безвриједан лидер", новинарчић – "безвриједан новинар", фестивалчић "безвриједан фестивал", животић – "безвриједан живот" и сл. Значење деминутивне пејоративности потцртава се прије свега контекстом, некад само синтагмастким (нпр.: коњски зубић; искомплексирани лидерчић), некад ширим реченичним, а некад значењем саме основне именице (нпр.: пацов).

Анализа међуодноса творбено граматичних категорија деминутивности и аугментативности и стилистичких категорија хипокористичности и пејоративности показује како су те категорије врло испреплетене. Јер деминутивна твореницва може имати само умањеничко денотативно значење "мали" (уличица, кантица и сл.), али и емоционално (конотативно) значење "мили, драги" као значење *деминутивног хипокористика*

(бакица, милиончић, синчић и сл), или значење "ружан, одбојан, безвриједан" као значење *деминутивног пејоратива* (нпр.: лидерчић, новинарчић, чиновничкић и сл.). Исто тако аугментативна твореница може имати само денотативно значење увећавања, значење "велики" (нпр.: шамарчина, књижурина, станчина и сл.), али и конотативна (стилистичка) значења а) "погрдности", што аугментативима даје статус *аугментативних пејоратива* (нпр.: сељачина, врућинчина, крчметина, главурда и сл.), или б) "умилности", што аугментативима даје статус *аугментативних хипокоростика* (као нпр.: људина, јуначина, лафчина, херојчина, голчина и сл.). Све то показује да деминутиви и хипокористици с једне и аугментативи и пејоративи с друге стране не стоје у "хармоничном односу" јер сваки деминутив није хипокористик, нити је сваки хипокористик деминив, као што ни сваки аугментатив није пејоратив ни обрнуто: сваки пејоратив није аугментатив, пошто постоје како аугментативни хипокористици тако и деминутивни пејоративи.

Из тих разлога при реализацији ових двију различитих значењских категорија (граматичке и стилистичке) може доћи до њихове језичке диференцираности у оквиру супстантивних синтагми са деминутивном именицом као надређеним чланом. У таквим синтагмама – на што смо већ у једном ранијем раду (Ковачевић 2003:229-230) скренули пажњу – врши се диференцијација између значења "умањености", које се изражава лексички придјевом "мали", и значења "умилности", које се изражава творбеним суфиксом, као нпр<sup>6</sup>:

(5) Узимај једну *малу шерпицу* (Вишња Крстајић-Стојановић, *Не плачи за Сарајевом*); У својој канцеларији седи сеоски начелник, *мали журав човечић* упалих груди (Радоје Домановић, *Краљевић Марко по други пут међу Србима*); Ове *мале кафанице* по предграђима ... једнаке су мање-више свуда и не мењају се са временом и модом (Иво Андрић, *Разговор с Гојом*); кад дође глас о мом

<sup>6</sup> Сви примјери које наводимо преузети су из рада Ковачевић (2003:229-230).

свршетку, узрујаће се на час људи што станују у *малим кућицама* на један кат и с вртом до улице. (Иво Андрић, *Ex ponto*) и сл.

Пошто свака умањеност није нужно и хипокористичност, а ни обрнуто: свака хипокористичност није нужно умањеност, могуће је, што и наведени примјери потврђују, комбиновати у синтагми двије лексеме које на граматичком плану имају значење умањености, па изгледа да су ти примјери плеоназми. Али они то нису из једноставног разлога што је у њима једном лексемом наглашено значење деминутивности а другом експресивно значење хипокористичности. Због тога наведени примјери не само да нису стилске погрешке (плеоназми)<sup>7</sup> него су, напротив, изразито стилематичне и стилогене конструкције, остварене или као *хипокористични деминутиви* (нпр.: *мала кафаница*) или као *деминутивни пејоративи* (нпр.: *мали човечић*).

### Стилистика конструкција туђега говора

У анализи сваког прозног књижевноумјетничког дјела незаобилазна тема истраживања јесу типови говора. А типови говора у сваком књижевноумјетничком дјелу су двоврсни: на једној страни је ауторски говор, а на другој – туђи говор<sup>8</sup>. Туђи говор представља сваки исказ некога лица који је укључен у ауторски текст. Тако се туђи говор релацијски дефинише као категорија насупротна ауторскоме говору. Туђи говор, по ријечима М. Бахтина

<sup>7</sup> Што не значи да се у пракси не сусрећу и примјери оваквих синтагми у којима долази до плеоназма као стилске погрешке. То је случај са примјерима у којима се уз деминутив чији суфикс има значење "мали", дода још и лексема "мали", тако да се значење умањености двапут изражава, једном лексички, а други пут суфиксом, чему су добра потврда слједећи плеонастични примјери из нашег корпуса, у којима подвачењем истичемо плеонастичне јединице: ...власник белоушке, како је описана *сићушна* безазлена *змијуљица*, нуди награду «поштенем налазачу» (Политика, 23. 8. 2015, 26); То нису права, то су заправо неке милости, које на *мале кашичице* градска управа даје српској мањини. (Политика, 19. 8. 2015, 4; Жарко Пуховски); Само *мале групце* ... нешто се препуцавају за или против ЕУ. (Политика, 20. 9. 2015, 6) и сл.

<sup>8</sup> (Пот)класификацију типова туђега говора овдје дајемо према Ковачевић (2012а), одакле су преузети и сви термини и њихове дефиниције.

(1980: 128), представља "говор у говору, исказ у исказу, али истовремено и говор о говору, исказ о исказу". Зато у истраживању форми преношења туђег говора "истински предмет истраживања треба да буде управо узајамни динамички однос тих двеју величина – преношеног ('туђег') и преносећег ('ауторског') говора" (Бахтин, 1980: 132). Анализа типова туђег говора тако подразумејева прије свега анализу начина преношења туђег говора у књижевноумјетничком тексту. Под преношењем туђег говора подразумејева се укључење туђих ријечи у ауторски дискурс или текст, чији је резултат синтаксичка конструкција са туђим говором. Ако се на типове туђег говора као класификациони критеријум примијени тип граматикализованости синтаксичке конструкције, онда су само два неспорна граматикализована синтаксичка модела преношења туђег говора, односно двије граматикализоване синтаксичке конструкције туђег говора: а) *управни (директни) говор*, и б) *неуправни (индиректни) говор*. Ако се уз синтаксички критеријум граматикализованости као равноправан уведе и критеријум стилистичког поступка, онда управном и неуправном говору треба додати и в) *слободни неуправни говор* или *неправи управни говор* као синтаксичко-стилистички подједнако значајан тип преношења туђег говора. Све остале синтаксичке форме преношења туђег говора само су варијације у оквиру наведених модела. Зато ћемо најприје навести карактеристике трију наведених модела преношења туђег говора, поткрепљујући их примјерима из *Проклете авлије* Иве Андрића.

*Управни* или *директни говор* представља дословно репродуковани говор некога лица изражен самосталном – простом, независносложеном или зависносложеном – комуникативном реченицом или исказом и уведен у текст ауторским ријечима. С обзиром на обавезне структурне компоненте модела, управни говор је увијек бинарна синтаксичка јединица, чији су нужни конституенти: а) говор лика ("неаутора") као смисаони центар и б) говор аутора као компонента преко које се говор лика уводи у

текст. Говор лика као туђи говор ортографски се маркира у писаном тексту, јер се од ауторске компоненте преко које се уводи у текст одваја или цртом или наводницима. Ауторска компонента као пратилачки текст аутора уз "туђи говор" назива се ауторска дидаскалија или конферанса, а њена је основна комуникативна улога да идентификује говорника пренесеног туђег говора, па зато њен граматички центар по правилу заузимају глаголи типа *verba dicendi*. У односу на ортографски – наводницима или цртом – обиљежени говор лика ауторска дидаскалија може бити или а) у препозицији (и тада се иза ње обавезно ставља двотачка) или б) у постпозицији, или в) пак у интерпозицији, као нпр.:

(ба) Непосредан и отворен, фра Петар му је говорио:

– Ђамил ефендија, немој замерити, али не ваља ти што не једеш. (И. Андрић, 48);

(б) – Их, брате! Штета! – каже неко забринуто. (И. Андрић, 20);

(в) – Не могу ја – каже – добри човјече, оздравити, јер ја и нисам болестан, него сам овакав, а од себе се не може оздравити. (И. Андрић, 115);

– Хоћемо – каже он, више због мене – хоћемо! (И. Андрић, 115-116).

*Неуправни* или *индиректни* говор јесте форма преношења туђег говора структурисана у синтаксички облик зависносложене реченице. Синтаксичка конструкција неуправног говора састоји се од ауторске дидаскалије (ријечи аутора) у облику главне клаузе, и репродукованог исказа ("неауторовог" говора) у форми зависне клаузе. Неуправни говор заправо "представља по себи говор у говору, или саопштење у саопштењу" (Јарцева ред. 1998:244). Репродуковани ("неауторов") говор у оквиру конструкције неуправног говора има форму изричне зависне клаузе (у српском језику по правилу с везницима *да* или *како*), или пак форму зависно-упитне изричне клаузе са свим типовима упитних ријечи као везивним елементима. Основна разлика између упитних реченица и зависно-

упитних клауза јесте у њиховом комуникативном статусу: упитне реченице су и комуникативно упитне, док су зависно-упитне клаузе дио зависносложених обавјештајних (изјавних) реченица. Зато се упитне реченице у писању завршавају упитником, док се крај зависносложених реченица са зависно-упитним клаузама обиљежава тачком. Ево за поткрепу и неколика примјера конструкција неуправног говора из Андрићеве *Проклете авлије*:

(7) Опасно меким гласом дебели чиновник је рекао да је прво саслушање било више формалне природе и да су и одговори били такви. (И. Андрић, 99); А мали човек прича даље како је отишао чак у Трапезунт и ту се оженио имућном удовицом. (И. Андрић, 20); Упорно је захтевала да јој се леш остави и да га сахрани кад стигне у Смирну. (И. Андрић, 55-56). Џем је изјавио да су га витезови са Рода преварили и све досад држали у затвору. Молио је папу да га пусти да иде у Египат. (И. Андрић, 83); Девојке су питале ко је тај Џем-султан. (И. Андрић, 61) и сл.

Неуправним говором само се препричава садржај управног говора, при чему изостају његови емоционално-експресивни елементи, тако да у првом плану није сам исказ говорника, колико то како тај исказ схвата аутор текста. Зато се у конструкцијама неуправног говора у изричној клаузи (којом се репродукује говор некога лика) лице глаголских облика и присвојних и личних замјеница облички усаглашавају не са субјектом туђега говора (говорником) како је у управном говору, него према глаголу ауторске дидаскалије.

Између конструкција *управног* или *директног* и *неуправног* или *индиректног* говора постоје најмање три битне разликовне особине, и то: а) у конструкцијама управног говора ауторски и туђи говор ступају у паратаксички однос, с тим да се туђи говор правописно маркира наводницима или цртом, а слагање глаголских и замјеничких облика врши се према субјекту туђега говора. Неауторски дио управног говора може имати вриједност

обавјештајне, интерогативне или екскламативне комуникативне реченице (исказа); б) у конструкцијама неуправног говора ауторски и туђи говор стоје у хипотаксичком односу, јер се ауторски смјешта у главну клаузу, а туђи добија форму везничке изричне и зависно-упитне клаузе, док се слагање глаголских и замјеничких облика врши према субјекту ауторске дидаскалије (с обзиром на аутора, односно наратора). Уз то, зависносложене реченице неуправног говора имају искључиво вриједност обавјештајних комуникативних реченица; в) конструкције управног и неуправног говора не стоје у односу апсолутне супституентности, будући да се све конструкције неуправног могу превести у конструкције управног говора, док обрнута супституција није увијек могућа. Пошто се "неуправним говором може пренијети само логички садржај, али не и афективна вриједност израза" (Вулетић, 2006: 131), готово сви афективно обиљежени језички елементи тако чести у конструкцијама управног говора (попут вокатива, многих модалних ријечци, узвика, конверзационих партикула, потврдних и одричних ријечци, узречица, поздрава, облика императива, клетви, благосиљања и сл.) као и сви непредикативни искази – изостају у конструкцијама неуправног говора.

Елементи управног и неуправног говора потпуно се прожимају у типу преношења туђег говора који се назива или *слободни неуправни говор* или *неправи управни говор*. Та два термина најбоље одражавају суштину овог типа туђег говора: термин *слободни неуправни говор* смјешта овај тип туђег говора у типове неуправног говора, док га термин *неправи управни говор* подводи под модификације управног говора. Први, дакле, као доминантне истиче компоненте неуправног, а други – компоненте управног говора. Данас је, мимо русистике, чешће у употреби термин *слободни неуправни говор*.

Слободни неуправни говор има граматичке особине неуправног говора (прије свега употребу глаголског и замјеничког лица као у неуправном говору), али га од модела неуправног говора строго диференцира непостојање



ауторске дидаскалије (тј. управне клаузе) и непостојање везивног елемента. Друкчије речено, слободни неуправни говор сведен је на изражавање исказа лика (говорника) на облике основних типова комуникативних реченица. Будући да се изражава и изјавним и упитним и узвичним реченичним формама, он је, према критеријуму синтаксичке форме, тешко разграничљив од ауторског говора. Од неуправног говора слободни неуправни говор, дакле, диференцира непостојање глагола и субординираног везника и могућност употребе експресивних јединица (узвика, питања, елиптичних исказа и сл.), док га од управног говора диференцира слагање категорије лица из тачке гледишта аутора (тј. као у неуправном говору) и изостанак ортографских знакова (наводника или црте).

Будући да "слободни неуправни говор није одредив строго и искључиво граматичким критеријима" (Принс, 2011: 185), за њ се може рећи да да има елемената и синтаксичке категорије и стилистичког поступка. Стилистички карактер, између осталог, даје му и специфична (сужена) функционалностилска дистрибуција. Док су управни и неуправни говор општејезичке категорије, остварљиве у свим функционалним стиловима стандардног језика, слободни неуправни говор је "творевина уметничке књижевности и искључиво се у њој среће" (Човић, 1991: 146). У слободном неуправном говору "с апстрактно-граматичке тачке гледишта – говори аутор, док с тачке гледишта стварног смисла целог контекста – говори јунак" (Бахтин, 1980: 164). Слободни неуправни говор увијек представља стилско двогласје, јер он "у себи меша ознаке два дискурзивна догађаја (приповедачевог и дискурзивног чина лика), два стила, два језика, два гласа, два семантичка и аксиолошка система" (Принс, 2011: 185). Овај облик преношења туђег говора на најбољи начин омогућава уједињење ауторског и говора лика, што одлично потврђује и сљедећи примјер слободног неуправног говора из Андрићеве *Проклете авлије*, с тим да ћемо конкурентне језичке јединице управног говора давати у загради са стрелицом:

(8) Џем је мислио живо и јасно, како мислимо само у часовима кад смо одвојени од једног боравишта а нисмо ступили на друго. Мислио је хладно о својој несрећи и гледао је јесно и немилосрдно, онако како човек може да је сагледа самом кад је, скривен и невиђен, чује из туђих уста.

Ето, свуда га [←ме] дочекују страни људи као живи зид његове [←моје] тамнице. А шта може да очекује [←могу да очекујем] од тих људи? Можда сажаљење? То је једино што му [←ми] не треба и што му [←ми] никад није требало. Саучешће које су му [←ми] понекад показивали ретки добри и племенити људи за њега [←за мене] је само мера његове [←моје] зле среће и беспримерног понижења. И за покојника сажаљење је тешко и увредљиво, а како га је тек сносити још здар и свестан свега, жив гледати у очи живим људима, да би у њима прочитао само једно: сажаљење? (И. Андрић, 94-95

Три основна модела преношења туђег говора као да уједињују граматику са стилистиком: управни и неуправни говор су и граматичке и наратолошке категорије, док је слободни неуправни говор прије свега наратолошка категорије. Та три типа говора реализују се у по неколико граматичко-стилистичких подмодела<sup>9</sup>: 1) *управни говор* реализује се у шест подмодела: а) *реплика дијалога или неуведени управни говор*; б) *слободни управни говор*, в) *уведени слободни управни говор*; г) *фрагментарни цитат или фрагментарни управни говор*, д) *недословни управни говор*; и) *изречени и неизречени управни говор*; 2) *неуправни говор* реализује се у четири подмодела: а) *неконекторски неуправни говор*, б) *експресивни неуправни говор*, в) *полууправни говор*, г) *дословни неуправни говор*, док 3) *слободни неуправни говор* или *неправи управни говор* има два подмодела: а) *неуправно-управни говор*, и б) *полуслободни неуправни говор*.

---

<sup>9</sup> Карактеристике сваког од подмодела, с наведеним примјерима, дају се у Ковачевић (2012а).

У анализи типава говора у књижевном дјелу треба образложити стилематичност и стилогеност и свих структурно-стилистичких варијације а не само трију основних модела преношења туђег говора. Тек тиме анализа типова говора бива потпуна сагласно критеријумима интегралне стилистике.

### **ЗАКЉУЧАК**

Стилистику као аутономну научну дисциплину инаугурисао је почетком XX вијека Шарл Баји. Засновао ју је као колективну афективну стилистику, изузимајући из њеног предмета језик писаца. Паралелно са Бајијевом стилистиком развијала се генетичка стилистика или стилистика појединца, касније позната под именом књижевна стилистика или стилистичка критика (односно критика стила), чији је најзначајнији представник и један од инаугуратора био Лео Шпицер. И Бајијева и Шпицерова стилистика првенствено су се бавиле стилемима као структурно или семантички онеобичајеним јединицама – и то из два различита угла: Бајијева стилистика истраживала је "структурно ткање" или стилематичност стилема, док је Шпицерова стилистика испитивала прије свега њихов књижевни ефекат. Током стогодишњег хода бајијевске и шпицеровске стилистике, уз припомоћ Јакобсонов(ск)их структуралних и Лотманов(ск)их семиотичких резултата, дошло је до приближавања па чак и до уједињења стилематичне лингвистичке и стилогене књижевне стилистике. Створени су услови за инаугурацију интегралне стилстике.

А интегрална стилистика уједињује а) лингвостилистику, која се у првом реду бави стилематичношћу, тј. начинима структурисања стилема као формално и/или семантички онеобичајених јединица, и б) књижевну стилистику, која се бави стилогеношћу, тј. књижевним ефектом који изазивају како стилематичне тако и нестилематичне језичке јединице. Интегрална стилистика тако се бави стилематичношћу стилема и стилогеношћу и стилема и

нестилема. Предмет интегралне стилистике јесте истраживање начина остваривања и (међу)односа стилематичности и стилогености језичких јединица: од фонеме као најмање до дискурса или текста као највише. Ако је стилематичност стилистичка форма језичке јединице, тј. формални отклон који дату јединицу супротставља уобичајеној, онда је стилогеност умјетнички ефекат или умјетничка вриједност неке језичке јединице. Из тога проиходи да језичке јединице, посматране са стилематично-стилогеног аспекта, могу бити четвороврсне: а) *само стилематичне* (када је јединица формално онеобичајена, али та формална онеобичајеност не производи умјетнички ефекат), б) *само стилогене* (када је у питању општеупотребна језичка јединица, јединица стандардне језичке структуре, али умјетнички функционална, тј. са изразитом умјетничком вриједношћу), и в) *и стилематичне и стилогене* (када језичка јединица има и онеобичајену форму и умјетнички вриједност), и г) *и нестилематичне и нестилогене* (када језичка јединица нема онеобичајену форму, а уз то и не производи књижевни ефекат). На тај начин интегрална стилистика у поље свог истраживања укључује све јединице које чине структуру књижевног текста, без обзира јесу ли оне само стилематичне, само стилогене, или пак и стилематичне и стилогене, односно и нестилематичне и нестилогене. Интегрална стилистике, дакле, изучава оба плана језичких јединица у књижевном тексту – и стилематични и стилогени – уједињујући на тај начин лингвистичку са књижевном стилистиком. Уколико тог уједињења не би било, и једна и друга анализа, и лингвистичка и књижевна, заправо би биле „крње“, теоријски чак тешко „одбрањиве“ – јер је свака анализа структуре језичких јединица у књижевном тексту испразна, несврсисходна ако се у обзир не узима њихова умјетничка функција, односно свака је анализа умјетничке функцију језичких јединица незамислива ако се у обзир не узму њихове структурне карактеристике.

Критеријуми интегралне стилистике примјењиви су на свим нивоима изучавања језика и књижевности: од основношколског, преко средњошколског, до факултетског. Показали смо то конкретном интегралностилистричком анализом суодноса деминутивних и аугментативних јединица с једне стране, и хипокористичних и пејоративних јединица с друге стране, као и анализом синтаксичко-стилистичких поступака преношења туђег говора у књижевноумјетничком тексту.

### ИЗВОРИ

а) књижевноумјетничка дјела:

Андрић, И. (1981). *Проклета авлија* (Сабрана дјела Иве Андрића, књига четврта). Сарајево: Уружени издавачи.

б) новине:

Блиц – *Blic*, dnevne novine iz Beograda.

Вечерње новости – *Вечерње новости*, дневне новине из Београда.

Данас – *Danas*, dnevne novine iz Beograda.

Курир – *Kurir*, dnevne novine iz Beograda.

Наше новине – *Naše novine*, dnevne novine iz Beograda.

Правда – *Правда*, дневне новине из Београда.

Печат – *Печат*, недељне новине из Београда.

Политика – *Политика*, дневне новине из Београда.

### ЛИТЕРАТУРА

Бахтин 1980: Mihail Bahtin, *Marksizam i filozofija jezika*, Beograd, Nolit.

Вуковић 2000: Novo Vuković, *Putevi stilističke ideje*, Podgorica-Nikšić: Jasen.

Вулетих 2006: Branko Vuletić, *Govorna stilistika*, Zagreb: FF press.

Гиро 1964: Pierre Guiraud, *Stilistika*, prevod s francuskog Branko Džakula, Sarajevo: "Veselin Masleša".

Живковић 1965: Драгиша Живковић, „Епски и лирски стил Иве Андрића“, *Од Вука до Андрића*, Београд: Друштво за сропскохрватски језик и књижевност СР Србије, 141-173.

Јакобсон 1966: Roman Jakobson, *Lingvistika i poetika*, Beograd: Nolit.

- Јакобсон 1978: Roman Jakobson, *Ogledi iz poetike*, Beograd: Prosveta.
- Јакобсон, Либе-Гротхус 2012: Roman Jakobson, Grete Libe-Grothus, *Jezička umetnost šizofrenije: Jedan pogled na Herdelinov "Pogled"*, Beograd: Službeni glasnik.
- Јарцева (ред.) 1998: *Большой энциклопедический словарь. Языкознание*, главни редактор В. Н. Јарцева, Москва: Научно издательство «Большая Поссийская энциклопедия».
- Калер 1990: Џонатан Калер, *Структуралистичка поетика*, превод с енглеског Милица Минт, Београд: СКЗ.
- Ковачевић 2000: Милош Ковачевић, *Стилистика и граматика стилских фигура*, Крагујевац: Кантакузин.
- Ковачевић 2003: Милош Ковачевић, "Стилистички аспект граматичких категорија", *Граматичке и стилистичке теме*, Бања Лука: Књижевна заједница, 220-236.
- Ковачевић 2012: Милош Ковачевић, *Лингвостилистика књижевног текста*, Београда: СКЗ.
- Ковачевић 2012а: Милош Ковачевић, «О граматичко-стилистичком терминосистему туђег говора», *Српски језик*, XVII, Београд, 13-38.
- Којен 1978: Leon Kojen, "Jakobsonova poetika", у: Roman Jakobson, *Ogledi iz poetike*, Beograd: Prosveta, 1978, 7-46.
- Лотман 1991: Jurij Mihailovič Lotman, "Teze ka problemu 'Umetnost u nizu modelativnih sistema'", у: *Teorijska misao o književnosti*, priredio Petar Milosavljević, Novi Sad: Svetovi, 541-553.
- Николић 2002: Милија Николић, *Стилске вежбе*, Београд: Просветни преглед.
- Петковић 2010: Новица Петковић, *На извору живе воде*, Београд: Завод за уџбенике.
- Прањић 1985: Krunoslav Pranjić, *Jezik i književno djelo: Ogledi za lingvostilističku analizu knjževnih tekstova*, Beograd: Nova Prosveta.
- Принс 2011: Džerald Prins, *Naratološki rečnik*, prevela s engleskog Brana Miladinov, Beograd: Službeni glasnik.
- Речник 2007: *Речник српскога језика*, Нови Сад: Матица српска.
- Стевановић 1981: Михаило Стевановић, *Савремени српско-хрватски језик I (граматички системи и књижевнојезичка норма)*, четврто издање, Београд: Научна књига.

Човић 1991: Бранимир Човић, *Стил историјске прозе А. Н. Толстоја*, Нови Сад: Радови Института за стране језике и књижевности.

Шпицер 2012: Leo Špicer, *O stilu Marsela Prusta*, Beograd: Službeni glasnik.

## INTEGRAL STYLISTICS IN TEACHING SERBIAN LANGUAGE

**Abstract:** This paper sheds light on the path of development and intersecting criteria Bailey`s linguistically stylistics, dealing with stilematics of linguistic units, and Spitzer`s literary stylistics, which deals with stillogenits of linguistic units. These two research plan as an integrated, inseparable, and necessary for the complete stylistic analysis, at the subject of integral stylistics. In the paper the analysis of two grammatical stylistic questions have tested the effectiveness of criteria of integral stylistics.

**Key words:** Charles Bailey, Leo Spitzer, linguistic stylistics, literary stylistics, integral stylistics, stylemas, stilemathics, stilogenity

**ДРУГИ ДЕО**  
**ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ**



**Бранко Ристић**  
**Снежана Башчаревић**  
**Милутин Ђуричковић**  
**Јована Томић**

Бранко Ристић

## ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ЦРНИХ И БЕЛИХ ТОНОВА У ПОЕЗИЈИ ЂУРЕ ЈАКШИЋА И ХРИСТЕ БОТЕВА

**Сажетак:** Познато је да реч која је узета из контекста може да постоји само са својим властитим значењем, док у конкретном контексту она може да има и друга различитија значења. За ранија књижевна остварења Ђуре Јакшића и Христe Ботева (бугарског песника 1848 - 1876) управо је карактеристична таква употреба лексике, која се конкретно повезује са директним лексичким значењем речи и у контексту се не актуелизује, реч је заправо дата као аутоматизовано лексичко средство. Касније када ствара своју поезију, испуњену провиђењима - симболима, физички доживљаји постају грађа сложенијих тешко докучивих осећаја. Основно у тврдњи аутора је да у почетку у поезији Јакшића и Ботева осећаји играју самосталнију улогу зато што су одраз једне мање или више објективније стварности. У будућности они постају у целини зависни зато што имају једини циљ да открију некакво осећање или стање лирског јунака. Када говоримо о стварању представе о било каквој боји, онда је она повезана са чулним доживљајем читаоца, то јест прима се као физички осећај. Повезујући елементи у ствари представљају једно непрестано преливање између животне средине и личних доживљаја лирског субјекта, када се он буди из дубоке занесености своје болести. Управо ти моменти су интересантни са гледишта употребе црног и белог. Употреба црних и белих тонова у поезији ова два песника може се разматрати још у првој фази њиховог стваралаштва. При томе они су у великој мери у зависности од лирског доживљаја јунака, који лута између стварних проблема свога времена и својих личних страдања и противуречности (Графика 6).

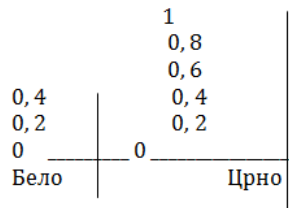
**Кључне речи:** поезија, лирски субјект, песма, строфа, мотив, семантичко поље, боја, синонимско значење

## ЦРНО И БЕЛО У ЛИРИЦИ ЂУРЕ ЈАКШИЋА И ХРИСТЕ БОТЕВА

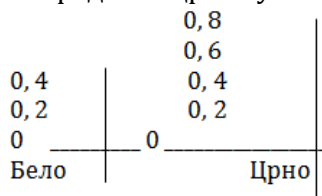
Лексички фонд помоћу којег се укључује црно и бело у лирици Ђуре Јакшића и Христe Ботева од великог је значаја. Помоћу њега се изграђују уметнички ликови, у којима налазе одразе филозофске и естетске идеје ствараоца, теме и мотиви. Уметничка идеја налази своју форму у уметничком лику, а он са своје стране одређује стилску функцију језичких средстава у конкретном контексту. Да би се открио значај који има употребе црног и белог у поезији Јакшића и Ботева, неопходно је пре свега да се идентификују речи помоћу којих су те две боје укључене и да се објасни њихова семантичка вредност.

Већ је истакнуто да се у поезији боје не могу посматрати тако као што изгледају у ликовној уметности. Зато када говоримо о црној и белој нијанси у поезији Јакшића и Ботева, ми ћемо имати у виду онај део лексике који доводи до стварања представе о одређеној боји или пак асоцијативно се повезује с њом. У противном случају би требало да се ограничимо једино на те две речи - бело и црно, што би довело до стварања непотпуне представе о улози у обе боје у поетици ове двојице песника. Када говоримо о црном и белом потребно је да истакнемо један факат. У лирици Јакшића и Ботева има и речи које дају представу о боји која се налази на средини између црне и беле, између светлости и мрака. Она је у ствари резултат њиховог мешања. Ове ће речи такође бити предмет истраживања.

Графикон 1. Средња вредност белог и црног у поезији Ђуре Јакшића



Графикон 2. Средња вредност црног у поезији Христe Ботева



## БОГАТСТВО И РАЗНОЛИКОСТ ПРЕДСТАВЕ О ЦРНОМ И БЕЛОМ

У сабраним песмама Ђуре Јакшића из 1987. године, налази се велики број речи, као и у сабраним песмама Христe Ботева, у различитим њиховим облицима или сличне, које су посредно или непосредно повезане са представом о белом и црном. На основу тог предзнака, представа о црном и белом у поезији ова два песника могла би се груписати у три семантичка поља:

- 1) црно (тамно),
- 2) бело (светло) и
- 3) сиво (полутамно).

Сличнији начин груписања међутим није довољно прецизан зато што речи које се налазе у другом семантичком пољу врло су разнородне по свом карактеру и повезане су осим са представом о белом и светлости и са низом других представа. Тако на пример, речи снег и звезда су повезане заједничком представом о белом и светлом и годишњим добом зима, али се разликују по утиску о хладноћи, који се стиче речју снег, али не и речју звезда. Из тих би смо разлога у другом семантичком пољу могли одредити три посебна семантичка поља. Речи које асоцирају представу о црном и белом можемо груписати на следећи начин:

- 1) семантичко поље – обухвата речи које остварују представу о црном, о тами. Такве речи су: црн, мрак, тамно, ноћ, вече, блато. Основ њиховог груписања у једну целину налазимо у речнику бугарског и српског

језика (издање БАН, Матица српска, Нови Сад). Све су оне посредно или непосредно одређене у односу на представу о црном и белом;

2) семантичко поље – обухвата речи, које стварају представу о прелазности између црног и белог, између светлости и таме. Ту могу бити обухваћене речи сутон, магла, сенка, мутан, сив, дим.

3) семантичко поље – обухвата речи, које стварају представу о белини али која се повезује са зимом и хладноћом. Међу њима су: снег, зима, суснежица, мраз, лед. На основу карактерних црта тих речи из тог семантичког поља долази се до закључка, да само једна од њих снег је окарактерисана непосредно са представом о белом. Али пошто су све оне асоцијативно повезане са зимом, адекватно томе оне побуђују у сазнању и представу о белом и о светлости .

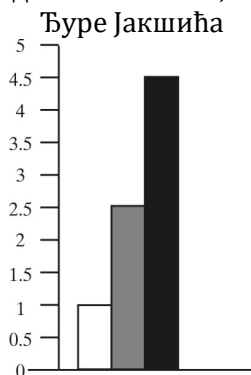
4) семантичко поље – обухвата речи које стварају представу о светлости која је повезана са горети. Те речи су: горети, ватра, пламен, искра, угљен, бакља, лампа, свећа. Унутра у том семантичком пољу би могле да се издвоје речи лампа и свећа, зато што се оне не повезују са представом о топлоти (осим са основном представом о светлости), а означавају предмете, који су намењени за осветљавање.

5) семантичко поље – обухвата речи, које су повезане природном, иманентно својственом предмету или појави, светлошћу и белином: дан, сунце, зрак, звезда, месец, јутро, зора, освит, греје, зрак, блесак, сијати, јасан, роса, бисер, брилијант, кристал, бело, копрена. Према тумачењу речи у реченицама у том семантичком пољу особито место заузима сама реч - копрена. Она би могла бити повезана са представом и о црном и о белом.

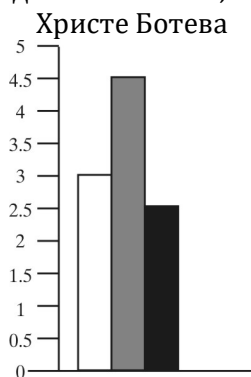
Посебно место узима реч светлост зато што помоћу ње карактеришемо речи из 3 - 5. семантичког поља. Дакле, она може бити повезана са сваком речју од њих. О томе како су употребљене речи из семантичких поља у поезији

Јакшића и Ботева са количинског аспекта говоре табеле у тексту.

Графикон 3. Средња вредност за светло, тамно и мрачно у поезији



Графикон 4. Средња вредност за светло, тамно и мрачно у поезији



### ПОЕТСКА ЗНАЧЕЊА ЦРНОГ И БЕЛОГ У ПОЕЗИЈИ ЈАКШИЋА И БОТЕВА

У изложеном до сада размотрили смо питања лексичког присуства црног и белог у поезији Јакшића и Ботева и на који начин би могла да буде груписана дата лексика. Неопходно је да се истражи и значај речи конкретно у лирици песника. Лексика, дата у првом семантичком пољу је одређена по значају у литератури. Истаћи ћемо оцене неких теоретичара. Љубомир Недић за Јакшића вели: *Није тешко опазити да је Јакшић песник необично јака, силна темперамента; то се у свакој, готово,*

песми његовој огледа... Јакшића је врло лако познати и по спољној форми; лакше, можда, но ма кога другог од наших новијих песника. Петар Динеков за Ботева истиче да је хладна, тамна ноћ повезана мишљу о опустелом животу. Н. Александрова пише: Обухваћен у својој монолитној целини појам ноћ код Ботева прераста у идеју која је конкретно и непосредно повезана са стваралачким путем песника. Ове би се оцене могле уопштити подстицањем да су представа о црном, тамни, мраку у поезији Јакшића и Ботева повезани са мучном атмосфером њиховог живота, са немогућношћу њиховог лирског јунака да пронађе излаз и решење својих проблема и дилема.

Јасан пример о значају речи које су у вези са представом о црном налазимо у песми *ПОНОЋ, ВЕЧЕ... Ђуре Јакшића*, или у песми *НЕМОЈ, ХАЏИ ДИМИТАР... Христe Ботева*:

Ђ. ЈАКШИЋ

*По тамном крилу неме поноћи  
Ко грдан талас један једини...*

.....  
*Да л поноћ тако мирно путује?  
(Поноћ)*

*Све у мртвом сану мрка поноћ нађе,  
Све је изумрло – сад месец изађе!...  
(Вече)*

Х. БОТЕВ

*Питаш ме зашто сам ја  
долазио ноћу код вас...*

.....  
*Као мушкарац нисам ти стар  
Да не видим у тамној ноћи:...*

.....  
*Ноћ беше тамна као рог,  
примакох се као смук....*

.....

Упио сам очи у свећу,  
а не видим, да је ноћ...

.....  
Ето зашто долазих ја  
У тамној ноћи и грозном часу...

(Немој)

И паде вече! И на Балкану  
Јунак лежи, крв му тече,

.....  
Вук му лиже љуту рану,  
и сунце опет пече – пече!

(Хаџи Димитар)

Ови стихови неоспорно стварају утисак о мраку и непросвећености, они представљају једну објективну слику, која одсликава расположење, припрема доживљаје лирског субјекта. Жеља за светлошћу упућена последњим стиховима наглашава оно што је истакнуто као општи утисак представе о црном. Када говоримо о лексици првог семантичког поља неопходно је истаћи да независно од заједничких карактеристика у односу на боје, реч вече се разликује по свом изражају од осталих. Као пример може послужити Јакшићева песма *Поноћ* или песма *Да л то...* или песма Ботева *Странац*. Ове песме припадају љубавној и патриотској лирици и у њима је карактеристична употреба речи вече. Ево одломка из песме Ђ. Јакшића:

*Да л то поноћ на снег пада,  
Те му сенчи бели свет?  
Ил је поноћ мога јада,  
Црне косе свилоплет?  
Х. Ботев  
Турци их убише,  
Обојицу положише,  
Па избацише отроване  
из тамнице тамне.*

Очигледно је да се без обзира на смену светлости и мрака (дан и вече) расположење мења. Дан и вече имају сличне карактеристике и заједнички су по свом изражају. За



Јакшића и Ботева вече је тама, али није тмина, она носи топлину и присност, ствара претпоставке о интимности. Већ смо истакли да речи из другог семантичког поља стварају представу о пролазности, претапању између црног и белог, између светлости и таме. Сенка у највећој мери означава оно што је нејасно, неразговорно, несигурно, "сумрачно" сазнање које не стиже до суштине ствари. Слична тврдња би се могла изрећи не само у односу на реч сенка, већ и за све речи, груписане у семантичком пољу. Таква је ситуација на пример у Јакшићевој песми *Поноћ* или песми Ботева *Немој*.

Магле и мрка аждаја стварају утисак о слутњи и нејасноћи што се потврђује питањима која себи поставља лирски субјект песме. Речи из трећег семантичког поља стварају представу о белини која је повезана са зимом. И поред тога што су на основу карактеристика црне и беле појаве контрастне у односу на речи из првог семантичког поља, по утиску су у ствари њихови синоними. У поезији ова два песника присутан је контраст боја. С једне стране је зима, која се традиционално повезује са белином снега, а с друге стране је ноћ, која ствара представу о тами и мраку. Независно од тога појмови су повезани својим значењем и узајамно се допуњују зато што се помоћу њих ствара утисак о хладноћи и пустоши и остварује се песимистичко обележја песме.

Лексика из трећег семантичког поља, као што смо истакли, повезана је са представом о светлости која долази од нечега што говори. У том смислу она је у великој мери у вези са личношћу њиховог лирског субјекта, карактеришући при томе његово душевно стање. Речи груписане у петом семантичком пољу повезане су са представом о природној светлости и белини. Оне су симбол светлости, животно важног почетка у животу Јакшићевог и Ботевљевог лирског субјекта. У том смислу светлост је симбол доброг, наде, среће.... Та се лексика најпотпуније остварује у љубавној лирици ове двојице романтичара.

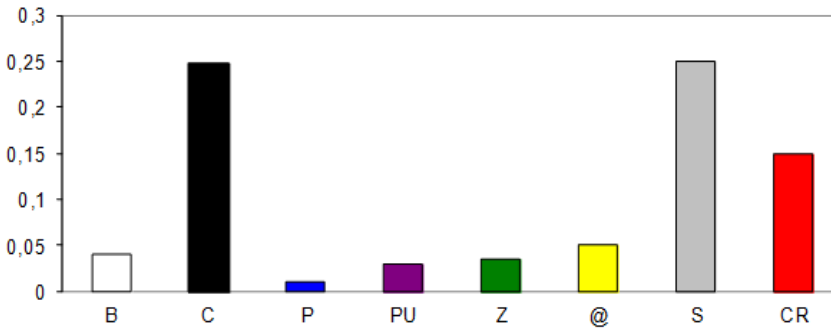
Код употребе речи из првог семантичког поља могу се уочити неке карактеристике које би требало да буду истакнуте као одлике поетике Јакшића и Ботева. На првом

месту то је начин, на који песник актуелизује речи, повезане са представом о црном. Узмимо на пример реч ноћ. На основу њене карактеризације долазимо до закључка да се њен значај не исцрпљује са сликом о мраку. Она би могла да се прихвати и као део даноноћја, као време у којем се одиграва одређени догађај. Код Јакшића и Ботева ова се реч веома често даје са тумачењима, која наглашавају представу о појави: ноћ мрачна, ноћни мрак, црна ноћ, ноћ - црна, тмина, и др. Наглашавање предзнака представе о црном одводи ка оном уопштеном значењу, које имају речи из целог семантичког поља.

Треба истаћи да осим тако честог "удвојавања" предзнака мрака у једном случају имамо и "утројавање" – у песми *Поноћ* код Јакшића Ово још јаче ствара представу о црном, о безизлазу, трагичности и времену у коме се налази песник. Већ смо истакли да речи из трећег семантичког поља стварају представу о хладној, неприсној белини. Њихова се употреба карактерише и тиме што се дају упоредно или у вези са речима из првог семантичког поља, што је резултат њихове блискости у погледу њихових утисака. Не без основа треба нагласити да је израз "ледени мрак" код обојице песника симбол смрти.

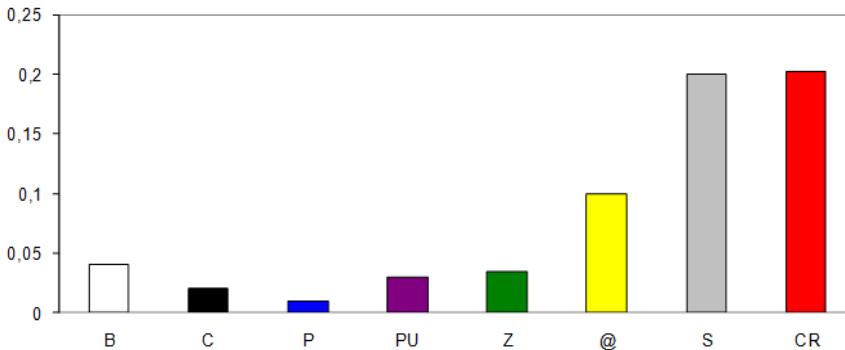
Ваља истаћи да је поезија ове двојице песника успешна у мрачној тоналности. Ако погледамо статистику можемо утврдити да лексика која је повезана с црном и полуцрном представом веома мало надмашује апсолутно и релативно ону која је повезана са представом о белом. Реч је о нескладу. Међутим, двојица песника налазе своје решење у чињеници да се врло често у њиховој поезији светлост и белина негирају као постојећи. На тај се начин утврђује супротни предзнак – мрак и црнило. На основу изнетог можемо закључити да се употреба црних и белих тонова у поезији Ђуре Јакшића и Христe Ботева може размотрити још од првих њихових песама. При томе они су у великој мери у зависности од лирског доживљаја јунака, који лута између стварних проблема свога времена и својих личних страдања и противуречности.

Графикон 5. Колорема и основни термини за боју код Ђуре Јакшића



Графикон предлаже средњу вредност колоремних поља у стваралаштву Ђуре Јакшића. Боје су представљене иницијалима: Б (бела); Ц (црна); П (плава); ПУ (пурпурна); З (зелена); @ (жута); С (сива); ЦР (црвена).

Графикон 6. Колорема и основни термини за боју код Христа Ботева



Графикон предлаже средњу вредност колоремних поља у стваралаштву Христа Ботева. Боје су представљене иницијалима: Б (бела); Ц (црна); П (плава); ПУ (пурпурна); З (зелена); @ (жута); С (сива); ЦР (црвена).

## ЛИТЕРАТУРА

- Ботев, Х. (1976). *Събрани съчинения в три тома*. Софија: Български писател.
- Георгиев, Н. (1994). *Анализ на лирическата творба*. Софија: Народна просвета.
- Георгиева, И. (1983). *Блгарска народна митологија*. Софија: Наука и изкуство.
- Гиљен К. (1989). *Књижевност као систем*. Београд: Нолит.
- Гботе (1979). *За литература и за изкуството, В два тома*. Софија: Наука и изкуство.
- Далчев, А. (1967). *Фрагменти*. Софија: ИК, Хр. Ботев.
- Деретић, Ј. (2007). *Историја српске књижевности*. Београд: Нолит.
- Игов, С. (1993). *История на българската литература 1878-1944*. Софија: Институт за литература..
- Јакшић, Ђ. (2005). *Поноћ*. Београд: Народна књига.
- Скерлић, Ј. (1981). *Историја српске књижевности*. Београд: Просвета.

## INTERPRETATION OF BLACK AND WHITE TONES IN POETRY OF DJURO JAKSIC AND CHRISTO BOTEV

**Abstract:** It is known that the word that has been taken out of context can exist only with its own meaning, whereas in the specific context it may also have other diverse meanings. Previous literary achievements of Djura Jaksic and Hristo Botev (Bulgarian poet 1848-1876) are characterized by use of such type of the lexicon that is specifically associated with the direct lexical meaning of words, and which isn't actualized in the context, the word is actually given as automated lexical item. Later, when creating his poetry, full of providence - symbols, physical experiences become a part of more complex hardly attainable feelings. In the beginning in the poetry of Botev and Jaksic feelings play a more independent role because they are a reflection of a more or less objective reality. In the future, they become dependent because they have the only goal to discover some kind of feeling or state of lyrical hero. When we talk about creating an image of color, then it is related to the sensory experience of the reader, similar to physical sensation. Connecting elements in fact represent constantly shedding between environment and personal experience of the lyrical subject, when he wakes up

from a deep infatuation of his illness. These moments are interesting from the standpoint of the use of black and white. The use of black and white tones in the poetry of these two poets may be considered in the first phase of their work. They are largely depending on the experience of the lyric hero, who wanders between the real problems of their time and their personal suffering and contradictions (Chart 6).

**Key words:** poetry, lyrical subject, song, verse, motivation, semantic field, color, synonymic meaning

Снежана Башчаревић

## ТРИ КОСОВСКЕ САВРЕМЕНЕ ЛИРСКЕ ПОЈАВЕ (Д. БОЈОВИЋ, М. МИХАЈЛОВИЋ, М. Ј. ЛИЛИЋ)\*

**Сажетак:** О културном наслеђу Срба на Косову и Метохији није речено довољно. Српска култура, на овом подручју, се догађа и остварује на размеђи. Својим коренима и духом још увек припада ономе што је у њој завичајно, али је и радознано отворена ка променама. Овај рад има за циљ да укаже на три косовска песника (Драгишу Бојовића, Милана Михајловића и Милицу Јефtimiјевић Лилић) који су својом поезијом обележили савремену косовску стварност, савремену књижевност и обновили форму српске културе, сваки на свој начин: Бојовић – религијом, Михајловић – родољубљем, Лилићева – исповедним немиром. Анализа је усмерена на њихове најактуелније збирке песама, стога ће истраживање применом плурализма метода бити нужно. Постављеном проблему приступићемо из перспективе парадигме, односно, основног обрасца који се јавља у више примера. Извешћемо закључак да су ови песници проширили општи волумен поезије на Косову и Метохији према културном и друштвеном контексту епохе.

**Кључне речи:** Косово, лирика, Бојовић, Михајловић, Лилић

Дух Византије код нас је присутан у православним храмовима, црквеним и световним књигама, у начину живљења и поимања света. Он није транспарентан нити наметљив, али се обнавља и евоцира у сликарству, књижевности и теологији. Примање хришћанства, као и његово касније ширење и духовно отелотворење манифестовало се на непоновљив начин код Светог Саве и бројних наших средњовековних писаца. Дух Византије није мимоишао ни изразите модернисте двадесетог века, као

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта *Материјална и духовна култура Косова и Метохије*, евиденциони број 178028, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2016. године Институт за српску културу у Приштини – Лепосавић.

што су Растко Петровић, Станислав Винавер, Десанка Максимовић (у својој каснијој фази, са збирком „Тражим помиловање“). После Другог светског рата у певању наших најпросвећенијих песника Васка Попе, Миодрага Павловића, Ивана В. Лалића огледају се снажни рефлекси и заокупљеност Византијом.

Драгиша Бојовић припада кругу песника који су сигурно закорачили у српску поезију Косова, користећи мотиве хришћанства и завичаја, као везивну нит словенског и византијског света. Шта је Византија значила за Драгишу Бојовића? Најпре, она је за њега била извор мудрости и лепоте, чудо саздано духом. Збирка песама „Света елегија“ је дуго сазревала и све оно што јој је претходило било је припрема за овај стваралачки чин. Ипак, и поред несумњивог континуитета у неким важним поетичким елементима, видљив је прелом: мудрост схваћена на рационалан начин уступила је место мудрости срца испуњене љубављу према Богу. Када је ова збирка песама у питању, наша пажња усмерена је ка откривању Бојовићевог нацрта за симбиозу хришћанства, косовског тла и књижевности.

Поезија Драгише Бојовића исповест је и лични доживљај, али и документована стварност о избеглиштву и изгубљеном завичају. Она је везана за биће српског народа на Косову, за све што чини традицију и баштину, за прогонство као усуд. То је природни след после драматичног потреса српског народа на Косову и Метохији, који, изгубивши све, сеже у онтолошко, враћа се у потрагу за душом. Питање косовске поезије је и питање опстанка српског народа и бол за косовском земљом. Код њега Косово избија као митопоетска тема. Чим се крене са Косова, изгуби се правац.

„Света елегија“ подељена је у три циклуса: „Припрата“, „Лађа“ и „Олтар“ који асоцирају на архитектуру православног храма и почиње песмом „Проскомидија“ која има улогу пролога. Анализа захтева објашњење ових религијских термина (Михајловски, 1934: 56-63). Проскомидија је део олтара у којем се припрема причест

(хлеб и вино за службу божју): „У олтару / Пет хлебова / Сви од жита / Косовскога / Из метоха, уцвељеног, / Вино, вода“ (Бојовић, 2001: 7). Овим стиховима песник имплицитно жели да укаже да као што тело умире, ако дуго остане без природне хране, тако умире и душа, ако је дуго одвојена од духовне хране коју добијамо кроз Свету Тајну причешћа.

Први циклус песама носи назив „Припрата“. Припрата је предворје православне цркве и овим песмама Бојовић „улази“ у хришћанске и завичајне теме. Садржај једанаест песама које циклус садржи потврђује да је песник усвојио средњовековну поетску форму и њен религиозни смисао. Он је тешку и сложену конструкцију канонског облика оживео личном осећајношћу, доживљајем завичаја и косовских светиња. Велики број песама овог циклуса Бојовић је посветио завичају. Завичај је место са јасним цртама истине. Неке од њих су „Божих у Бањама“: „Светлост на рогу вола, / Слама на поду дома / Топлину из огњишта / Бадњак прима“ (Бојовић, 2001: 16) и „Никољдан“: „Кажу да те године беше голем снег / И дуга пртина / Од Ибра до наших њива / Попило се седам ибрика љуте шљивовице, / О мекој нико не поведе рачуна (Бојовић, 2001: 17). У њима су празници и обичаји верно приказани.

Песме циклуса „Припрата“ везане су и за сакрално наслеђе и традицију. Он пева о Кулинама, Девичу, Црној Ријеци, Дечанима. Косово је за песника духовни центар који је изградило своју поетику, велика национална тема у којој се прожима средњовековно и модерно. Песме носе јак печат косовског бола, тајанство косовског тла, косовске мудре земље, као у песми „Кулине /Трагање за (с)ликом/“: „Изворни Госпде Сведржитељу, / Појави се Пресвета, / Огледни се Бестелесни Виде, / Узбуркај претешке таласе / Арханђеле“ (Бојовић, 2001: 14).

Бојовићева инспирација потиче из атмосфере средњовековља и он се осведочио као песник с изоштреним смислом за хришћански симбол и за вредност завичајног амбијента, тако да се у овом циклусу успешно преплићу средњовековни, завичајни и библијски мотиви. То потврђују



стихови песме „Црна Ријека“: „И не би стопе човечије / Пре стопе Божије / На том месту“ (Бојовић, 2001: 20).

Други циклус песама, „Лађа“, носи ближу одредбу: Писано пре Косова. Уочавамо да у песничком труду има нечег калуђерског, светогорског. Песник често призива библијски смисао и садржаје. Призивајући Богородицу и Св. Петра Коришког употребљава изразе уобичајене у молитвама и тиме потврђује да је у православном духовном песништву истина срца на првом месту. Као потврду наводимо стихове песме „Молитва Св. Петру Коришком“: „Опрости им незнање, / Злобу и неверу, / Неуздржање и пакост, / Опрости им / Непознавање / Лепоте шибља, / Топлине стене, / Пријатељства стуба“ (Бојовић, 2001: 31).

Песме овог циклуса упућују читаоца на теолошки контекст у коме тријумфује хришћанска вера. Песник тражи излаз из безизлаза у вери отаца и у обнављању традиционалних форми византијске и српске културе. Кад притисак живота, притисак историје постане неиздржљив, вера се указује као уточиште. Вера обећава спас и песник у песми „Молитва“ каже: „Дођи, Господе у својој слави, / Нек нестане скрби зарад весеља, / Јер у нама је стида велика јама, / Зато нас лиши земног спаситеља / Да би нас, Свевишњи, спасио срама“ (Бојовић, 2001: 39). У његовој визији спасења, тело и дух су сједињени у духу древног црквеног учења.

Трећи циклус „Олтар“ писан је после Косова. Хронотоп Косова и Метохије је опкољено царство небеско, коју је ричућа звер освојила и опустошила: „Ричућа звер / Једе наше гласове, / Халапљива је на наше очи, / Тумара нашим пољима, / Јуриша на наше песме“ (Бојовић, 2001: 64).

Тог историјског тла више нема, осим у сећању. Овај циклус је меланхолични лирски путопис. Песник помиње поједине области територије која је трајала годинама и чија је трагична судбина тако речито потврдила мисао једног од великих умова двадесетог века да су цивилизације смртне. У његовом сетном оживљавању прошлости, стварање и разарање, дух и физички нестанак, нада и разочарање иду заједно. Али, упркос свему Косово за њега није само у

времену удаљен архетип, него оригинална творевина у светским размерама. Оно је и духовни простор у коме се одиграва повезаност између Врховног бића као невидљиве суштине и човека као суштине видљивог, као у песми „Косово. Храм“: „Насред Поља пола зида, / Христос пао у темеље, / У олатару старац слепи / Сахрањује старе жеље“ (Бојовић, 2001: 70).

У овом циклусу иконе и распети Христ су ликови усамљености, а усамљеност је стилска особина душевног песниковог расположења. Његови лирски хероји и његово лирско „ја“ по својој креативној и мисаоној суштини припадају савременој поезији, у коју се уграђује симболика средњовековне прошлости. У овим лирским творевинама се спајају историја и савремени тренутак и остварује континуитет чувања српског аутентичног духа и духовна веза генерација свих времена. Бојовићево опевавање Косова је посве нови естетички феномен и важан допринос вечној теми косовског страдања у српској књижевности. Поистовећивање песника са оним са чим се сусреће, било да је у питању икона или црквена звона, јесте оживљавање тога света. Циљ таквог песничког оживљавања јесте да се непролазна суштина и ванвременска вредност, претворе и пренесу у вечност. Наводимо пример: „Дечанском зографу / Оста само да ослика још / Небо над Косовом / На којем анђели / Зузеше своја места“ (Бојовић, 2001: 57).

Смисао поезије није у томе да сопственим, оригиналним сликама и фигурама копира свет и постојање, него је њен смисао у томе да проникне у изворни смисао света и постојања (Фридрих, 2003: 69). У емисији „Уметност живота“, радија „КиМ“, М. Михајловић је изјавио: „Ја не стварам узалуд, већ се трудим да оно што је у корицама књиге послужи као напомена да живот није само страдање, већ и стварање“. Ове речи можемо сматрати једним од начела његове поетике.

Збирком песама „Саће свих матица“ Милан Михајловић исказао се као стваралац потпуне отворености према животу и стварности. Он је велику трагедију и национални погром транспоновао у књижевно дело. У време велике

етичке депресије и расапа, с једне стране и етничке угрожености сопственог народа, с друге стране, Милан Михајловић управо у песништву налази упориште за избављење из мрака. Песмом „Песма је мој живот“, у збирци, започиње круг аутопоетичких лирских творевина у коме је поезија спаситељка и хранитељка.

Када је реч о ставралачком поступку и односу према стварности, Милан Михајловић не избегава тешке садржаје живота. У истој равни су завичај и историја. Чак и када његове песме каткад звуче познато, песник уме да направи обрт, што његовој лирској мелодији даје пуну звуковну и естетску заснованост и универзално значење. Његова поезија је и молитва и клетва. Уме да буде меланхолична и до бола реалистична, готово документарна, што је чини и тематски сложеном и идејно асоцијативном.

Милан Михајловић дубински доживљава историјске ломове и својом имагинацијом претвара их у чисту поезију. Отуда су у његовом делу остварене моћне синтезе историје и поезије. Све његове песме за подстицај имају дубинске историјске потресе. Рат на Косову и Метохији и огромни покрети маса подстакли су га да се окрене актуелним догађајима. Михајловић је у експлицитним исказима често истицао да сви догађаји, ма како они били потресни и значајни, временом одлазе у заборав. По његовом мишљењу, историјске чињенице постајући уметничке, отржу се заборава и трајно живе у свести читалаца уметничког дела. Из експлицитних исказа сазнајемо још и то да он бежи од наменског писања и воли када га песма заплусне изненада. О томе сведоче стихови епсме „Из дубине мене“: „Како се песма рађа? / Необично, рекох..., али се догађа“ (Михајловић, 2008: 84).

Михајловић сматра да у сваком човеку постоји песма и да она једноставно чека да човек пронађе жицу и пренесе је на папир. Тематски посматрано он покушава да у својим песмама представи подручје Косова и Метохије и живот на њему. Оно што му је најбитније је да песме буду прихватљиве за све који ту живе. У већ поменутој радио емисији је изјавио: „Чини ми се да сви пишемо исту књигу, а

та књига је општа, јер прошлих десет година сви смо били хроничари овога што нас је задесило.“ Повезујући Михајловићеву експлицитну и имплицитну поетику можемо закључити да је сударање литературе и живота у његовом стваралаштву очигледно присутно. У неким песмама пева о страшним дешавањима („Крвави откоси“ - песма је посвећена четрнаесторици жетелаца из Старог Грацког, покошеним јула 1999.) или су то дневничке белешке („Две муве“ - песма написана на путу Кос. Митровица – Билећа). Инспирисан плавим очима девојчице из Велике Хоче, у друштву Петра Ханкеа, Михајловић је написао песму о настанку песме у Великој Хочи где је више пута проводио време са људима, децом, црквама и црквиштима. То је песма „Очи песме“: „Тог јутра, по Михољдану, / Спознао сам моћ/Очима / У којима се само и једино / Небо огледа. / Небо изнад Хоче!“ (Михајловић, 2008: 90).

Већ смо указали да је присуство завичајних косовско-метохијских мотива битна компонента поезије овог песника. Овде превасходно имамо у виду тему која је подједнако историјска и савремена, српске манастире и уметничку баштину која чини темеље српског духовног и националног идентитета, као у песмама: „Бела Самодрежа црква“, „Димитрију светом“, „Ноћи, моја слико“. А, ништа теже него носити свој идентитет, написао је у својим записима Иво Андрић. Да би изразио све то, Милан Михајловић је морао да има велико поверење у песничку реч, у њену моћ, и да новом „читању“ историје и традиције приђе на аутентичан начин, не понављајући моделе традиционалних песничких поетика. Основне димензије поезије овог песника су религија, завичај и историја. Цитати из „Псалма Давидових“ остварују својеврсне копче између прошлости и садашњости.

Једно од битних својстава Михајловићеве поезије је превазилажење тешких садржаја стварности. Његова поетика поезију види и као сведочанство, а песника као сведока. То је још једна суштинска одредница књижевног стваралаштва овог песника. Његово сведочење о прошлости и садашњости у својеврсном су паралелизму, сложеном

међусобном односу и преплитању. Ниједна уметност не бави се толико феноменом времена као књижевност, посебно поезија: било да трага за оним што је изгубљено или за оним што је актуелно (Ђулавкова, 2001: 105). Сећање на прошлост преображава се у певање о садашњости, као у песми „Да није било“: „Да није било, / Оно што је било, / Да се није збило, / Што се догодило, / Да је откопано, / Што није ни закопано, / Друге би се песме / Данас певале“ (Михајловић, 2008: 45).

Лирски субјект у његовим песмама носи велику унутрашњу драму, било да је заточеник у свету или је сасвим ослобођен животних норми и оквира. Људи јесу ковачи споствене среће и несреће, али о многим стварима, често и оним суштинским, одлучују други, затим околности, непредвидљиве случајности, више но што то на први поглед изгледа. Потврду за то нашли смо у песми „Глоса“: „Црно, црно, до оловке црно, / Ко да светла никад није било, / Или очни живац је утрн'о? / *Ђе си данас, посестримо вило?*“ (Михајловић, 2008: 7). Лако је уочити и на овом примеру да је косовска драма у средишту читавог књижевног стваралаштва и ангажмана Милана Михајловића. Она је његовом делу дала суштинска својства и идентитет.

Поезија Милана Михајловића је и документована стварност о страдању, избеглиштву и изгубљеном завичају. О томе сведочи песма „Земља“, посвећена породици Столић убијеној на кућном прагу у Обилићу 2003. године. Наводимо стихове последње строфе: „Ви кућу нисте продали. / Небо нисте издали. / Нисте продали земљу. / Нема цене за земљу!“ (Михајловић, 2008: 36).

За неке песме каже да би волео да их никада није написао. Једна од њих је и она која је посвећена деци из Гораждевца страдалој на Бистрици. Песма је посвећена Ивану Јововићу и Панти Дакићу. То је песма „На Гораждевачком гробљу“ и има три стиха: „Два још неолистала хроста, / Бездушном руком посечена, / Трава надраста...“ (Михајловић, 2008: 31).

Читава збирка везана је за биће српског народа на Косову, за све што чини традицију и баштину, за прогонство

као усуд. Мотив стрепње да се не изгуби завичај налазимо у песми „Ако одеш“: „Ако одеш, / Бићу леш, / Живи леш, / Који хода, / Који још / Само хода...“ (Михајловић, 2008: 78).

Питање косовске поезије је и питање опстанка српског народа и бол за косовском земљом. Код њега Косово избија као митопоетска тема. Чим се крене са Косова, изгуби се правац. О томе сведоче стихови песме „Тамна страна огледала“: „Када бих кренуо / Не знам где бих стигао“ (Михајловић, 2008: 53).

Косовски бол тражио је песника који ће у крвотоку своје поезије носити архетип античке трагедије, а у срцу своје песме – косовски завет. Милан Михајловић је у својим песма приказао драму српског страдања на Косову и Метохији, овоземаљски и космички бол виђеног и неслућеног, где се реално ближи иреалном и обрнуто, али и кондензовану човекову зебњу пред косметским и свеопштим удесом. То је поезија која у најширем смислу значи ламент над Косовом и Метохијом и јавља се као надмоћ у односу на ужас, уверавајући нас да је песник дорастао једном тако великом животном и литерарном чину.

Метафизичка стрепња и студ не затвара ову поезију, како би је заробила и обеснажила, већ враћа живот том Пољу, уливајући му наду и стоицизам. Са тог Поља се најбоље види наша прошлост и наша садашњост, оно је наше стајно место и духовни видиковац. Збирка „Саће свих матица“ представља вертикалу српског страдања, али и трајања и отпора, којом је писац подигао вечни споменик српским страдалницима и косовско-метохијској земљи. На косовском тлу, не страда само човек, Србин, него и његова културна и материјална добра, зато су многе песме ове збирке духовног садржаја, у чијем је средишту богата слојевитост и поетска отменост и суптилан израз. Многе песме Милана Михајловића тематски стају уз раме Десанкиној „Грачаници“, Матијином „Косову Пољу“, Златановићевој „Грачаничкој вечери“. То потврђујемо стиховима песме „Димитрију светом“, посвећеној новосазданом духовном огледалу у Косовској Митровици, коју ни једна антологија, верујемо, неће заобићи: „Смоло -

покајнице и испоснице! / Коло – сватосавско и славско! / Светиониче – за све помућено братско! / Саћу свих матица!“ (Михајловић, 2008: 60).

Стих ове песме аутор је узео за наслов збирке. Многе њене песме садрже библијске слутње о настанку и нестанку света и личе на оне које је створио давни псалмоспевац Давид, на кога се песник позива. Милан Михајловић је у овој, као и у свим својим претходним књигама („Колашински расковник“, „Центон“, „Раскопани темељ“, „У колевци твога срца“) песник са јасним ставом према историјским и актуелним догађајима. Огледало националне историје – огледало је песникове душе. Са јаким и јасно исказаним патриотским осећањима поклоничке љубави и дивљења према верскодуховном наслеђу и историјском предању о осведоченом јунаштву и херојској истрајности предака, у својим песмама Милан Михајловић је исписао странице које, почивајући на трагичном али светом историјском искуству, исијавају безрезервном вером у ренесансну будућност и у њима је човек, тако типични михајловићевски лирски јунак, онај који тежину патњи и величину и славу победа износи на својим плећима.

Узев у целини српска родољубива пежија на Косову и Метохији дубоко је прожета и условљена националном историјом и актуелном политиком, тако да се једним својим делом природно прелива у правцу критичког односа. У томе погледу је нарочито драгоцено песништво Милана Михајловића, које се преображава у стишану патриотску оданост, наду у ослобођење поробљених делова Косова и Метохије и понос над дивним пределима српства, али и у меланхоличну сумњу да је можда славна прошлост неповратно минула. Песник пева из најличније позиције о најновијем националном удесу српског народа, тј. о његовој ововременој унесрећености. Он опева текућу српску косовско-метохијску удесну драму (и појединачну и колективну), теготу и мучнину живљења на рођеној земљи.

„Саће свих матица“ је песничка књига испевана са ретком лирско-рефлексивном снагом: пунокрвно, звонко и јасно. Њена блистава енергија исијава из њеног

родољубивог тона, из чистог лирског гласа који буди неумрла сећања и крепи душу благошћу и вером у постојаност победа: радних, ратних, духовних. Њена вера у национални опстанак и ренесансу расте из песникове свести о трагичној историјској судбини народа из чијег духа се издигла и чијој благодатнијој будућност стреми.

Српска књижевност у прошлом веку донела је и пуну афирмацију женског стварања. У деветнаестом веку имали смо неколико песникиња: Еустахију Арсић, Јулијану Радивојевић, Милицу Стојадиновић – Српкињу, Драгу Дејановић, од којих ниједна није много значила у свом времену (Деретић, 1996: 543). У књижевности двадесетог века стичу значајно књижевно име две жене, и то прозни писци, Исидора Секулић и Милица Јанковић, које ће бити веома активне у међуратном периоду, а Исидора и после рата, све до смрти. Прилив женских талената наставља се и након Првог светског рата. Од њих је у први план избила Десанка Максимовић.

Ради добијања потпуније слике важних збивања у савременој српској књижевности на Косову и Метохији указаћемо и на поезију Милице Јефтимијевић Лилић. Разматраћемо збирку песама „Одвијање свитка“, оцењујући да Лилићева припада кругу песника који су сигурно закорачили у српску поезију Косова, користећи мотиве љубави, као везивну нит између прошлости и садашњости.

Милица Јефтимијевић Лилић је песникиња која поседује посебан модеран сензибилитет. Већ након прве збирке песама схваћена је као представник „женске лирике“ (Ђуричковић, 2010: 78). Њеном нефалсификованом поезијом преовладавају женственост, једносавност и бистрина. Неке од тих особина остале су трајно обележје њене поезије, све до последњих збирки. Велики број песама има исповедни карактер. Песникиња је окренута себи, свом интимном свету, њено ЈА је у средишту лирске песме. Неке од песама представљају и лирски дијалог песникиње са самом собом, разговор између две подељене стране њене душе, једне која је затворена у своју сету и усамљеност, и друге која би да побегне од себе кроз време. Само по себи



намеће се питање: којим путем Милица Јефтимијевић Лилић пролази кроз време?

Пре него што дамо одговор на постављено питање морамо назначити да је категорија времена појам који је понајвише обележио прошли и садашњи век у трансдисциплинарном научном дискурсу. Уколико покушамо да појам времена сагледамо у ширем контексту историје мишљења можемо уочити да је он остао или у домену саморазумљивог или је задавао проблеме онима који су га поставили као изазов сопственом разумевању (Радосављевић, 1997: 31). Наша анализа категорије времена усмерена је и вођена питањем о прошлости и садашњости, које се показује као суштински траг на путу откривања његове природе. Кантово схватање је да је целокупно наше сазнање омогућено тек по принципу времена. Имплицитно, оно је било изречено његовим чувеним ставом, да је „време услов свих појава уопште“ (Кант, 1976: 68). Смисао његове тезе садржан је у томе што он тврди да је време само форма нашег спољашњег и унутрашњег опажања. Тако је његов појам времена утемељен учењем о чистој чулности. У том погледу априорност времена на нивоу чулности откриће неодвојиву повезаност времена и субјекта. Док на једној страни разум представља темељ тог субјекта, дотле се на другој оваква природа времена појављује као основ исте те субјективности. Време је једнако везано за физички свет и за персоналну егзистенцију. Њега је могуће тумачити, истраживати помоћу различитих духовних способности. У својој дељивости оно се појављује као прошлост, садашњост и будућност.

Феномен песме је једини пут којим Милица Јефтимијевић Лилић пролази кроз време (Лаковић, 2011: 42). Он коегзистира у свим временским категоријама. Однос време - песма подложни су укрштању својих семантичких поља, сила и облика. Тесан однос време - песма омогућава и приближавање бића и језика, разграновање теме простора, аутентичне и неаутентичне егзистенције итд. Време је, у структури збирке „Одвијање свитка“, једна од примарних категорија егзистенције. Кореспонденција или укрштање

временских деоница стварају лирски субјект као темпорални медиј између феномена прошлости, сензације садашњости и условности будућности. Време највише утиче на илузију стварности и твори најбољу стварносну илузију у збирци. Поредак и исход ствари зависи од времена. Диптихон хтоноса јуче и данас мења се према превази наизменичне доминације једног или другог. Време постаје кретање, као у стиховима истоимене песме: „Растачеш ме. / Ни напред ни натраг, / Опет у теби“ (Лилић, 2009: 30). Све у збирци трансцендира из прошлости и значи сад. Жерар Женет је говорио: „Док судимо о прошлости она и даље струји у нама.“ Милица Јефтимијевић Лилић на ту тему пева у песми „Камен“: „Бацамо се из минулог у долазеће“ (Лилић, 2009: 20). Лилићева је створила збирку с пуно семантичких и аспекатских промрежавања категорије времена. Речима је сабрала време и тако одредила свој идентитет. Она говори о песми, времену, о себи у времену. Време је створило судбинску песму.

Човекова егзистенција је временски ограничена (Јаус, 1975: 98). Човек не може победити време, али се у појединим моментима може уздићи до вечности. То су, пре свега, моменти сусрета двају бића, мушкарца и жене, моменти у којима се уједињују садашњост и прошлост, бол и радост. У већини стихова, на које ћемо указати, посебно долазе до изражаја два елемента времена: прошлост и успомене, односно сећања.

Љубав је велика тема многих песника (Деретић, 1997: 124). Лилићева љубав доживљава као неку врсту светлог поздрава живота. Тај светли поздрав живота, требало је да значи неку врсту бекства из тамних простора у којима се песникиња кретала. Доживљај љубави прожео је читав њен естетски доживљај, а тема љубави читаву њену поезију. Лилићева том осећању придаје изузетан значај. У њеном доживљају нема јаким чулних осећања. Она су пригушена, сведена на најфиније, меке, нежне трептаје срца. Доживљај љубави откривамо и у песмама резигнације и бола. Лепота, љубав, сан, срећа, највише вредновани животни садржаји, јављају се у Лилићкином поетском доживљају као садржаји

прошлости. То потврђују стихови песама „Мистерија љубави“: „Без поговора / И неопозиво изјављујем: / Проглашавам те патолошком појавом / Мог несна“ (Лилић, 2009: 105) и „Угравирана светлост“: „Никада нећу моћи заборавити / Ту скровиту присност с тобом, / Те руке што држале су мој сан...“ (Лилић, 2009: 181). Визија прошле среће постаје основна компонента садашњости. Будући живот може да има смисао једино као обнављање прошлости. За М. Ј. Лилић, прошлост никада није просто и једноставно била. Оно што је било за њу увек *јесте*.

Збирка песама „Одвијање свитка“ има изразито осећајно обојење. Саздана је из афективне субјективности и емотивне енергије, којом, песникиња сликовно открива невидљиве духовне буре. М. Ј. Лилић говори језиком дрхтаве осећајности и искрену реч произноси из срца, нижући своје најприсније туге, стерпње и надања, као у песми „Човек“: „ Ни лист / Ни Вода / Ни ветар – / А дрхти“ (Лилић, 2009: 31) и песми „Залуд“: „Дува ветар с оне стране, / Таме носи глас. / Где ти ниси заноћио, / Јутро се не помаља. / Где ти ниси ногом стао / Дан не стиже“ (Лилић, 2009: 110).

Њен афективитет је и специфичитет, оно специфично лилићевско, уједно и суштинска одредница њеног певања, сасвим особеног у савременом српском песништву. Збирка песама „Одвијање свитка“ показује да је Лилићева у цветној фази своје песничке уметности и да стихује у пуном регистру својих поетских моћи. Она увек носи осећај бола. То осећање преовладава песмом „Све противно љубави јесте“: „Све противно љубави јесте: / И ум и време, догађаји, / И реч и ћутања, слутње. / И, мада Бог је љубав, / И све из ње проиходи, / Све на пут јој стаје / И све у тмину води“ (Лилић, 2009: 183).

Њене љубавне песме језички уритмоване откривају сањалачку природу поетесе. То нису песме сензуалног славља живота, већ песме блажности и нежности, пуне смерноумља, којим се и појачава набој естетичке сугестије. Оне дочаравају интензитет емотивног живљења два духовно сродна бића, којима су љубав и верност суштински

смисао постојања. О томе пева у песмама „Из сузе створитеља те лијем“ и „Нестварно постојимо“. Али, на лири ове песникиње узнесени стихови преплићу се са стиховима пуним стрепње, зебње и предосећања. „Одвијање свитка“ тако можемо посматрати као руковет меланхолично обојених, сурдинираних и у пијанисимо ритму испеваних ђулића увелака о самоћама и неспокојству удоства. Песникиња је у њима евокатор сна, у коме, моћним поетским замахом, готово обредно, молитвено фиксира сновидне фамилијарне слике, што искрсавају пред њеним духовним видом. У елегији сећања, у флуиду успомена доминира, валерски истанчан, лик вољеног. Апострофиран је као духовни ослонац достојан сваког поштовања. У љубавним песмама М. Ј. Лилић узвишена туга је, нарочитом психолошком алхемијом, сублимирана у филозофски вредно сазнање да, иако се човек вара многим обманама овог света, смисао љубави неизгубив је. Као тврда зиданица траје и после смрти, јер љубав све превасходи, као у песми „Жеља“: „Да ми је да се у кап росе створим / Место сузе да те под грлом свијем“ (Лилић, 2009: 42) и песми „Усуд“: „Што ме дубље укопаваш, / Што ме љућом сабљом сечеш, / Бујнија и жешћа ничем – / Небеснија земљом течем“ (Лилић, 2009: 57).

На размеђи између сна и јаве, између прошлости и садашњости, песникиња трага за смислом свог постојања, који је ту, надхват руке, а, у ствари, тако далеко и недосегнуто, као у „Суматри“ Милоша Црњанског. Ово је атобиографска збирка. Свеобухватни психолошки портрет односа мушкарац - жена. Потврду за овакав став налазимо у стиховима песама „Дрво“: „Опет бих да сам ти, / Да се разлиставам“ (Лилић, 2009: 18) и „Прожета тобом“: „Прожета тобом ко икона духом / Сред попршта стамено стојим“ (Лилић, 2009: 107). Али, и много више од тога. Ту су приказане готово све љубави на путу кроз поезију доживљавања другог бића.

Код М. Ј. Лилић углавном ништа није споља сувише драматично. Али та варирања ишчекивања љубави, разочарења када ње нема, пуна су психолошких плима и осека. Песникињи је потребно да верује, иначе не би могла

да ствара. Идеја о достигнути не достижног храбри је да истраје на путу у „обећану земљу“, у којој је љубав достижна, а она се зове уметност. Њој увек прибегавамо кад желимо да премостимо време, да уништимо ефемерност.

М. Ј. Лилић пише о осећању издвојености и цени која се за то плаћа као у песми „Избављена мраком“: „Галијо пркосна, од буре одбегла / Рањену утробу од света тајиш“ (Лилић, 2009: 54). Овде највише има психолошких испитивања. Универзално или не, важно је да њена визија кореспондира са надом да жене морају неговати љубав да би обнављале живот.

На крају, закључујемо да су три косовска песника (Драгиша Бојовић, Милан Михајловић и Милица Јефтимијевић Лилић) својом поезијом обележили савремену косовску стварност, савремену књижевност и обновили форму српске културе, сваки на свој начин: Бојовић – религијом, Михајловић – родољубљем, Лилићева – исповедним немиром. Њихове најактуелније збирке песама: „Света елегија“, „Саће свих матица“ и „Одвијање свитка“ прошириле су општи волумен поезије на Косову и Метохији према културном и друштвеном контексту епохе.

## ЛИТЕРАТУРА

- Арган, Ђ. (1982). *Студије о модерној књижевности*. Београд: Нолит.
- Бојовић, Д. (2001). *Света елегија*. Зубин Поток: Стари Колашин.
- Булгаков, С. (1991). *Православље*. Нови Сад: МС.
- Ватомо, Ђ. (1991). *Крај модерне*. Нови Сад: Светови.
- Гавриловић, З. (1967). *Антологија српског родољубивог песништва*. Београд: Рад.
- Деретић, Ј. и Митровић, М. (1992). *Историја књижевности*. Београд и Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Деретић, Ј. (1996). *Историја српске књижевности*. Београд: Просвета.
- Деретић, Ј. (1997). *Поетика српске књижевности*. Београд: Филип Вишњић.

- Ђурић, В. (1965). *Лирика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђуричковић, М. (2010). *Одвијање свитка* М. Ј. Лилић, *Свеске*, Панчево, 95, 78-79.
- Егерић, М. (1999). *Дечанска звона или песништво имагинативне осетљивости*. Нови Сад: ЛМС, 78-92.
- Еко, У. (1995). *Симбол*. Београд: Народна књига.
- Елиаде, М. (1996). *Водич кроз светске религије*. Београд: Народна књига /Алфа.
- Живковић, Д. (1994). *Теорија књижевности са теоријом писмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Џмегаћ, В. (1986). *Тежишта модернизма*. Zagreb: Globus.
- Јаус, Х. (1975). *Естетика рецепције*. Београд.
- Јеротић, В. (2004). *Човек и његов идентитет*. Београд: Арс либри.
- Кант, И. (1976). *Критика чистог ума*. Београд: БИГЗ.
- Лаковић, А. В. (2011). Док смо све даље од пламена (О књизи М. Ј. Лилић „Одвијање свитка“), *Градина*, (42-43), 247-248.
- Лилић, М. (2009). *Одвијање свитка*. Косовска Митровица и Београд, Књижевно друштво Косова и Метохије/Рашка школа.
- Марино, А. (1997). *Модерно, модернизам, модерност*. Београд: Народна књига.
- Михајловић, М. (2008). *Саће свих матица*. Косовска Митровица: Хвосно.
- Михајловски, В. (1934). *Библијско-богословски речник*. Ниш: Просвета.
- Радосављевић, З. (1997). Појам времена у Хегеловој филозофији. *Theoria*, (1), 29-63.
- Радуловић, М. (2008). *Књижевност и теологија*. Источно Сарајево и Београд, Институт за књижевност и уметност и Универзитет у Београду Православни богословски факултет.
- Речник књижевних термина* (2001). Бања Лука: Романов.
- Ђулавкова, К. (2001). *Поетика лирике*. Београд: Народна књига Алфа.

Фридрих, Х. (2003). *Структура модерне лирике: од средине 19. до средине 20. Века*. Нови Сад: Светови.

<http://www.umetnostzivota.net>, 04.02.2015.

### THREE KOSOVO MODERN LYRICAL PHENOMENA (D. BOJOVIC, M. MIHAJLOVIC AND M. J. LILIC)

**Abstract:** The cultural heritage of Serbs in Kosovo and Metohija is not said enough. Serbian culture in this area develops on the crossroads. With its roots and spirit it still belongs to what is native, but it is also curiously open for changes. This paper aims to highlight the three Kosovo poets (Dragisa Bojovic, Milan Mihajlovic and Milica Lilic Jeftimijevic) who marked the modern reality of Kosovo, contemporary literature and renewed Serbian form of culture, each in their own way: Bojovic with religion, Mihajlovic with patriotism, Lilic with confessional unrest. The analysis is focused on their most current collections of poems, research with use of pluralism methods will be necessary. The issues will be observed from perspective of the paradigm, i.e., basic pattern which that occurs in several examples. As a conclusion that these poets expanded the overall volume of poetry in Kosovo and Metohija according to cultural and social context of the speech.

**Key words:** Kosovo, poetry, Bojovic, Mihajlovic, Lilic

Милутин Ђуричковић

## РАЗНОРОДНА ИСТРАЖИВАЊА

**Сажетак:** У овом кратком раду биће речи о есејима и огледима Љиљане Пешикан Љуштановић „Госпођи Алисиној десној ноzi“, који су објављени у издању Змајевих дечјих игара (Нови Сад, 2012). Приметно је да се ауторка много више бави прозом (приче, бајке, приповетке, романи) него поезијом, што се, ипак, може схватити као извесна пасионираност и афинитет према овом роду и жанру. Љиљана Пешикан Љуштановић је изградила сопствени приступ литерарном делу, који се заснива на вишеструком увиду у модерна достигнућа критичке и теоријске мисли са јасним критеријумима и препознатљивом методологијом. Састављена од неколико разноврсних прилога из народне, савремене и светске књижевности за децу и младе, књига је привукла пажњу уже стручне јавности и награђена је признањем „Сима Цуцић“, као најуспелије дело из области науке о књижевности за децу и младе.

**Кључне речи:** књижевност, деца, млади, поезика, језик, стил

Најновији огледи из књижевности за децу и младе проф. др Љиљане Пешикан Љуштановић настали су у дужем временском распону, као део истраживања спроведених у оквру пројекта *Аспекти идентитета и њихово обликовање у српској књижевности*, који се спроводи на матичном Филозофском факултету у Новом Саду. Помало необичан и несвакидашњи наслов *Госпођи Алисиној десној ноzi* (151 стр.) потиче из романа Луиса Керола *Алиса у Земљи чуда*, иако се у књизи не анализира ово дело.

Области интересовања и истраживања проф. Пешикан Љуштановић су следеће:

- усмена књижевност српска и јужнословенска,
- драма и позориште,



- урбани фолклор,
- књижевност за децу итд.

Поред перманентног бављења и проучавања народне књижевности, као и театрологије, проф. Пешикан Љуштановић проширује свој дијапазон научно-стручног истраживања, усредсређујући се на поједине сегменте из наше и стране књижевности за децу и младе. Иако жанровски и проблемски различити, њени текстови (укупно једанаест) разматрају теме и питања из неколико области:

- 1) народне књижевности (усмена успаванка, усмено предање),
- 2) савремене српске књижевности за децу и младе (Г. Олујић, М. Капор, В. Стојшин, У. Петровић),
- 3) светске књижевности за децу и младе (Нил Гејмен).

Уводни оглед проблематизује *Дете у усменој успаванци – узрасни или обредни статус?* Наиме, педантно и аргументовано указано је на обредни подтекст који се вишеструко рефлектује у усменим успаванкама: „...у магијским формулама које штите дете, у заштитним поступцима који се описују, у сталном кретању између ретроспективне слике пожељног и благословеног рођења и интроспекције пожељне и благословене будућности која је с њиме чврсто повезана“ (стр. 11). Наводећи низ примера и илустрација, ауторка интерпретира усмену успаванку и њену условност жанра, чијој синкретичности придружује сложено преплитање религијског, магијског, социјалног и психолошког.

Бајковитој прози Гроздане Олујић посвећена су два идејно-тематска огледа, који се баве односом према усменој бајци и присуством усменог предања у њеним ауторским бајкама. Ова запажања темеље се на следећим примерима: *Месечев цвет, Плава мачка, Села изнад облака, Врт плавих ружа, Бела кртица* и др. *Ране приповетке Моме Капора између прича о детињству и прича за децу и осетљиве осветљавају* типолошке и стилске разлике, које се анализирају неретким и одговарајућим цитатима

(Пијановић, Солар, Ејхенбаум, Гордић). Без обзира на то што су многе Капорове приче, у ствари, намењене одраслим читаоцима, овде се наглашава њихов дечји аспект, слике из детињства, збивања везана за одрастање, као и тзв. „иманентна наивност жанра“ (стр. 73).

Роман *Владимир из чудне приче* (2001) Гордане Тимотијевић, познате списатељице и преводиоца са немачког, тумачен је кроз призму културних прожимања као књижевне авантуре, коју одликује динамичност и интригантност главних збивања. Позиција наратора и однос писац – читалац у овом роману су посебно примамљиви са поетичког аспекта, будући да су грађени као инверзија и у постмодернистичком маниру (коментари дати курзивом и уоквирено). Са друге стране, зналачки је осветљена веза са светом немачке културе (браћа Грим, Хофман), па чак и са Кероловим романима *Алисом у Земљи чуда* и *Алиса у Земљи иза огледала*.

Детињство, као простор бројних могућности, игре и слободе, предмет је врло запаженог прилога *Дечје предање и причање о животу као микроструктуре у „Биоскопу од шибица“ Владимира Стојшина*, у коме се наглашава тзв. монодијегетичко приповедање, односно нарација која подразумева повремени прелазак из првог лица једине (дечак Павле Шибица) у прво лице множине („ми, деца“). Веома је занимљива и успела типологија фантастичног романа за децу (*Од заштићеног до заштитника*), у којој се упоређују јунаци, тематика, машта, родна перспектива и други конститутивни елементи у романима Уроша Петровића *Авен и јазонас у земљи Ваука* (2003) и Звонка Тодоровског *Мрље* (2004). И наредна два огледа осветљавају елементе хумора, хорора и фантастике у Петровићевој прози за децу и младе, односно у његовим романима, а истовремено и поетичку паралелу са *Књигом о гробљу* (2008) познатог америчког писца енглеског порекла Нила Гејмена. „У преплету истинске језе, хумора, топлине и активистичког оптимизма лежи основна сличност, а вероватно и основна привлачност ова два романа за децу. Захватајући у домен фантастике, хорора, прича о духовима,

њихови аутори су успели да понуде сугестивну, забавну и узбудљиву авантуру читања“ (стр. 133).

Приметно је да ауторка на свет детињства и литературу за децу гледа као на јединствен духовни и етичко-естетички систем, који сагледава у сфери односа ствараоца према животу и стварности (дечје предање, фантастични свет, обредни статус). У мањој или већој мери прилози тумаче међусобне везе и семантичке слојеве од традиционалних (фолклорних) до модерних (урбаних), при чему се откривају и друга духовна, егзистенцијална и уметничка значења (хумор, хорор). Многе непознанице доведене су у међусобну везу, па се интенционалним компарацијама и језичким медијумом проналазе одређене поетичке и стваралачке сродности, што нарочито показује оглед *Сироче међу духовима – „Пети лептир“ Уроша Петровића и „Књига о гробљу“ Нила Гејмена*.

Модерним критичким методама и апаратуром, са снажном тачком ослоња у феноменологији и структурализму, проф. Пешикан Љуштановић промишља свет књижевности за децу и младе као јединствену мисаону структуру, чије критеријуме вредновања заснива на процесу непрестаног преиспитивања и критичкој конкретизацији дела, односно комплексног читалачког и критичког доживљаја као нужног предуслова за ваљано уочавање и формулисање естетских вредности. Поуздана критичка методологија, несумњива обавештеност и истраживачка усмереност – само су нека од препознатљивих обележја ових разнородних тумачења, неретко заснованих на међусобним укрштањима синхроне и дијахроне перспективе, као и на компаративним приступима. Текстови нуде бројне одговоре, али уједно отварају и многа значајна питања из динамичног и богатог периода књижевности за децу, који се још увек критички испитује и тумачи са разних аспеката.

Скоро све заступљене прилоге карактерише висок степен усаглашености и уједначености, а посебно плодотворан однос према традицији и усменом наслеђу (бајке, успаванке, предање), који у садејству са савременим

даје изузетне резултате и драгоцену сазнања (хумор, хорор, епска фантастика). Љиљана Пешикан Љуштановић је један од наших ретких проучавалаца књижевности за децу и младе, која своја тумачења добрим делом темељи и на снажним преплитањима са народном књижевношћу. То је, уосталом, показала и као ментор у раду са својим докторандима (Тамара Грујић, Снежана Шаранчић Чутура и др.), који су, такође, бројне радове и тезе (Змај, Ћопић) посветили синтези ових двеју литература.

Са традиционалним, али и модерним представама о нашој и страниј књижевности за децу и младе, проф. Пешикан Љуштановић остварује веома значајне домете у науци и литератури, што ће бити од посебне користи студентима и наставницима књижевности, а нарочито пасионираним проучаваоцима ове области. Њен критичарски глас је веома присутан и утицајан – не само у часописима и листовима, на факултетима и научно-стручним скуповима већ и много шире. Књига *Госпођи Алисиној десној нози* потврђује ауторкину критичку непосусталост и истраживачко ангажовање, обogaћено несумњивом ерудицијом и адекватним методолошким ослонцем у англоамеричкој теорији и критици савременог сензибилитета. Понуђени текстови настали су као резултат вишегодишњег систематичног рада и велике аналитичности, доследности и аргументованог вредновања, поткрепљеног бројним примерима и стручним цитатима. Приметно је да се ауторка много више бави прозом (приче, бајке, приповетке, романи) него поезијом, што се, ипак, може схватити као извесна пасионираност и афинитет према овом роду и жанру. Љиљана Пешикан Љуштановић је изградила сопствени приступ литерарном делу, који се заснива на вишеструком увиду у модерна достигнућа критичке и теоријске мисли са јасним критеријумима и препознатљивом методологијом.

Рецензент др Василије Радкић истиче високу поетолошку елаборацију, при чему се добија „слика једног прегнућа које се није ограничило само на теоријско читање, већ запоседа и простор теоријски продубљене, али актуелне

и живе књижевне критике“. Сваки прилог је, иначе, снабдевен *Изворима* и *Литературом*, што сведочи не само о компетенцији и упућености у одговарајућу проблематику, већ и о озбиљности самог интерпретативног приступа. На крају се налази *Напомена ауторке*, као и *Регистар имена*. Књига је с правом награђена угледним признањем *Сима Цуцић*, као најбоље теоријско дело из науке о књижевности за децу и младе објављено 2012. године.

### ЛИТЕРАТУРА

*Детињство*, часопис о књижевности за децу, Змајеве дечје игре, Нови Сад, бр. 4/2013.

Љуштановић Пешикан, Љ. (2012). *Госпођи Алисиној десној нози*, Змајеве дечје игре, Нови Сад.

Љуштановић Пешикан, Љ. (2009). *Усмено у писаном*. Београд: Београдска књига.

Петровић, У. (2003). *Авен и јазонас у земљи Ваука*. Београд: Лагуна.

### VARIOUS RESEARCHES

**Abstract:** The paper deals with the essays written by Ljiljana Pesikan Ljuštanović *Gospođi Alisinoj desnoj nozi*, published by *Zmajeve dečije igre* (Novi Sad, 2012). It is obvious that the author prefers prose (stories, short stories, fairy tales, novels) to poetry, which can be explained by her affinity with these literary forms. Ljiljana Pešikan Ljuštanović developed her own approach which is based on a multiple insight into contemporary achievements of critical and theoretical thought, with clear criteria and recognizable methodology. Consisting of several items taken from folk, contemporary and world literature for children, the book has attracted the attention of the critics and was awarded Sima Cucic prize, as the most successful work in the area of literature for children.

**Key words:** literature, children, poetics, language, style

Јована Томић

## СЕМАНТИКА КОНТЕКСТУАЛНО НЕУСЛОВЉЕНИХ ВЕЗНИКА У ЕНГЛЕСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

**Сажетак:** У раду се анализирају везници за изражавање узрока у енглеском и српском језику са циљем разматрања и упоређивања синтаксичке структуре са односом субординације. Дакле предмет нашег рада биће узрочни или каузални модел на грађи која обједињује различите функционалне стилове на енглеском и српском језику. Коришћен је контрастивни приступ са намером да се утврди да ли су узрочни везници истоветни у оба корпуса, да ли постоје они који су специфични за један односно други језик и да ли се међу њима могу издвојити они који имају већи број функција па могу представљати проблем аутору из српске говорне средине приликом превођења и употребе због њихове полисемичне структуре. Оно што се на основу анализе узрочних клауза може закључити је: да су неки узрочни везници у енглеском језику полисемични у високом степенубудући да се једним истим везником може исказати више различитих типова значења, док су узрочни везници у српском језику синонимични и могу се замењивати без промене значења.

**Кључне речи:** контекстуално неусловљени узрочни везници, српски језик, енглески језик, каузални модел, полисемична структура

### УВОД

Каузалност је и мисаона и језичка категорија. Као мисаона она је универзална, а као лингвистичка је увек категорија одређеног језика. Будући да је каузалност релациона категорија може се представити преко општег логичког релационог модела аРб, где су а и б елементи а Р релација међу њима. Каузалност није граматичка категорија већ постоји на нивоу семантике. Савремени језици из породице индоевропских језика немају систем граматичких форми за обележавање каузалности, већ је

каузалност формирана као језичка категорија када су створена језичка средства за номинацију Р елемента. Најуобичајнија и најфреквентнија средства за номинацију каузалне релације у нашем језику су: предлози и везници. Предлози и везници имају и лексичко и граматичко значење. Сви предлози имају једно опште граматичко значење – значење субординације, док везници могу имати или значење координације или субординације. Дакле, осим што повезују лингвистичке објекте, тј. поред граматичког значења предлози и везници имају и лексичко значење које се огледа у сфери ванлингвистичких објеката. За наше истраживање је важније лексичко значење јер је заправо у њему садржано значење каузалности. Предлози и везници као лексичка обележја каузалне везе су често полисемични. Њихово каузално значење је могуће утврдити на основу семантичког односа лингвистичких јединица а и б. Као представници каузалне релације, предлози и везници могу бити или контекстуално условљени или контекстуално неусловљени. Контекстуално неусловљени предлози и везници у било ком контексту а и б доводе у каузалну семантичку везу, а кад су контекстуално условљени тек када је семантички однос елемената а и б каузалан, предлог или везник добијају каузалну семантику. Језичкој анализи се никад не подвргава сам каузални предлог или везник, него синтаксичка структура у којој је тај предлог или везник употребљен. У таквим структурама један елемент увек представља узрок (а) а други последицу (б), док је Р-елемент представник каузалне везе. Ти елементи (а и б) могу бити у односу субординације или координације. Постоје два језичка модела каузалности: један у коме је узрок синтаксички субординиран последици и можемо га звати узрочни или каузални модел, и други у коме је последица синтаксички субординирана узроку и тада је у питању последични или консекутивни модел (Ковачевић, 2012:21-24).

## **ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА И ОЧЕКИВАНИ РЕЗУЛТАТИ**

Циљ рада је анализа синтаксичке структуре с односом субординације, тј. структуре у којима је језички елемент који означава узрок увек синтаксички субординиран језичком елементу што означава последицу, дакле узрочни или каузални модел. Предмет нашег рада је анализа контекстуално неусловљених узрочних везника на нивоу семантике у енглеском језику и српском језику. С обзиром на то, у раду је коришћен контрастивни приступ а корпус обједињује различите функционалне стилове на енглеском језику и српском језику. Контрастивни приступ у проучавању узрочних везника базира се на запажању да се узрочни везници користе другачије у различитим језицима: аутор неког текста одлучује се за употребу одређеног везника у односу на то како жели да читаоци интерпретирају његов текст, а тај избор варира у зависности од матерњег језика самог аутора.

Наша намера била је да утврдимо да ли су узрочни везници истоветни у оба корпуса, да ли постоје они који су специфични за један, односно други језик, и да ли се међу њима могу издвојити они који имају већи број функција те стога могу представљати проблем аутору из српске говорне средине приликом употребе и превођења. Модели са контекстуално неусловљеним узрочним везником новијег су датума и њихов број свакодневно расте у стандардном језику, због тежње да се што прецизније изразе различити типови и нијансе узрочног значења, јер у супротном може доћи до интерпретације која није била ауторова интенција.

## **ДИСКУСИЈА**

Општеузрочни везник који се употребљава за изражавање свих типова узрочних значења у српском језику је везник *јер*. То је најфреквентнији узрочни везник који има најширу употребу и среће се у свим функционалним стиливима и може да изражава различите типове узрочних



значења. Везник јер је позицијски ограничен, уводи зависне клаузе само у постпозицији (Ковачевић, 1998: 129). Његови преводни еквиваленти у енглеском језику били би везници *because, for, since*. У прилог томе говори и то како је *because* преведено у речнику Рудолфа Филиповића: „јер“, „зато што“, „будући да“ (Филиповић, 2004:84). У Кембрицовом и Оксвордовом речнику се наводи да је *because* зависни узрочни везник који уводи узрочну клаузу и има значење “for the reason that”. У неформалном писању и говорије присутна скраћена верзија *cos* (I don't eat meat cos I love animals). Значење везника *because* се додатно може појачати помоћу *just* и *simply*. Наводи се да се *just because* користи у говору више него у писаној форми када желимо рећи да иако је једна ствар тачна, то не имплицира аутоматска да је нешто друго тачно.

*Пример 1*

а) The wife is no less entitled to share in the family income just because she has assumed responsibilities in the ‘non-profit’ segment.

б) Жена нема ништа мање права на породични приход, само зато што је преузела одговорност у “непрофитном” сегменту.

*Пример 2*

а) Liability will not be avoided simply because the system has a fault and the same principles apply here as in the case of conventional computer software.

б) Одговорност неће бити једноставно избећи, јер систем има грешку и исти принципи важе овде као у случају конвенционалног компјутерског софтвера.

Као што можемо видети из примера везник *because* је преведен са зато што и јер, и поклапа се са преводом који је дао Филиповић у свом речнику, а прилози *just* и *simply* само додатно појачавају и наглашавају његово значење и можемо их назвати интензификаторима значења. И у Лонгмановом речнику (Лонгман, 2004:118), стоји да се значење везника *because* може додатно појачати помоћу *partly/mainly/simply*.

На нашем корпусу су примећене и модификације везника because помоћу прилога *only* о чему говори следећи пример.

*Пример 3*

а) If that makes the agent sound unpleasant it is only because you are still seeing the profession through rose-coloured spectacles.

б) Ако ти се чини да агент звучи непријатно то је само зато што се још увек видиш ову професију кроз ружичасте наочаре.

Везник *because* се може наћи у препозицији што се може видети из примера (4) и (5):

4. Because constituency boundaries are fixed on the basis of figures produced by the Registrars General, these officers are not subject to ministerial control and their publications are more likely to be free of such problems.

5. Because supply normally exceeds demand for the bulk of consumer goods, there has been a massive increase in advertising and other forms of promotion in an attempt to induce brand loyalty.

У речницима је под посебном одредницом присутан је и предлог *because of* који има узрочно значење, али не треба га мешати са везником *because* (Лонгман, 2004: 118).

*Пример 6*

а) John Alderson, the ex-chief constable of Devon and Cornwall has suffered even more from his subsequent public persona, because of a move into academia, some critical publications, and a flirtation with the political life.

б) Џон Алдерсон, бивши шеф полицајац из Девона и Корнвола је патио још више од јавне личности, због пресељења у академским круговима, неким критичких публикација, и учествовања у политичком животу.

Што се тиче везника *for* формалнији је везник од везника *because*, и присутнији је у писаној форми него у говору (Александар, 2004:26). У речнику Филиповића *for* је преведено са „јер“, „будући да“, „што“. (Филиповић, 2004:432). Да су *for* и *because* синонимични и да се могу заменити без промене значења може се видети из примера 7.

Пример 7

а) The audiences wore mainly young, but the older people seemed to find the high spirits around them infectious, for they were grinning and smiling, amused, but not contemptuous.

б) The audiences wore mainly young, but the older people seemed to find the high spirits around them infectious, because they were grinning and smiling, amused, but not contemptuous.

в) Публика је била углавном млада, а старији људи су сматрали да је добро расположење око њих заразно, јер су се церили и смејали задовољно а не зловољно.

У примеру седмом *for* се може заменити *because* без промене значења. За разлику од *because* њим се не може започети реченица, дакле *for* се не може наћи у препозицији, што потврђује и рад на нашем корпусу где није забележен ни један пример са *for* препозицији.

Узрочни *for* не треба мешати са истим предлогом који у речницима стоји под посебном одредницом, икоји има различите функције и чије значење варира и зависи од контекста. За разлику од *because* јер којим се се износи узрок који је саговорнику најчешће нов, непознат, па се зато јер реченице јављају увек иза надређених, *for* будући да уводи искључиво узрочне реченице којима се износи неки очигледан узрок који је свима познат или који сви треба да прихвате. Узрочна реченица стоји испред надређене. Може се закључити да се узрочни *for* јер и будући да разликују према месту које у стандардном српском језику заузимају у зависносној реченици. *For* скуп будући да употребљава се када је зависна реченица испред главне, а *because* јер када је зависна реченица иза главне.

Српском *for* будући да као и *because* јер одговара енглески *because* што се може видети из превода који даје Филиповић у свом речнику: *for* је преведен са “будући да”, „јер“ (Филиповић, 2004:1016). Када је у питању *for* *because*, можемо видети да има исто узрочно значење

као и because, односно да је синониман са везником because, па се тако везник since може заменити везником because у следећим примерима без промене значења.

*Пример 8*

а) There are blurred photographs of the weekend fightingsince**totalitarianism needs power over history**

б) There are blurred photographs of the weekend fighting because **totalitarianism needs power over history.**

в) Постоје нејасне фотографије о недељне борбе, јер тоталитаризму треба власт над историјом.

Енглески везник since је полисемичан, што се може видети у Лонгмановом и Кембрицовом речнику где стоји да поред узрочног since може имати и временско значење које треба разликовати од узрочног, јер у супротном може доћи до погрешног интерпретирања и превођења. Дакле since може имати и временско значење што се може видети из следећих примера.

*Пример 9*

а) Many experiments since 1973 have confirmed the existence of weak neutral currents.

б) Многи експерименти од 1973. потврдила су постојање слабих неутралних струја.

*Пример 10*

а) I cried in surprise, for it had been four years since he disappeared.

б) Плакао сам у неверици, јер га нисам видео четири године откако је нестао.

У прилог томе говори и превод који је дат у речнику Филиповића где је since са временским значењем преведено са: „одкад“, „откако“, „отада“, „одонда“, „досада“, „пре“ (Филиповић, 2004:1016). Што се тиче енглеског везника as, он се може такође превести са „јер“, „будући да“ па се поставља питање која је разлика између because/since/as будући да се преводе и значе исто. У Кембрицовом речнику се наводи да је основна разлика између because и as/since у томе што се because користи када се жели истаћи разлог (reason), а as/since се користе

када се жели истаћи последица (result). У Кембрицовом речнику се истиче да су as и since формалнији везници од because. Међутим, Томсон и Мартинет у својој граматици (Томсон и Мартинет, 1986:95) наводе да се since више користи у неформалном говору, да је везник карактеристичан за разговорни стил за разлику од везника because који је присутан у свим функционалним стилевима. У питањима где особа предлаже разлог не може да се користи as и since већ само because. Александар (Александар, 2004:26) у граматици наводи да се as и since користе када је разлог познат особи којој се говори, а да се because користи када се жели истаћи разлог који није познат. Томсон и Мартинету својој граматици наводе да је везник as апсолутно заменљив везником because, без промене значења, што се и може видети из следећих примера и да је типичан за разговорни стил и неформални говор (Томсон и Мартинет, 1986:95).

*Пример 11*

а) Sara was not in the best of tempers because (she kept saying) she had nowhere to put her feet between the aubergines and the case of wine on the floor.

б) Sara was not in the best of tempers as (she kept saying) she had nowhere to put her feet between the aubergines and the case of wine on the floor.

в) Сара није била најбоље расположена, (како је говорила) јер није имала где да стави стопала између патлицана и вина на поду.

Ако се везник as може заменити везником because без промене значења онда има функцију узрочног везника. У супротном може имати временско значење када се нађе у временским клаузама (Time Clauses) и тада је заменљиво са when (када) и while (док), затим може имати допусно значење везника although, though, (иако, мада, премда) у допусним клаузама (Clauses of concessiion), док се as као прилог користи у поредбеним или начинским клаузама (Clauses of comparison) за поређење, и не треба га мешати са узрочним везником as (Александар 2004:24-26). Из свега

претходно реченог можемо закључити да је везник аs полисемичан у великој мери што може створити потешкоће говорницима неенглеског говорног подручја приликом употребе и превођења, а у прилог томе можемо навести како је аs преведено у речнику Филиповића: „као“, „попут“, „колико“, „као да“, „тако да“, „јер“, „будући да“, „док“, „кад“, „пошто“, „мада“, „премда“, „иако“, „како год“, „колико год“ (Филиповић, 2004:51).

Из следећих примера можемо најбоље видети у којој мери је аs полисемично.

*Пример 12*

а) Others may have had a succession of live-in boy or girl friends, lasting as long as it suited them both.

б) Други су можда имали низ мушких или женских пријатељстава која су трајала колико им је свима одговарало.

*Пример 13*

а) The duty to protest is as undeniable as the need.

б) Дужност да се протестује је неоспорна као и потреба.

*Пример 14*

а) I saw Peter as I was getting off the bus.

б) Видео сам Петра док сам излазио из аутобуса.

*Пример 15*

а) His brow became more deeply furrowed as he made decisions in reaction to circumstances, rather than taking control of situations.

б) Чело му се наборало када је донео одлуке у складу са околностима, не преузимајући контролу над ситуацијом.

Маретић у својој Граматици хрватскога, али и српскога књижевног језика од сложених узрочних везника помиње само везник будући да и истиче да је употреба ове конструкције сасвим обична у књижевном али да је народ у својим умотворинама не употребљава никад (Maretić, 1963:546). У граматици српскога језика за странце стоји да се њиме уводе зависне узрочне реченице којима се износи неки очигледан узрок који је свима познат или који сви

треба да прихвате (Мразовић, 2009:598). Овај везник је присутан у свим функционалним стилевима али је најфреквентнији у научном и његов преводни еквивалент у енглеском језику би био везник *since*.

### **ЗАКЉУЧАК**

Неки везници су формалнији и присутнији у појединим функционалним стилевима, али опет су међусобно заменљиви у готово свим приликама, зато свако од нас треба да има осећај када се који може користити. Из свега до сада реченог можемо приметити да се најфреквентнији и најопштији везник *because* може тројако превести са: „јер”, “зато што” и “будући да”, док у српском језику “јер”, зато што”, “будући да” постоје као посебни везници. Синоним везника *because* је везник *for* који је формалнији везник и присутнији је у писаној форми него у говору. У енглеском језику када је зависна клауза коју уводи узрочни везник. У српском језику везници имају искључиво узрочно значење, док су у енглеском језику везници полисемични па тако *since* може имати и узрочно и временско значење, док *as* може поред узрочног имати и допусно и временско значење. Положај узрочне клаузе у односу на надређену реченицу у српском језику је такав да узрочна клауза може да стоји у позицији испред, и у позицији иза надређене реченице, као и да буде уметнута у њој надређену реченицу. Изузетак чине клаузе уведене везником *јер* које су увек у постпозицији. У енглеском језику већина узрочних клауза појављује се у две позиције: препозицији и постпозицији, док нису забележени случајеви узрочних везника у интерпозицији будући да у енглеском језику нема сложених узрочних везника.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- Александар, Л. (2004). *Граматика енглеског језика*. Оксфорд: Лонгман.
- Ковачевић, М. (1998). *Синтакса сложене реченице у српском језику*. Београд: Рашка школа.

- Ковачевић, М. (2012). *Узрочно семантичко поље*. Београд: Јасен.
- Марећић, Т. (1963). *Gramatika hrvatskoga ili srpskoga književnoga jezika*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Мразовић, П. (2009). *Граматика српског језика за странце*. Сремски Карловци и Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Томсон, А. и Мартинет, А. (1986). *Енглеска граматика*. Оксфорд: Речници.

## **SEMANTICS OF CONTEXTUALLY UNCONDITIONED CONJUNCTIONS IN THE ENGLISH AND SERBIAN LANGUAGE**

**Abstract:** In this paper are analyzed subordinating conjunctions which express cause in Serbian and English language, with the aim of discussing and comparing subordinate syntactic structure. The subject of our study will be causal model, while corpus includes different functional styles in both Serbian and English language. We have used a contrastive approach in order to determine whether the subordinate conjunctions are identical in both corpus, whether there are those conjunctions that are specific to one or another language, and whether among them are those who have a greater number of functions and can therefore cause a problem to the author of Serbian writing cultures in translation and usage because of their polysemic structure. What we can conclude analyzing the corpus is that some of subordinate conjunctions in English language are polysemic in higher degree, because the same conjunction can have several different types of meaning, while the subordinate conjunctions in Serbian language are synonymous and can be replaced without changing of meaning.

**Key words:** subordinate conjunctions, Serbian language, English language, causal model, polysemic structure





**ТРЕЋИ ДЕО**  
**МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА**

**Ljiljanka Kvesić**  
**Љиљана Пауновић**  
**Синиша Минић**  
**Драгана Чакаревић**

**Ljiljanka Kvesić**

## **STUPNJEVANJE ZNANJA U NASTAVI MATEMATIKE**

**Sažetak:** Vrednovanje znanja je sustavan proces u kojemu nastavnik prikuplja podatke, analizira ih i tumači kako bi odredio u kojoj su mjeri učenici savladali postavljene obrazovne ciljeve. To je sastavni, nedjeljiv dio nastavnog procesa, a prema tome i bitan dio odgojno – obrazovne funkcije. Da bi se izbjegle slučajnosti u ocjenjivanju potrebno je izvršiti klasifikaciju nastavnog gradiva iz matematike čime se ujedno vrši i stupnjevanje znanja. Pravilna procjena znanja uvjet je za zdrav kritički odnos učenika prema odgovoru. Na taj način nastavnik je u mogućnosti otkriti nedostatke u svom radu i mijenjati pristup nastavi i učenicima. Kako bi procjena znanja bila pravilna, znanje možemo stupnjevati u tri razine: dovoljna, srednja i visoka razina (Grafikona 3).

**Ključne riječi:** vrednovanje znanja, stupnjevanje znanja, dovoljna, srednja i visoka razina znanja

### **UVOD**

Provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi matematike sastavni je dio nastave, vrlo odgovoran i vrlo osjetljiv zadatak koji se stavlja pred nastavnika. Praćenje učeničkih postignuća u nastavi matematike podrazumijeva sustavno praćenje razvoja učenikovih interesa, motivacije i sposobnosti, njegovih postignuća u usvajanju novih nastavnih sadržaja, kao i njegov odnos prema radu. Sve se to radi sa svrhom ostvarivanja postavljenih ciljeva predviđenih odgojno-obrazovnim planom i programom ali i jako bitnim ishodima učenja. Jako je bitno uočiti da su ciljevi i ishodi učenja važne sastavnice procesa učenja i da se njihova svrha u potpunosti razlikuju. Uvođenje ishoda učenja je pokretač reformi matematičkog obrazovanja. Trenutno se u Europskim zemljama propisuju i ciljevi i ishodi učenja ( EACEA P9 Eurydice, 2011).

Ocjenjivanje je sustavan proces vrednovanja svih relevantnih činjenica o učeničkim postignućima u kojem učitelj prikuplja podatke, analizira ih i tumači kako bi odredio u kojoj su mjeri učenici savladali obrazovne ciljeve, odnosno postavljene zadatke. Ocjenjivanje je sastavni, nedjeljiv i organski dio nastavnih procesa, a prema tome i bitni dio odgojne funkcije, odnosno najrelevantniji način za procjenjivanje školskog radnog uspjeha i vladanja učenika tijekom školske godine. U radu je prezentirano stupnjevanje znanja u nastavi matematike za srednje škole po uzoru na projekt *Agencije za standarde i ocjenjivanje u obrazovanju za Federaciju BiH i Republiku Srpsku* i osobno iskustvo.

### **ZADACI VREDNOVANJA UČENIČKIH POSTIGNUĆA U NASTAVI MATEMATIKE**

Vrednovanje učeničkih postignuća u nastavi matematike sprovodi se s ciljem podizanja opće kvalitete znanja i kvalitete rada u školi, klasifikacije uspjeha i vladanja pojedinog učenika i borbe s nedostacima koji se pojavljuju kod učenika tijekom procesa učenja. Pored navedenih ciljeva, u vrednovanje učeničkih postignuća ubrajamo razvoj zdrave kritike i samokritike u razredu, te stvaranje uvjeta za zdrav kritički odnos učenika prema odgovoru. Prilika je to i nastavniku da otkrije moguće nedostatke u svome radu. Zadaci nastave u nastavnom planu i programu naznačeni su s nekoliko redaka za svaki nastavni predmet pa tako i za matematiku, dani u deklarativnom obliku, što nastavniku, posebice nastavniku početniku, može poslužiti kao orijentacija i smjernice u radu, ali ne i kao osnova za konkretiziranje zahtjeva koji se postavljaju pred nastavnika. Stoga, zadatke valja razraditi i konkretizirati kako bi se na osnovi tako definiranih zadataka mogla izgraditi metodologija vrednovanja uspjeha učenika u nastavi (Jelavić, 1995).

Djelatnost odgoja i obrazovanja podrazumijeva svjesni spoznajni odnos učenika i učitelja prema cilju i zadacima odgoja. Da bi se to postiglo, sustav obrazovanja učitelje mora dovesti na nivo da u obrazovanju postanu svjesni svoje uloge koju će ostvariti putem korektno izvršenih poslova. Učitelj nije i ne

može biti samo predavač. On je prenosilac znanja na učenike. Učitelj je tu kako bi pomogao učenicima u posredovanju između znanosti koju predaje i učenika koji tu znanost konzumiraju.

### **MOTIVACIJA I SVRHA OCJENJIVANJA**

Koncept ocjenjivanja nije samo puka konstatacija učenikova znanja već je to i pozitivna odgojna karakteristika u procesu obrazovanja. Ocjena mora utjecati na volju učenika na način da ga potakne na rad, stvori pozitivnu radnu atmosferu i radnu disciplinu, probudi interes za matematiku, potakne učenika na rad i urednost i jača upornost za postizanje cilja. U pogledu odgojnog djelovanja ocjena može djelovati negativno ukoliko se primjenjuje nepsihološki i nepedagoški. U velikoj mjeri ovisi o metodi rada uopće, a posebno o metodi ispitivanja i načinu ocjenjivanja. Osnovni preduvjet konstruktivnog djelovanja jest da je ocjena: prirodna i logična posljedica objektivnog i temeljitog prosuđivanja o znanju učenika, te da je jasna i uvjerljiva kako učeniku tako i nastavniku. Ocjena je dakle sredstvo pomoću kojega izvlačimo pedagoške koristi. Mjerila u vrednovanju učeničkih postignuća nisu strogo znanstveno utemeljena, već su dogovoreni način izražavanja uspjeha učenika. S ciljem približavanja realnijoj i objektivnijoj ocjeni potrebno je redovito praćenje učenika provjeravanjem znanja kako bi se dobio uvid u ostvarenje postavljenog cilja.

Uzimajući u obzir da ocjena nikada nije dovoljno objektivna, pogotovo ako se radi o usmenom ocjenjivanju, poželjno je da se svakog učenika pismeno i usmeno provjeri najmanje tri puta u jednom polugodištu. S ciljem stjecanja pozitivne motivacije preporuča se koristiti sljedeće dvije komponente: aktivnost učenika i domaći uradak. U novije vrijeme veliki broj nastavnika izbjegava usmeno ocjenjivanje učenika, a kao razlog se navodi prevelik broj učenika po odjelu. Učenika nije nužno prozvati imenom i prezimenom da bi bio usmeno ocijenjen, nego naprotiv, učeniku je svako nagrađivanje ocjenom motivacija za daljnje aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu. Ocjenjivanje učenika valja provoditi na način da se poštuje učenikova osobnost, potiče njegovo samopouzdanje i

osjećaj napredovanja, aktivno sudjelovanje u nastavi te mogućnost za samokritičnost kako u nastavi matematike, tako i u cjelokupnom odgojno-obrazovnom procesu, a kasnije i izgradnji vlastite osobnosti (Pavleković, 1997).

## **STANDARDI KAO VREDNOVANJE ZNANJA**

Vrednovanje uspjeha učenika je nastavna aktivnost kojom se utvrđuje stupanj stečenih znanja i vještina u odnosu na postavljene ciljeve. Uspjeh učenika zapravo predstavlja ishod učenja i odnosi se na samog učenika, dok je cilj nastavnog procesa propisan programom modula ili kurikuluma ( EACEA P9 Eurydice, 2011). Standardi učeničkih postignuća predstavljaju opis nivoa kvantiteta i kvaliteta znanja i sposobnosti koju učenici trebaju postići po završetku određenog stupnja obrazovanja. Oni se temelje na važećim nastavnim programima. Standardima se dobiva pregled znanja i matematičkih sposobnosti razvrstanih u tri nivoa (Agencija, 2004). Postavljanje standarda ima za cilj omogućavanja kvalitetnog interpretiranja empirijskih podataka o učeničkim postignućima. Zadatak takvih standarda je objektivno vrednovanje rezultata rada kao i usporedba sa standardima drugih zemlja Europe i svijeta. Njihov je zadatak također i uvođenje promjena u organizaciji i metodama rada u školi.

Subjektivni uvjeti za provedbu standarda su: sposobnost prosuđivanja nastavnika, njegova stručna izgrađenost – dobar i zanimljiv predavač, poznavanje znanstvenih rezultata psihologije za pravilno vrednovanje učeničkih postignuća, sposobnost individualnog promatranja i poštivanje ličnosti učenika, autoritet i samokritičnost nastavnika, te njegovu prisebnost, strpljivost u nastavnom radu i taktičnost.

Za provođenje standarda u nastavi matematike jako je bitan sadržaj ocjene. U pristupu problemu ovog rada, sadržaj ocjene podrazumijeva:

- 1) propisano nastavno gradivo iz matematike; znači ocjenjuje se ono što učenik zna i koliko zna
- 2) razumijevanje gradiva iz matematike, odnosno stvaranje asocijativnih veza s novom nastavnom jedinicom i

3) sposobnost primjenjivanja znanja u drugim nastavnim predmetima

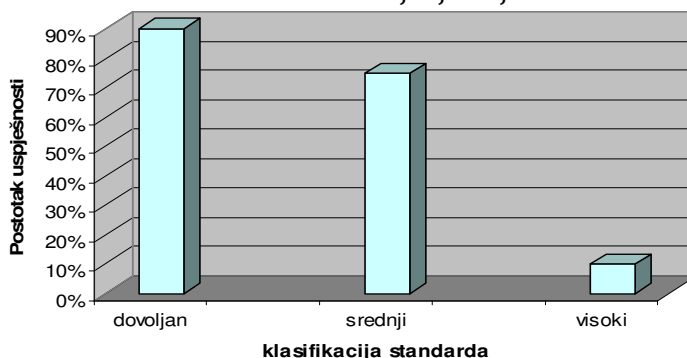
Standardi ocjenjivanja su klasificirani u tri nivoa:

1) dovoljan standard - predstavlja najniži nivo učeničkih postignuća koji je načelno dovoljan da se, uz izvjesne teškoće, nastavi daljnje školovanje. Neophodno je da ga ostvare svi, odnosno najmanje 90 % učenika;

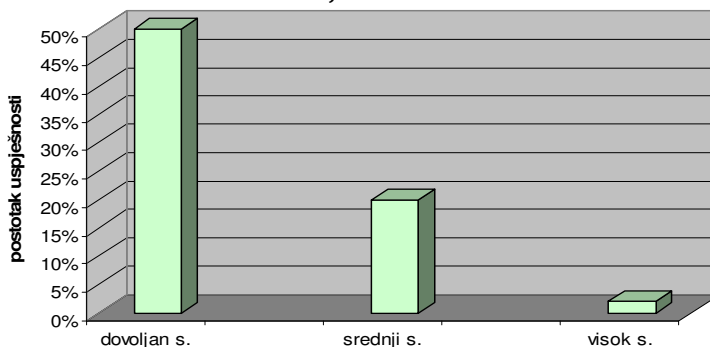
2) srednji standard - je nivo postignuća koji omogućava učenicima da bez teškoća uspješno nastave školovanje. Ovaj nivo treba ostvariti oko 75 % učenika i

3) visoki standard - može postići samo mali broj učenika (oko 10 %). Radi se o vrlo darovitim i aktivnim učenicima.

Grafikon 1. Postotak uspješnosti prema preporuci Agencije za standarde i ocjenjivanje



Grafikon 2. Rezultati temeljeni na iskustvu nastavnika





U primjerima 1, 2 i 3, ( Elezović i Dakić, 2005) dati su primjeri testa ( potencije ) za dovoljan, srednji i visoki standard za I razred tehničkih škola. Rezultati testa potkrijepljeni su slikom 2.

Primjer 1. Zadatci za *dovoljan standard*:

- Rezultate zapisati u obliku potencije:
  - $(3^{n-1} \cdot 3^{n+1})^3$ ,
  - $(3^3)^4 \cdot (3^4)^3 \cdot (3^{-2})^4$ .
- Pomnožiti  $(a^3 - a^2 + 1) \cdot (a^2 + 1)$ .
- Izračunati  $8^{n+1} \cdot 4^{n-1}$ .
- Izračunati  $\left[ \left(\frac{2}{3}\right)^{-1} - \frac{3}{4} \right]^{-1}$ .
- Pojednostavniti  $3^{2n+1} : \left(\frac{1}{9}\right)^{-n}$ .

Primjer 2. Zadatci za *srednji standard*:

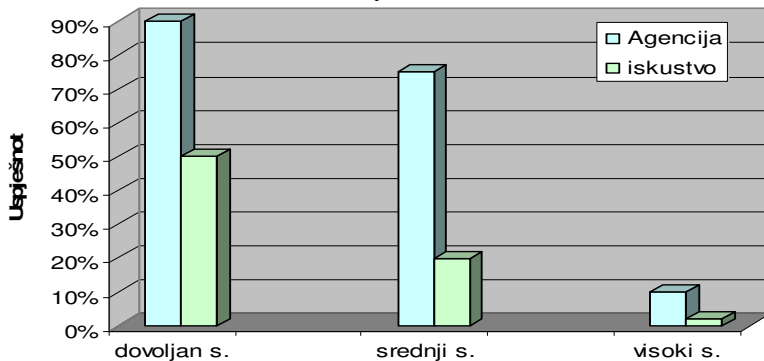
- Napisati u obliku potencije  $6 \cdot 3^9 + 9^5$ .
- Izračunati  $(81^{n+1} \cdot 3^{n-4}) : 27^{n+2}$ .
- Izračunati  $\frac{16^{n-1} \cdot 8^{2n+1}}{4^{n-2} \cdot 2^{n+2}}$ .
- Izračunati  $\frac{3 \cdot \left(\frac{2}{3}\right)^{-2} + 4^{-1}}{\left(\frac{1}{2}\right)^{-1} + 5}$ .
- Pojednostavniti  $\left(\frac{a^{-4}}{3b^{-2}}\right)^3 \cdot (9a^4b^{-1})^{-2}$ .

Primjer 3. Zadatci za *visoki standard*:

- Pojednostavniti
 
$$-(a^{n-1})^2 \cdot (a^n)^2 \cdot (-a^{n-1})^3 - (-a^{n-1})^3 \cdot (-a^{2n-1})^2$$
- Zapisati u obliku potencije s bazom 6:
 
$$4^n \cdot 9^{n-1} + 4^{n+1} \cdot 9^{n-1} + 16 \cdot 36^{n-1}$$
- Pojednostavniti razlomak  $\frac{(8^n + 8^{n-1})^4}{(16^{n-1} - 16^{n-2})^3}$
- Koliko znamenki ima broj  $4^{13} \cdot 25^{10}$ .

5. Izračunati 
$$\frac{5^{-2} \cdot \left(\frac{3}{5}\right)^{-3} + 3^{-3} \cdot \left(\frac{5}{3}\right)^{-1}}{5^{-3} - 3^{-3}}$$
.

Grafikon 3. Korelacija standarda i iskustva



Na slici 3. prikazana je korelacija osobnog iskustva i pretpostavki standarda iz koje je vidljivo da dolazi do očiglednih odstupanja. Postavlja se pitanje iz kojih razloga dolazi do ovako velikog odstupanja i kako otkloniti ova odstupanja? Prilikom obrade rezultata testova iz prethodnih primjera došlo se do spoznaje da učenici ne razumiju matematički jezik što se u konačnici odrazilo i na rješavanje zadataka.

## ZAKLJUČAK

Problem nastave matematike je jedan od ključnih problema obrazovanja u svijetu jer je matematika jezik temeljnih prirodnih znanosti i tehnike. Bez odgovarajućeg znanja matematike nije moguća uspješna nastava ni fizike, ni kemije kao ni drugih prirodnih i društvenih znanosti. Vrednovanje znanja pokazuje velika odstupanja od preporuke dovoljnog, srednjeg i visokog standarda i stvarnog stanja u srednjim školama. Pretpostavka je da problem leži u preopširnim programima kao i u slabom predznanju, što znači da se problem nastave matematike mora rješavati na samom početku osnovnog obrazovanja. Ovaj rad može poslužiti kao jedan početak rješavanja dosta ozbiljnog problema matematike koji teži daljnjim znanstvenim razmatranjima.

## LITERATURA

- Agencija za standarde i ocjenjivanje u obrazovanju za Federaciju Bosne i Hercegovine i Republiku Srpsku, Sarajevo, 2004.
- Dakić, B. i Elezović, N. (2005). *Matematika 1*. Zagreb: Element.
- Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu (EACEA P9 Eurydice), 2011.
- Jelavić, F. (1995). *Didaktičke osnove nastave*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Markovac, J. (1992). *Metodika početne nastave matematike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pavleković, M.. (1997). *Metodika nastave matematike s informatikom I*. Zagreb: Element.

## LEVELLING OF KNOWLEDGE IN THE TEACHING OF MATHS

**Abstract:** Evaluation of knowledge is a systematic process in which a teacher collects data, analyzes and interprets them in order to determine the extent to which students have mastered teaching objectives. It is an integral, inseparable part of any teaching process, and therefore an essential part of overall educational function. In order to avoid contingencies in the evaluation, it is necessary to classify teaching materials of mathematics, simultaneously performing knowledge grading. A proper assessment of knowledge is a prerequisite for a student's sound critical attitude towards their answer. In this way teachers are able to detect flaws in their work and to change their approach to teaching and to students. In order to obtain the proper knowledge assessment, knowledge could be graded into three levels: sufficient, medium and high levels (Chart 3).

**Key words:** evaluation of knowledge, knowledge grading, sufficient, medium and high level of knowledge

Љиљана Пауновић

## НОТА О ФИКСНИМ ТАЧКАМА СЛАБИХ T-KANNAN КОНТРАКЦИЈА У $b$ - МЕТРИЧКИМ ПРОСТОРИМА\*

**Сажетак:** У овом раду добијени су резултати који се односе на одређивање фиксне тачке у  $b$ -метричким просторима када су у питању слабе T-Kannan и T-Chatterjea контракције. Знатно су побољшани и допуњени скорашњи резултати до којих су дошли Z. Mustafa [J. Inequal. Appl. 2014, 2014:46] и A. Razani, V. Parvaneh [Russ. Math. (Izv.VUZ), 57 (3), 38-45 (2013)] са много краћим доказима.

**Кључне речи:** метрички простори,  $b$  - метрички простори, T - Kannan контракција

### УВОД

Теорија фиксне тачке је једна од најважнијих области савремене функционалне анализе. Ова теорија има велику примену у многим областима као што су економија, информатика, хемија, биологија... Добро познати Банахов принцип контракције је један од кључних резултата нелинеарне анализе.

За пресликавање  $f : X \rightarrow X$  где је  $(X, d)$  метрички простор кажемо да је контракција ако постоји  $k \in [0, 1)$  тако да за све  $x, y \in X$  важи

$$d(fx, fy) \leq kd(x, y). \quad (1)$$

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта *Методe нумеричке и нелинеарне анализе са применама*, евиденциони број 174002, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2016. године Машински факултет Универзитета у Београду.

Ако је простор  $(X, d)$  комплетан онда пресликавање  $f$  које задовољава услов (1) има јединствену фиксну тачку.

Постоји много генерализација метричког простора: Менгеров простор, фази метрички простор, апстрактни метрички простор,  $b$ -метрички простор...

У [6] Czerwik уводи концепт  $b$ -метричког простора. Постоји велики број радова у којима је проучавана проблематика одређивања јединствене фиксне тачке за једноструке и вишеструке операторе у  $b$ -метричким просторима (видети [8,9,11,16,18,20]).

Нека је  $X$  непразан скуп и  $s \geq 1$  дат реалан број. Функција  $d : X \times X \rightarrow R^+$  је

$b$ -метрика ако су задовољени следећи услови:

$$(b1) \quad d(x, y) = 0 \text{ ако и само ако је } x = y,$$

$$(b2) \quad d(x, y) = d(y, x),$$

$$(b3) \quad d(x, z) \leq s[d(x, y) + d(y, z)], \text{ за све } x, y, z \in X.$$

У том случају уређени пар  $(X, d)$  називамо  $b$ -метрички простор. Класа  $b$ -метричких простора је знатно шира од класе метричких простора,  $b$ -метрика је метрика ако је  $s = 1$ , такође постоје  $b$ -метрички простори који нису метрички. Многи примери  $b$ -метричких простора могу се видети у [1,8,9,16,18,20]. Појмови  $b$ -конвергентан низ,  $b$ -Кошијев низ и  $b$ -комплетан простор се дефинишу на уобичајен начин.

У овом раду добијени су резултати који се односе на одређивање фиксне тачке у  $b$ -метричким просторима када су у питању слабе  $T$ -Kannan и  $T$ -Chatterjea контракције. Знатно су побољшани скорашњи резултати из радова [15] и [17] са знатно краћим доказима.

## РЕЗУЛТАТИ

Нека је  $(X, d)$  метрички простор. За пресликавање  $T : X \rightarrow X$  кажемо да је секвенцијално конвергентно (субсеквенцијално конвергентно) ако за низ  $\{x_n\}$  у  $X$  је низ

$\{Tx_n\}$  конвергентан (низ  $\{x_n\}$  је субсеквенцијално конвергентан). Недавно у [15] су доказане следеће две теореме:

Теорема 1. Нека је  $(X, d)$  комплетан  $b$ -метрички простор са параметром  $s \geq 1$ ,  $T, f : X \rightarrow X$  су таква да за неко  $\psi \in \Psi$ ,  $\varphi \in \Phi$ , и свако  $x, y \in X$ ,

$$\psi(sd(Tfx, Tfy)) \leq \psi\left(\frac{d(Tx, Tfy) + d(Ty, Tfx)}{s+1}\right) - \varphi(d(Tx, Tfy), d(Ty, Tfx)), \quad (2)$$

и нека је  $T$  један један и непрекидно пресликавање. Онда важи следеће:

- (1) За свако  $x \in X$  низ  $\{Tf^n x\}$  је  $b$ -конвергентан.
- (2) Ако је  $T$  субсеквенцијално конвергентно онда  $f$  има јединствену фиксну тачку.
- (3) Ако је  $T$  секвенцијално конвергентно онда за свако  $x \in X$  низ  $\{f^n x\}$   $b$ -конвергира фиксној тачки од  $f$ .

Теорема 2: Закључци из Теореме 1 важе ако се услови (2) из Теореме 1 замене са

$$\psi(d(Tfx, Tfy)) \leq \psi\left(\frac{d(Tx, Tfy) + d(Ty, Tfx)}{s+1}\right) - \varphi(d(Tx, Tfx), d(Ty, Tfy)), \quad (3)$$

Услови из претходне теореме укључују и:

(I) Услови (2) и (3) садрже функције  $\psi \in \Psi$  и  $\varphi \in \Phi$ , где је

$\Psi = \{\psi : [0, \infty) \rightarrow [0, \infty) \mid \psi \text{ је функција која мења растојање}\}$

$$\Phi = \{\varphi : [0, \infty)^2 \rightarrow [0, \infty) \mid \varphi(x, y) = 0 \Leftrightarrow x = y = 0 \\ \varphi(\liminf_{n \rightarrow \infty} a_n, \liminf_{n \rightarrow \infty} b_n) \leq \liminf_{n \rightarrow \infty} \varphi(a_n, b_n)\}.$$

(II) Претпоставка да је пресликавање  $T$  непрекидно и (суб)секвенцијално конвергентно.

Следећа Лема се примењује у доказу теореме.

Лема 1: Нека је  $(X, d)$   $b$ -метрички простор са параметром  $s \geq 1$ , и претпоставимо да низови  $\{x_n\}$  и  $\{y_n\}$  из  $X$  су  $b$ -конвергентни ка  $x$ ,  $y$  респективно. Онда имамо

$$\frac{1}{s^2} d(x, y) \leq \liminf_{n \rightarrow \infty} d(x_n, y_n) \leq \limsup_{n \rightarrow \infty} d(x_n, y_n) \leq s^2 d(x, y).$$

Ако је  $x = y$ , онда имамо  $\lim_{n \rightarrow \infty} d(x_n, y_n) = 0$ . Штавише, за све  $z \in X$ , имамо

$$\frac{1}{s} d(x, z) \leq \liminf_{n \rightarrow \infty} d(x_n, z) \leq \limsup_{n \rightarrow \infty} d(x_n, z) \leq s d(x, z).$$

У делу који следи доказаћемо да закључак у вези са фиксном тачком у претходном резултату важи и без претпоставке (II) и под много општијим претпоставкама него што је дато у (I). Такође ми нисмо користили претходну Лему у доказу.

Теорема 3: Нека је  $(X, d)$  комплетан  $b$ -метрички простор са параметром  $s \geq 1$ ,  $T, f : X \rightarrow X$  су таква да за  $x, y \in X$ ,

$$d(Tfx, Tfy) \leq \frac{d(Tx, Tfx) + d(Ty, Tfy)}{s+1}, \quad (4)$$

и нека је  $T$  један један пресликавање. Такође претпоставимо да је

(а)  $T$  је сурјекција или

(б) најмање једно од  $Tf(X)$  или  $T(X)$  је затворено.

Онда  $f$  има јединствену фиксну тачку.

Доказ: Јасно је да  $f$  има јединствену фиксну тачку (означимо је са  $z$ ) ако и само ако је

$Tfz = Tz$  (зато што је  $T$  један један пресликавање). Даље, очигледно је да ако  $f$  има фиксну тачку она је

јединствена. Како је  $Tf(X) \subseteq T(X)$ , за дату тачку  $x_0 \in X$ , можемо конструисати стандардни Јунгов низ

$$y_n = Tfx_n = Tx_{n+1} \quad (n = 0, 1, 2, \dots) \quad (5)$$

Ако је  $y_{n_0} = y_{n_0+1}$  за неко  $n_0 \in N$  онда је  $x_{n_0+1}$  јединствена фиксна тачка пресликавања  $f$ .

Претпоставимо сада да је  $y_n \neq y_{n+1}$  за све  $n \in N$ . У том случају (стављајући у (4)  $x = x_{n+1}$ ,  $y = x_n$ ) добијамо

$$d(y_{n+1}, y_n) = d(Tfx_{n+1}, Tfx_n) \leq \frac{d(Tx_{n+1}, Tfx_{n+1}) + d(Tx_n, Tfx_n)}{s+1} = \frac{d(y_n, y_{n+1}) + d(y_{n-1}, y_n)}{s+1}$$

имамо да је  $d(y_{n+1}, y_n) \leq kd(y_n, y_{n-1}) \leq \dots \leq \kappa^n d(y_1, y_0)$ , где је  $k = \frac{1}{s} < 1$ .

Онда  $d(y_{n+1}, y_n) \rightarrow 0$ . Сада ћемо показати да је  $\{y_n\}$  б-Коши низ у сваком од  $Tf(X)$ ,  $T(X)$ ,  $X$ . Претпоставимо да то није тачно. Онда постоји  $\varepsilon > 0$  за које можемо да пронађемо подниз  $\{y_{m(k)}\}$  и  $\{y_{n(k)}\}$  од  $\{y_n\}$  тако да је  $n(k)$  најмањи индекс за који је  $n(k) > m(k) > k$  и  $d(y_{m(k)}, y_{n(k)}) \geq \varepsilon$ . То значи да  $d(y_{m(k)}, y_{n(k)-1}) < \varepsilon$ . Применом (4) добијамо

$$\begin{aligned} \varepsilon \leq d(y_{m(k)}, y_{n(k)}) &= d(Tfx_{m(k)}, Tfx_{n(k)}) \leq \frac{d(Tx_{m(k)}, Tfx_{m(k)}) + d(Tx_{n(k)}, Tfx_{n(k)})}{s+1} \\ &= \frac{d(y_{m(k)-1}, y_{m(k)}) + d(y_{n(k)-1}, y_{n(k)})}{s+1} \rightarrow 0 \quad \text{за } k \rightarrow \infty. \end{aligned}$$

Контрадикција. Због тога, у оба случаја (а) или (б), где је  $u \in X$  тако да је  $Tfx_n = Tx_{n+1} \rightarrow Tu$  где  $n \rightarrow \infty$ . Доказаћемо да је  $Tfu = Tu$ . Применом (4) закључујемо да је

$$\begin{aligned} d(Tfu, Tu) &\leq s[d(Tfu, Tfx_n) + d(Tfx_n, Tu)] \leq s \left[ \frac{d(Tu, Tfu) + d(Tx_n, Tfx_n)}{s+1} + d(Tfx_n, Tu) \right] \\ &= \frac{sd(Tu, Tfu)}{s+1} + \frac{sd(y_{n-1}, y_n)}{s+1} + sd(Tfx_n, Tu). \end{aligned} \quad (6)$$

Ако у (6) пустимо да  $n \rightarrow \infty$  добијамо



$$d(Tfu, Tu) \leq \frac{sd(Tu, Tfu)}{s+1},$$

тада је  $Tfu = Tu$ . Одатле,  $f$  има јединствену фиксну тачку и доказ је комплетан.

Теорема 4: Нека је  $(X, d)$  комплетан  $b$ -метрички простор са параметром  $s \geq 1$ ,  $T, f : X \rightarrow X$  су таква да за  $x, y \in X$ ,

$$d(Tfx, Tfy) \leq \frac{d(Tx, Tfy) + d(Ty, Tfx)}{s(s+1)}, \quad (7)$$

и нека је  $T$  један један пресликавање. Такође претпоставимо да је

(а)  $T$  је сурјекција или

(б) најмање једно од  $Tf(X)$  или  $T(X)$  је затворено.

Онда  $f$  има јединствену фиксну тачку.

Доказ: Доказ ове теореме је сличан доказу претходне теореме. Доказаћемо да је низ који је дат са (5) Кошијев низ. Претпоставимо да то није Кошијев низ и изаберимо  $n(k)$  и  $m(k)$  као у доказу претходне теореме. Онда применом (7) добијамо да је

$$\begin{aligned} \varepsilon &\leq d(y_{m(k)}, y_{n(k)}) = d(Tfx_{m(k)}, Tfx_{n(k)}) \\ &\leq \frac{d(Tx_{m(k)}, Tfx_{n(k)}) + d(Tx_{n(k)}, Tfx_{m(k)})}{s(s+1)} \\ &\leq \frac{d(Tx_{m(k)}, Tfx_{m(k)}) + d(Tfx_{m(k)}, Tfx_{n(k)})}{(s+1)} + \frac{d(Tx_{n(k)}, Tfx_{n(k)}) + d(Tx_{n(k)}, Tfx_{m(k)})}{(s+1)} \\ &= \frac{d(Tx_{m(k)}, Tfx_{m(k)}) + 2d(Tfx_{m(k)}, Tfx_{n(k)}) + d(Tx_{n(k)}, Tfx_{n(k)})}{(s+1)} \\ &= \frac{d(y_{m(k)-1}, y_{m(k)}) + 2d(y_{m(k)}, y_{n(k)}) + d(y_{n(k)-1}, y_{n(k)})}{(s+1)}. \end{aligned}$$

Онда је,  $\left(1 - \frac{2}{s+1}\right) d(y_{m(k)}, y_{n(k)}) \leq \frac{d(y_{m(k)-1}, y_{m(k)}) + d(y_{n(k)-1}, y_{n(k)})}{s+1}$ , и

такође

$$0 \leq (s-1)d(y_{m(k)}, y_{n(k)}) \leq d(y_{m(k)-1}, y_{m(k)}) + d(y_{n(k)-1}, y_{n(k)}) \rightarrow 0,$$

када  $k \rightarrow \infty$ .

За  $s > 1$  и  $d(y_{m(k)}, y_{n(k)}) \geq \varepsilon$ , добијамо контрадикцију.

Ако је  $s = 1$  онда је  $(X, d)$  комплетан метрички простор. Онда услов (2) постаје

$$\psi(d(Tfx, Tfy)) \leq \psi\left(\frac{d(Tx, Tfy) + d(Ty, Tfx)}{2}\right) - \varphi(d(Tx, Tfy), d(Ty, Tfx)) \quad (8)$$

и

$$\psi(d(Tfx, Tfy)) \leq \psi\left(\frac{d(Tx, Tfx) + d(Ty, Tfy)}{2}\right) - \varphi(d(Tx, Tfx), d(Ty, Tfy)) \quad (9)$$

Ако важи (8) онда је  $f$  уопштена слаба T-Chatteerjeа контракција, ако важи (9) онда је  $f$  уопштена слаба T-Kannan контракција. Када су у питању ови типови контрактивних пресликавања дошли смо до знатно бољих резултата.

Теорема 5: Нека је  $(X, d)$  комплетан метрички простор,  $f : X \rightarrow X$  је уопштена слаба T-Chatteerjeа (респективно T-Kannan) контракција и  $T : X \rightarrow X$  један један пресликавање. Такође претпоставимо да је

(а)  $T$  је сурјекција или

(б) најмање једно од  $Tf(X)$  или  $T(X)$  је затворено.

Онда  $f$  има јединствену фиксну тачку.

Доказ: Доказаћемо само случај када је  $f$  уопштена слаба T-Chatteerjeа контракција. Због тога, прво претпоставимо да су  $u, v$  различите фиксне тачке пресликавања  $f$ . Онда, из (8) за  $x = u$ ,  $y = v$  је

$$\begin{aligned} \psi(d(Tu, Tv)) &= \psi(d(Tfu, Tfv)) \\ &\leq \psi\left(\frac{d(Tu, Tfv) + d(Tv, Tfu)}{2}\right) - \varphi(d(Tu, Tfv), d(Tv, Tfu)) \\ &= \psi\left(\frac{d(Tu, Tv) + d(Tv, Tu)}{2}\right) - \varphi(d(Tu, Tv), d(Tv, Tu)) \\ &= \psi(d(Tu, Tv)) - \varphi(d(Tu, Tv), d(Tv, Tu)). \end{aligned}$$

Следи да је  $\varphi(d(Tu, Tv), d(Tv, Tu)) = 0$ , што је еквивалентно са  $Tu = Tv$ . Затим је  $u = v$  зато што је  $T$  један један прсликавање. Контрадикција.

Нека је сада  $x_0 \in X$  дата тачка. Из релације  $Tf(X) \subseteq T(X)$  добијамо да је Јунгов низ дефинисан са

$$y_n = Tfx_n = Tx_{n+1} \quad (n = 0, 1, 2, \dots)$$

Ако је  $y_{n_0} = y_{n_0+1}$  за неко  $n_0 \in N$  онда је  $x_{n_0+1}$  је јединствена фиксна тачка функције  $f$ . Због тога, претпоставимо да је  $y_n \neq y_{n+1}$  за свако  $n \in N$ . Као у [17] имамо да је  $\{y_n\}$  Кошијев низ. У било ком случају (а) или (б), где је  $u \in X$  тако да  $Tfx_n = Tx_{n+1} \rightarrow Tu$  када  $n \rightarrow \infty$ . Доказаћемо да је  $Tfu = Tu$ . Заиста, имамо

$$d(Tfu, Tu) \leq d(Tfu, Tfx_n) + d(Tfx_n, Tu) .$$

Даље, добијамо

$$\psi(d(Tfu, Tfx_n)) \leq \psi\left(\frac{d(Tu, Tfx_n) + d(Tx_n, Tfu)}{2}\right) - \varphi(d(Tu, Tfx_n), d(Tx_n, Tfu)) \quad (10)$$

Ако у (10) пустимо да  $n \rightarrow \infty$ , добијамо да је

$$\begin{aligned} \psi(d(Tfu, Tu)) &\leq \psi\left(\frac{d(Tu, Tu) + d(Tu, Tfu)}{2}\right) - \varphi(d(Tu, Tu), d(Tu, Tfu)) \\ &= \psi(d(Tfu, Tu)) - \varphi(0, d(Tu, Tfu)), \end{aligned}$$

онда је,  $\varphi(0, d(Tu, Tfu)) = 0$ . Затим је  $Tfu = Tu$ , тј.  $u$  је фиксна тачка прсликавања  $f$ .

Последица: Узимањем специјалних вредности за константе  $a_i$ , добијамо резултате о фиксној тачки у оквиру  $b$ -метричких простора за  $T$ -Banach,  $T$ -Kannan и  $T$ -Chatterjea контракције.

- $T$ -Banach услов:  $d(Tfx, Tfy) \leq a_1 d(Tx, Ty)$  за све  $x, y \in X$  ако је  $a_2 < \frac{1}{s}$  ( $a_2 = a_3 = a_4 = a_5 = 0$ );

- Т-Kannan услов:  $d(Tfx, Tfy) \leq a_2 d(Tx, Tfx) + a_3 d(Ty, Tfy)$  за све  $x, y \in X$  ако је  $a_2 + a_3 < \frac{2}{s+1}$  ( $a_1 = a_4 = a_5 = 0$ );
- Т-Chatterjea услов:  $d(Tfx, Tfy) \leq a_2 d(Tx, Tfx) + a_3 d(Ty, Tfy)$  за све  $x, y \in X$  ако је  $a_4 + a_5 < \frac{2}{s+s^2}$  ( $a_1 = a_2 = a_3 = 0$ );

### ЗАКЉУЧАК

Овај рад представља велики помак када је у питању проблем одређивања фиксне тачке у  $b$ -метричким просторима за Т-Kannan и Т-Chatterjea контракције. У доказу није коришћена Лема као у [15], доказ је урађен на много краћи начин и без претпоставке (II) и под много општијим условима него што је дато у (I). Овде још увек остаје отворен проблем да ли резултати из Последице могу да се докажу за Т-Banach контракцију за  $\frac{1}{s} \leq a_1 < 1$ ,  $s > 1$ , са или без услова за Т или за простор  $(X, d)$ .

### ЛИТЕРАТУРА

- Aghajani, A., Abbas, M. & Roshan, J. (2014). Common fixed point of generalized weak contractive mappings in partially ordered  $b$ -metric spaces, *Math. Slovaca* 4, 941-960.
- Ansari, A., Chandok, S. & Ionescu, C. (2014). Fixed point theorems on  $b$ -metric spaces for weak contractions with auxiliary functions, *J. Inequal. Appl.* 2014:429.
- Banach, S. (1922). Sur les operations dans les ensembles abstraits et leur application aux equations integrales, *Fundam. Math.* 3, 133-181.
- Beiranvand, A., Moradi, S., Omid, M. & Pazandeh, H. Two fixed point theorems for special mapping, *arXiv:0903.1504v1[math.FA]*.
- Chatterjea, S. (1972). Fixed point theorems, *C.R.Acad. Bulgare Sci.* 25, 727-730.
- Czerwik, S. (1993). Contraction mappings in  $b$ -metric spaces, *Acta Math. Inform. Univ. Ostrav.* 1, 5-11.

- Filipović, M., Paunović, Lj., Radenović, S. & Rajović, M. (2011). Remarks on cone metric spaces and fixed point theorems of T-Kannan and T-Chatterjea contractive mappings, *Math. Comput. Model.*54, 1467-1472.
- Hussain, N., Đorić, D., Kadelburg, Z. & Radenović, S. (2012). Suzuki type fixed point results in metric type spaces, *Fixed Point Theory Appl.*126.
- Jovanović, M., Kadelburg, Z. & Radenović, S.(2010). Common fixed point results in metric type spaces, *Fixed Point Theory Appl.*, Article ID 978121.
- Kannan, R. (1968): Some results on fixed points, *Bull. Calcutta Math. Soc.* 60, 71-76.
- Khamsi, M. (2010). Remarks on cone metric spaces and fixed point theorems of contractive mappings, *Fixed Point Theory Appl.* Article ID 315398.
- Khan, M.S., Swaleh, M. & Sessa, S. (1984). Fixed point theorems by altering distances between the points, *Bull. Aust. Math. Soc.* 30, 1-9.
- Moradi, S. Kannan fixed point theorem on complete metric spaces and on generalized metric spaces depended on another function, [arXiv:0903.1577v1\[math.FA\]](https://arxiv.org/abs/0903.1577v1).
- Morales, J. & Rojas, E. (2010). Cone metric spaces and fixed point theorems of T-Kannan contractive mappings, *Int. J. Math. Anal.*4, 175-184.
- Mustafa, Z., Roshan, J., Parvaneh, V. & Kadelburg, Z. (2014). Fixed point theorems for weakly T-Chatterjea and weakly T-Kannan contractions in b-metric spaces, *J. Inequal. Appl.* 2014:46.
- Parvaneh, V., Roshan, J. & Radenović, S.(2013). Existence of tripled coincidence points in ordered b-metric spaces and an application to a system of integral equations, *Fixed Point Theory Appl.*2013:130.
- Razani, A. & Parvaneh, V.(2013). Some fixed point theorems for weakly T-Chatterjea and weakly T-kannan contractive mappings in complete metric spaces, *Russ. Math. (Izv.VUZ)*,57(3), 38-45.
- Roshan, J., Parvaneh, V., Shobkolaei, N., Sedghi, S. & Shatanawi, W. (2013). Common fixed points of almost generalized  $(\psi, \varphi)_s$  contractive mappings in ordered b-metric spaces, *Fixed Point Theory Appl.* 2013:159.

Shatanawi, W. (2011). Fixed point theorems for nonlinear weakly C-contractive mappings in metric spaces, *Math. Comput. Model.*54, 2816-2826.

Sintunavarat, W., Plubtieng, S. & Katchang, P. (2013). Fixed point result and applications on b- metric space endowed with an arbitrary binary relation, *Fixed Point Theory Appl.* 2013:296.

### **A NOTE ON FIXED POINTS WEAK T-KANNAN CONSTRUCTIONS IN B – METRIC SPACES**

**Abstract:** In this work, the obtained results are related to the determination of a fixed point in the b-metric spaces when it comes to poor T-Kannan and T-Chatterjee contraction. They are much improved and supplemented by recent results which were obtained by Z. Mustafa [J. Inequal. Appl. 2014, 2014: 46] and A. Zani, V. Parvaneh [Russ. Math. (Izv.VUZ), 57 (3), 38-45 (2013)] with a lot less evidence.

**Key words:** metric spaces, b - metric spaces, T - Kannan contraction



Синиша Минић

## УЛОГА НУМЕРИЧКИХ ПОДАТАКА У СТЕНОГРАФСКОЈ ТЕХНИЦИ И ЊИХОВА ПРИМЕНА У МАТЛАВ АПЛИКАЦИЈИ

**Сажетак:** У раду су анализиране основе података које се приказују помоћу рачунара. По дефиницији подаци се у рачунарској техници деле на нумеричке и ненумеричке. Одабир и значај примене ненумеричких података је огроман, али исто тако постоје и многи алати за скривање података и заштиту података или ауторских права у домену израде текста или слике. С тим у вези коришћене су стеганографске технике и њихова симулација помоћу MATLAB-а. MATLAB функције служе са скривање и касније ишчитавање стринга из слике, по унапред договореном кључу. Најнеефикаснија техника стеганографије је техника промене пиксела. У суштини ове технике налази се мењање ASCII вредности одређеног броја пиксела. Овај рад је показног карактера у циљу да се приближи појам и значај математичког представљања података, њихова дистрибуција и на крају заштита (Табела 1; Слика 6).

**Кључне речи:** податак, MATLAB, ASCII код, стенографија

### УВОД

У свакодневном животу људи употребљавају цифре и слова, које се једним именом називају алфанумерички знаци. За пренос информација користе се слике, звук као и неки посебни знакови. Подаци и програми у рачунару представљени су у облику бројева. То су бинарни бројеви и представљени су помоћу две цифре 0 и 1, али постоје рачунари који раде и у другим бројним системима (нпр. хексадекални). Уопштено, подаци се деле на две групе: нумеричке (бројчане) податке, и ненумеричке (остале) податке.



Нумерички подаци представљају величине или релације, односно представљају неке бројне вредности. Нумерички подаци се преводе у бинарни бројни систем (комбинација 0 и 1) и на тај начин се складиште и обрађују у рачунару. Ненумерички подаци представљају податке у рачунару који садрже неку информацију која се у спољном свету не може представити бројевима, као што су: обичан текст, форматирани текст, слика, видео запис, аудио запис, једначина или формула и програм. Сваки податак ненумеричког типа преводи се у низ бројева, представљених на начин близак рачунару.

## ПРЕДСТАВЉАЊЕ НЕНУМЕРИЧКИХ ПОДАТАКА

Ненумерички подаци не примењују класичне аритметичке операције. Примењујемо два најзначајнија: знаковни и логички тип података. Полазећи од алгорита по коме је број могућих комбинација ( $k$ ) одређен базом кода ( $m$ ) и бројем знакова ( $n$ ) у кодној речи, следи:

$$k = m^n$$

то значи да у случају бинарног кодирања јављају се тетрадни кодови ( $2^4 = 16$ ) код којих се користи 4 бит позиција. Најпознатији такви кодови су: BCD, Exzees 3, Aiken и Gray код.

Тетраде су равномерне, једнозначне за све врсте наведених кодова. BCD код (Binary Coded Decimal) је развијен са наменом што лакшег приказивања децималних цифара. Exzees 3 код се добија из BCD. Његове тетраде померају се за 3 места у односу на BCD код, тј. додају се бинарни 0011. Аикен код је симетричан код, што значи да код њега непарни (децимални) бројеви завршавају у свом бинарном еквиваленту на 1, а парни на 0. Gray код не поседује наведену особину (комплементарност) Aiken кода и због тога се врло ретко среће код савремених компјутерских система. Међутим, за кодирање и приказивање алфаветских знакова, потребно је 6 или више битова.

Шестобитни кодови се јављају са бројем од 64 комбинације ( $2^6$ ). Ови кодови омогућавају представљање свих нумеричких и алфabetских знакова. Проблеми се јављају једино у немогућности кодирања специјалних знакова, тако да се данас у практичном развоју компјутерског ситета ови кодови користе за представљање: нумеричких знакова, великих слова алфабета и неких специјалних знакова. Најпознатија врста 6-битних кода је ASCII код који је касније проширен у 7-битној и 8-битној верзији. Најшире примењени стандардни код за представљање знаковних података је код ASCII – (engl. American Standard Code for Information Interchange) који представља америчку варијанту међународног кода ISO 7. У Табели 1 приказана је таблица ASCII кода у којој се сваки знак кодира бинарним низом дужине 7 бита. Код регистровања ових података сваки знак заузима један бајт с тим да је осми бит парности (допуна основног кода до парног броја јединица). У табели су, упоредо са ASCII кодом, дате и измене које важе у нашој верзији ISO 7 кода дефинисане стандардом ЈУС.В1.002-1982.

Прве 32 комбинације, као и последња (*DEL*) представљају контролне кодове за управљање периферијским уређајима рачунарских система и не могу да се штампају. Бројеви су представљени комбинацијама од  $30_{16}$  до  $39_{16}$ , велика слова од  $41_{16}$  до  $5A_{16}$ , а мала слова од  $61_{16}$  до  $7A_{16}$ . Примећује се да се код за мала слова разликује од кода за велика слова само по вредности бита  $b_5$  тј. за  $20_{16}$ . То олакшава конверзију великих слова у мала слова и обрнуто. Остале комбинације представљају знак за интерпункцију и специјалне знаке.

Као што се види, латинична слова специфична за нашу абецеду не могу да се представе седмобитним ASCII кодом. Због тога је предвиђено да се 10 специјалних знакова из кодне табеле замени са 10 специфичних слова наше абецеде. Хексадецимална комбинација  $40_{16}$  представља слово 2, комбинације  $5B_{16}$  до  $5E_{16}$  представљају мала слова ш, ђ, ћ, и ч респективно. На овај начин задана је особина

седмобитног кода; да се кодови за велика и мала слова разликују за  $20_{16}$ .

Да би се омогућило представљање посебних слова важнијих европских језика, графичких и других симбола уведен је проширени осмобитни ASCII код кога кодне речи  $128_{16}$  до  $255_{16}$ , тј. оне код којих је  $b_7 = 1$ , представљају проширење кода. Проблеми око стандардизације су настали због тога што су потребе за специјалним симболима веће него што има места у кодној табели. У последње време се чине напори за стандардизацију проширеног ASCII кода увођењем тзв. кодних страна које на јединствени начин дефинишу проширење кода. Све кодне стране имају идентични садржај основног дела кодне табеле; за кодне речи од 0 до  $127_{10}$ . Проширење табеле, тј. кодне речи од  $128_{10}$  до  $255_{10}$ , дефинисано је према потребама појединих земаља којима је кодна страна намењена. На пример, популарни IBM PC рачунари користе кодну страну са ознаком 437 за потребе корисника у САД, док је корисницима у нашој земљи намењена кодна страна 852 (тзв. Latin II).

Табела 1. Таблица ASCII кода

	$b_7$	0	0	0	0	1	1	1	1
	$b_6$	0	0	1	1	0	0	1	1
	$b_5$	0	1	0	1	0	1	0	1
$b_4 b_3 b_2 b_1$		0	1	2	3	4	5	6	7
0 0 0 0	0	NUL	DLE	SP	0	@ [Ž]	P	' [ž]	p
0 0 0 1	1	SOH	DC1	!	1	A	Q	a	q
0 0 1 0	2	STX	DC2	"	2	B	R	b	r
0 0 1 1	3	ETX	DC3	#	3	C	S	c	s
0 1 0 0	4	EOT	DC4	\$	4	D	T	d	t
0 1 0 1	5	ENQ	NAK	%	5	E	U	e	u
0 1 1 0	6	ACK	SYN	&	6	F	V	f	v
0 1 1 1	7	BEL	ETB	'	7	G	W	g	w
1 0 0 0	8	BS	CAN	(	8	H	X	h	x
1 0 0 1	9	HT	EM	)	9	I	Y	i	y
1 0 1 0	A	LF	SUB	*	:	J	Z	j	z
1 0 1 1	B	VT	ESC	+	;	K	[ [š]	к	{ [š]
1 1 0 0	C	FF	FS	,	<	L	\ [Đ]	l	[đ]
1 1 0 1	D	CR	GS	-	=	M	] [Č]	m	} [č]
1 1 1 0	E	SO	RS	.	>	N	^ [Ć]	n	~ [ć]
1 1 1 1	F	SI	US	/	?	O	-	o	DEL

Увођење знаковних података омогућило је памћење, обраду и штампање у текстуалном облику података о лицима или објектима и њиховим особинама, обраду текста у канцеларијама. Значајно је и коришћење знаковних података за различита лингвистичка истраживања, нпр. стварање речника, превођење текстова, аутоматска синтеза говора, различите анализе литералних дела, итд.

## **ПРЕДСТАВЉАЊЕ И ОСИГУРАЊЕ ПОДАТАКА НА РАЧУНАРУ**

Све што се може сматрати информацијама (текст, слика, звук) данас се може пренети, и то углавном путем интернета. Интернет је као медиј постао сувише доминантан да би био сигуран за нормалан пренос података и комуникацију. Зато се у у сврху заштите нама поверљивих информација користе све могуће технике протекције и скривања података. И поред великих улагања, знања и новца у сигурност и приватност порука које се шаљу, увек се нађе понеки пропуст који доводи читав систем у опасност. Стеганографија је само један од начина да информације учинимо релативно сигурнијим.

Применом стеганографије, користан садржај се може „уградити” у неки од постојећих дигиталних података или медија, и тако оставити минималну могућност за откривање тајног садржаја. Класичан пример је скривање поруке у неку од мултимедијалних датотека, било слику, или аудио и видео формата. Стеганографија нуди врло широке могућности примене - од прикривене размене података у приватне и пословне сврхе па све до заштите ауторских права.

## **ПРЕДСТАВЉАЊЕ ТЕКСТА НА РАЧУНАРУ**

Сваки рачунар има своју словну азбуку, која се састоји из знакова. Текст се у рачунару представља као низ бинарних бројева, по 1 број за сваки карактер текста. У рачунару постоји кодна табела (шема кодирања) у којој је за

сваки карактер уписан одговарајући бинарни код (број). Текст се у меморији рачунара памти као низ бинарних бројева.

## **ПРЕДСТАВЉАЊЕ СЛИКЕ РАЧУНАРУ**

Постало је јасно да није довољан приказ који садржи само слова и знакове. Обрада слике на рачунару захтева да се слика претвори у рачунарски запис, тј. слику морамо претворити у 0 и 1. Површина слике је подељена линијама по хоризонтали и вертикали у мрежу квадратића – пиксела. Слика на екрану састоји се од тачака (пиксела), она заправо представља матрицу тачака (нпр. 1024x768 тачака) које светле у одређеним бојама и формирају слику.

Слика резолуције (резолуција представља број пиксела од којих се састоји фотографија или било која слика у дигиталној форми) 1024x768 пиксела, указује да је урађена од 786432 пиксела. Сваки од пиксела има по 3 компоненте (у RGB систему). Интензитет осветљаја боје сваке компоненте се представља неким бројем, а то је укупно  $786432 \cdot 3 = 2359296$  бројева. Ово представља начин како се слика меморише у рачунару. Што је дубина пиксела већа, на слици је могуће приказати више различитих боја. Ако слика садржи само црно-беле за опис пиксела на слици довољне су две боје - црна и бела. Простор потребан за запис података о слици, без обзира који формат користимо, може се приближно израчунати по формули: потребан простор = број пиксела x дубина пиксела.

## **ПРИКРИВАЊЕ ПОДАТА НА РАЧУНАРУ**

Процес стеганографије обично укључује уметање тајне поруке унутар неког преносног медија који се у том случају назива носилац и има улогу прикривања постојања тајне поруке. Носилац мора бити такав скуп података који је саставни део уобичајене свакодневне комуникације те као такав не привлачи посебну пажњу на себе, нпр. текста, слика, аудио или видео запис. Целина сачињена од тајне

поруке и носиоца унутар ког је та порука угнеждена, назива се стеганографски медиј или стего. Стеганографски медиј се може приказати у следећем облику:

*стеганографски медиј = тајна порука + носитељ +  
стеганографски кључ*

## **ДИГИТАЛНЕ СТЕГАНОГРАФСКЕ ТЕХНИКЕ**

Постоји много различитих техника помоћу којих порука може бити скривена унутар дигиталних медија. Један од начина је искоришћавање неупотребљених делова датотека или нелоцираног меморијског простора за чување тајних података којима се може директно приступити помоћу за то специјализованих алата. Мале количине података такође могу бити сакривене унутар неискоришћених делова заглавља датотека. Информације се могу сакрити и на диску, унутар тајне дисковне партиције. Таква партиција није видљива у стандардним условима, мада одређени алати истовремено могу омогућити потпуни приступ тој партицији.

## **СИСТЕМИ БАЗИРАНИ НА СУПСТИТУЦИЈИ**

Основни принцип система базираних на супституцији је замена редундантних делова слике са тајним подацима. За разумевање овог принципа битно познавање структуре стеганографског разматраће се RGB систем. Свака боја се приказује помоћу релативног интензитета сваке од 3 постојеће компоненте: црвене, зелене и плаве. Недостатак свих компоненти резултује појавом црне, док присуство свих компоненти резултује добијањем беле боје.

Свака RGB компонента одређена је једним октетом, тј. низом од 8 битова, тако да вредност интензитета сваке од трију боја може варирати од 0 до 255. Пошто RGB систем садржи 3 компоненте, овом методом презентације, добија се 24-битна шема која подржава 16.777.216 јединствених боја. То значи да је сваки пиксел унутар слике кодиран са 24 бита.

Већина данашњих апликација за обраду и приказ слика подржава описану 24-битну шему, али ипак омогућава и коришћење 8-битне шеме како би се уштедело на величини слике. Таква шема заправо такође користи 24-битни приказ боје пиксела, али додатно има и палету која одређује боје коришћене у слици. Сваки пиксел кодиран је са 8 битова, где та вредност означава индекс записа жељене боје у палети. Стога ова метода ограничава број коришћених боја у слици на 256, због 8-битног приказа индекса боје у палети. 8-битна шема типична је за GIF (eng. Graphics Interchange Format) формате слика који се генерално сматрају компресијом слике без губитака.

### **СУПСТИТУЦИЈА БИТА НАЈМАЊЕ ВАЖНОСТИ**

Супституција бита најмање важности (eng. Least Significant Bit Substitution; LSB substitution) најчешћа је стеганографска техника коришћена у раду с мултимедијским датотекама. Појам „бит најмање важности“ везан је уз нумеричку важност битова у октету. Бит највеће важности је онај с највећом аритметичком вредношћу ( $128_{10}$ ), а бит најмање важности онај с најмањом аритметичком вредношћу ( $1_{10}$ ). Стога промена бита најмање важности има најмање дејство на промену укупне вредности октета, а промена бита најмање важности у свим октетима који сачињавају мултимедијалну датотеку има најмање дејство на промену изгледа саме датотеке. Описани принцип још је делотворнији због чињенице да човеков оптички састав није довољно осетљив за примећивање таквих промена у боји. Идеја стеганографске технике супституције бита најмање важности базира се на растављању тајне поруке на битове који се потом чувају на место бита најмање важности у одабраним октетима. Као једноставан пример LSB супституције приказано је скривање слова 'G' унутар следећег низа октета:

```
10010101 00001101 11001001 10010110  
00001111 11001011 10011111 00010000
```

Слово 'G' се према ASCII стандарду записује као бинарни низ 01000111. Ових 8 битова записује се на место битова најмање важности у изворном скупу октета:

```
10010100 00001101 11001000 10010110  
00001110 11001011 10011111 00010001
```

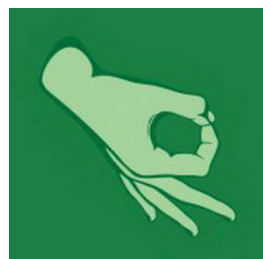
У наведеном примеру заправо је промењено само пола битова најмање важности. LSB супституција је стеганографска техника чија примена често и није тако једноставна. Наиме, ако се скуп октета у које се умеће по бит тајне поруке одабере на једноставан начин, нпр. низ суседних октета на почетку датотеке, врло је вероватно да ће тај део слике имати другачије статистике од остатка слике, па ће као такав привући пажњу на себе и компромитовати тајност скривене поруке. Стога се скуп циљних октета најчешће дефинише неком методом насумичног одабира што је један од фактора који детекцију стеганографских порука чине изразито компликованом.

Следи пример скривања једне фотографије у другу, коришћењем датог алгоритма. Дата је MATLAB-ова функција. Приказ функције *LSBSkrivanje*:

```
function [Stego, Iscitana] = LSBSkrivanje(Nosilac, Skrivena, n)  
% Skrivanje fotografije u N bita najmanje vaznosti Nosioca  
  
Stego = uint8(bitor(bitand(Nosilac, bitcmp(2^n - 1, 8)), bitshift(Skrivena, n - 8)));  
Iscitana = uint8(bitand(255, bitshift(Stego, 8 - n)));
```



Слика 1. Носилац - јабуке.bmp



Слика 2. Сакривена слика - круг.bmp



```
Jabuke= imread('Jabuke.bmp', 'bmp');  
Krug = imread('krug.bmp', 'bmp');  
n = 4;  
  
[Stego, Ekstrahovana] = LSBSkrivanje(Jabuke, Krug, n);  
figure, imshow(Stego)  
figure, imshow(Ekstrahovana)
```

*Позивање функције у Matlab-у, LSB Skrivanjem и приказивање резултата*



Слика 3. Стегано



Слика 4. Екстрахован

LSB супституција показује добре резултате и у раду с црно-белим сликама. Ако се подаци сакрију унутар 2 бита најмање важности, људско око још увек не види разлику. Нажалост, LSB супституција осетљива је и на најмање операције над сликом, као што су компресија или уклањање неких делова слике. Нпр. конвертовање GIF или BMP стеганографске датотеке у JPEG формат, те конвертовање назад у изворни формат може довести до уништавања информација у битовима најмање важности.

LSBSkrivanjem је формирана користећи уграђене matlab функције `bitand`, `bitor` и `bitshift`. Друге две техинке које ћемо приказати у даљем тексту се мање ослањају на саме могућности matlaba као окружења.

## ТРАНСФОРМАЦИЈА ДОМЕНА

Стеганографска техника трансформације домена базира се на скривању података помоћу математичких функција које се користе у алгоритмима компресије.

Основни принцип представља уметање битова тајне поруке на место коефицијената најмање важности. Наиме, JPEG формат слике користи дискретну косинусну трансформацију (eng. discrete cosine transform – DCT) уместо кодирања појединачних пиксела. Слика се подели у 8x8 блокова за сваку компоненту RGB система и настоје се пронаћи блокови у којима је количина промене вредности пиксела ниска како би се читави блок заменио једним дискретним коефицијентом косинусне трансформације. Ако је количина промене превисока, блок се дели у 8x8 мањих блокова све док количина промене није довољно ниска. Сваки резултујући дискретни коефицијент косинусне трансформације апроксимира луминанцију (светлину, тамноћу и контраст) и хроминанцију (боју) одговарајућег дела слике. JPEG формат се сматра компресијом слике са губицима пошто слика добијена конверзијом није сасвим идентична својој изворној слици, али је врло блиска апроксимација исте.

Када се JPEG користи као стеганографски носилац, заправо се врше промене релације споменутих коефицијената уместо битова који се замењују током LSB супституције. Већина техника трансформације домена не зависи од формата слике тако да уметнута тајна порука остаје сачувана и након конверзије између формата са губицима и без губитака података.

## **ПРОМЕНА ПИКСЕЛА**

Најнеефикаснија техника стеганографије је техника промене пиксела. У суштини ове технике налази се мењање ASCII вредности одређеног броја пиксела. Сваки пиксел има своје 3 осмобитне вредности, за све три боје поједну. Уколико би се уместо неке од боја уписала ASCII вредност слова које се уписује на тај пиксел, променио би се садржај слике, али наивно око то не би приметило ако се користи адекватна слика и уколико обе стране у размени информација користе адекватан кључ за чување. Следи приказ матлаб

функција које служе са скривање и касније ишчитавање стринга из слике, по унапред договореном кључу.



Слика 5. Носилац скривене информације у датом примеру

```
function skrivanje(duzina,string,image)
%NI = new image
%string = informacija koju umecemo
%imeSlike = slika iza koje skrivamo

I=imread(image);
[n,m,t]=size(I);
s=uint8(string);
s=[s 0];
s=uint8(s);

slika=I;
br=0;
for i=1:n
for j=1:m
if (rem(i+j,25)==0 & rem(i,21)==0 & rem(j,14)==0)
if (br==duzina)
break;
end
br=br+1;
slika(i,j,1)=s(br);
slika(i,j,2)=s(br);
slika(i,j,3)=s(br);
end
end
end
imwrite(slika, 'slika.bmp');
impixelinfo(imshow(slika))
end
```

Приказ кода функције скривање за пример промене пиксела  
>> скривање(22,'Легенда о Ричарду II'.bmp')



Слика 6. Стего

```
Function zapis=citanje(duzina,image)
%funkcija kojom citamo skrivene informacije
%string je ono u sta cemo snimiti procitano
%image je slika iz koje citamo

I=imread(image);
[n,m,t]=size(I);
slika=I;
br=0;
zapis=[];
for i=1:n
    for j=1:m
        if (rem(i+j,25)==0 & rem(i,21)==0 & rem(j,14)==0)
            if (br==duzina)
                break;
            end
            br=br+1;
            zapis=[zapis slika(i,j,1)];
        end
    end
end
zapis=char(zapis);
end
```

Приказ кода функције за читање скривене поруке у примеру  
промена пиксела

```
>> citanje(22,'slika.bmp')  
ans =Legenda o Ričardu II
```

Основна ове технике је њена крајња једноставност, и веома је делотворна приликом скривања информација од страна мање упознатих са појмом стеганографије.

### ЗАКЉУЧАК

Стеганографија располаже врло ефикасним и снажним техникама које људима омогућавају заштићену и скривену комуникацију. Стеганографска технологија врло је једноставна за употребу, а изразито се тешко детектује. Постоји велики број предности коришћења стеганографије у легалном контексту, за утврђивање власништва и ауторских права или сигурније методе складиштења важних и поверљивих информација, стога се у будућности очекује још интензивнији развој ове технологије и широка могућност примене.

### ЛИТЕРАТУРА

- Вучковић, В. (2003). *Дигитализација сликовних података. Преглед Националног центра за дигитализацију*, 2(1), 8-16.
- Минић, С. (2013.) The programming language matlab as a function of digital steganography technology. У: Зборник радова MIT2013 (458-463). Врњачка Бања и Бечићи.
- Cerf, V. (1969). *ASCII format for network interchange*.
- Constantinides, A., Schowalter, W. P., Carberry, J. J., & Fair, J. R. (1987). *Applied numerical methods with personal computers*. New York: McGraw-Hill.
- <http://en.wikipedia.org/wiki/Steganography> (10.01.2015., 12: 20)
- <http://www.jitc.com/Steganography> (10.01.2015., 12: 20)
- <http://www.petitcolas.net/fabien/steganography/> (10.01.2015., 12: 25)
- <http://www.tech-faq.com/steganography.shtml> (10.01.2015., 12: 25)

## **THE ROLE OF NUMERICAL DATA IN SHORT-HAND TECHNIQUE AND THEIR USE IN MATLAB APPLICATION**

**Abstract:** This paper analyzes the basics of data displayed by the computer. By definition data in computer technology parts on numerical and non-numerical. Choosing the importance of applying non-numerical data is huge, but there are also many tools for hiding and data protection or copyright in the field of the text or images. Regarding this stenographic techniques were used and their simulation using MATLAB. MATLAB functions are used to hide and later read out a string of images by pre-agreed key. Processing of the least effective technique of steganography is called the technique of changing pixels. The essence of this technique is to changing the ASCII value of a specified number of pixels. This work has a demonstration character in order to get closer to the concept and importance of mathematical representation of data, of their distribution and at the end their protection (Table 1; Picture 6).

**Key words:** data, MATLAB, ASCII code, shorthand



Драгана Чакаревић

## ПРИМЕНА МАПА УМА У НАСТАВИ (ВЕБ АЛАТИ ЗА ИЗРАДУ МАПА УМА)

**Сажетак:** Наставници, свесни своје одговорности, стално трагају за методом учења која ће ученицима омогућити да на лакши, занимљивији и креативнији начин уче и примене оно што су научили. Менталне (мисаоне, умне) мапе омогућавају да визуализујемо и графички представимо мисли и идеје. Често их користе и предавачи јер мозак боље усваја и повезује информације ако су оне презентоване у виду менталних мапа. За потребе наставе постоје десктоп апликације за мапирање, али и оне на мрежи, које омогућавају сарадничко креирање мапа, њихово дељење и чување као слике или у неком другом формату, уграђивање у сопствено веб-место (сајт, вики, блог). То су нпр. Freeplane, Freemind, Blumind, XMind... Bubbl.us (Слика 8).

**Кључне речи:** мапе ума, методе учења, визуелно памћење, веб-алати, стил учења

### УВОД

Наставници, свесни своје одговорности, међу многима су који стално трагају за методом учења која ће ученицима омогућити да на лакши, занимљивији и креативнији начин уче и примене оно што су научили. Од избора наставне методе и облика рада у многоме зависе резултати рада. Као основни проблеми које наставник мора да превазиђе јесу недовољна мотивисаност ученика, њихова незаинтересованост, а и неизвршавање обавеза и задатака који се пред њих стављају.

Као проблем налази се и чињеница да су ученици овог доба другачији, разлике међу њима и ученицима већа је него било који до сад описиван генерацијски јаз, управо због тога што су ученици *дигитални урођеници* (Чакаревић,



2014) навикли су убрзано примати информације. Воле паралелно обрађивати и радити неколико послова истовремено. Више воле да слике претходе тексту, него обратно. Склонији су насумичном приступу (као у хипертексту).

У стручној педагошкој литератури препоручују се методе активног учења. Активно учење је учење која је више центрирано, усмерена на дете, које се третира као целовита личност, а не само као пасивни учесник, тј. разни аспекти његове личности су ангажовани у наставном процесу (Ивић и сар., 2001).

Иако се методе активног учења често маргинализују, представљајући се као покушај да се ученици се на овај начин само релаксирају, забављају и одмарају од озбиљног интелектуалног рада, наставна пракса је показала да ове методе имају изузетно велику *педагошку основу*, а то је да деца уче у школи, науче најквалитеније и стичу квалитетнија и смисленија знања која су трајно употребљива. Правилним избором методе може се код ученика постићи максимум активности већ самим тим што свака од њих ставља ученика у центар наставног процеса. Ученик је укључен у наставни процес, активан је, руководи ритмом наставног процеса и прилагођава га самом себи. Улога наставника као организатора наставе је избор методе и припрема наставног материјала адекватног за одређене садржаје. Иако наизглед секундарна, оваква улога наставника је захтева систематичнију припрему, креативних садржаја који морају бити прилагођени како групи тако и појединцу у разреду.

## **МАПЕ УМА**

Једна од метода који наставу може учинити ефикаснијом је визуелно, графичко, представљање наставног садржаја – *мапе ума*.

Термин „мапе ума“ потиче од психолога *Тонија Бузана* (Tony Buzan, 1942). Мапе ума су све популарније, будући да

је метод учења путем њих ефикасан, примењив, убрзава учење и поспешује трајност запамћеног.

Суштина је, како сам термин каже, у мапирању. Мапирање било којег садржаја нам помаже да га упамтимо као целину, да направимо структуру, такозвани „костур“ и да тиме у сећању имамо повезан садржај који чини целину. Дакле, путем оваквог учења, ми заиста и правимо мапе у нашим мозговима. За сваки појединачни садржај који желимо да научимо, можемо направити посебну мапу. Када је мапа (структура) осмишљена, лако надовезујемо детаље. Уколико полазимо од учења детаља, често из вида губимо суштину, механички меморишемо, „бубамо“ и самим тим, лако и брзо заборављамо. Када учењу (било којег штива) приступимо на начин који је супротан традиционалном начину предавања ми, за почетак, учимо како се учи (Buzan, 1999).

Истраживања показују да учење путем стварања „мапа ума“ доводи до дуготрајног памћења наученог, јер нам мапа омогућава увид у целину. Када направимо целину, детаљи су мање битни, они се могу додавати и одузимати, заборављати и поново учити. Без целине, заправо, не можемо говорити о правом учењу – о разумевању. Најзаступљенији елементи описне дефиниције овог појма могу се свести под следеће:

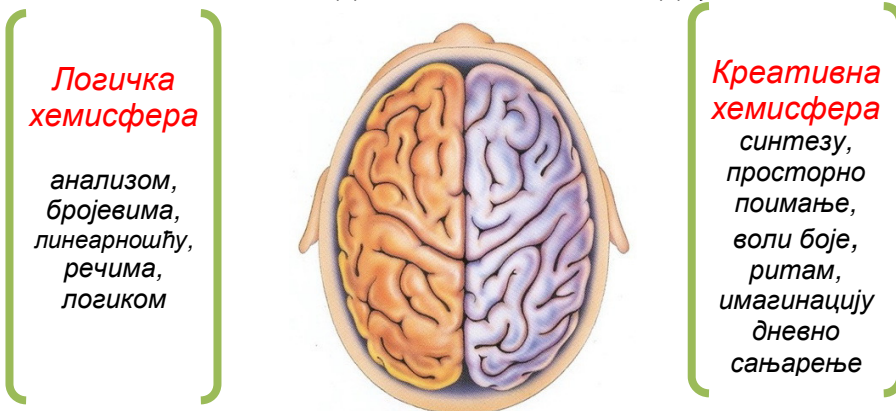
- метод (вештина) ефикаснијег учења и решавања проблема вишестепеним повезивањем главних и споредних идеја;
- пут ка бољем размишљању и успешнијем учењу;
- вештина (техника) боље организације и разјашњавања текста и
- систем (техника) за организацију властитих мисли у кључне речи и сликовне мисли (Станојловић, 2010).

Станојловић (Станојловић, 2010) помиње да су у нашем говорном подручју мапе ума најближе значењима:

- појмовне мапе,
- асоцијативни дијаграми или
- когнитивне мапе.

Мапе ума су сет интелектуалних “алатки” уз помоћ којих се много информација може ставити на само један лист папира.

### НАШ МОЗАК ВОЛИ ДА ПАМТИ КЉУЧНЕ ИДЕЈЕ И РЕЧИ



Слика 1. Принципи рада људског мозга

Мапе ума укључују елементе који држе пажњу и левој и десној хемисфери мозга, и уз помоћ пуно боја, слика, асоцијација, врло брзо памтимо информације. Отуда произилази и применљивост мапа ума у настави као врло ефикасно средство и стил учења.

Значај мапа ума за савремену наставу и учење проистиче из следећег:

- *успешније учење и памћење*; мапе ума одвајају битне елементе садржаја који се учи, повезује их у једну целину у виду менталне слике;
- *подстиче се креативност при стварању нових идеја*; велики број појмова и информација усваја се истовремено, при чему ум није ограничен линеарним размишљањем и знатно више омогућава сагледавању односа целине и детаља;
- *забелешке скице (часа)* које се израђују у складу са техникама мапа ума су једноставније, прегледније, организованије, више повезане у односу на

класично вођење забелешки и скица часа; систем разгранатог организовања информација подстиче коришћење укупног потенцијала мозга и  
- рационално коришћење времена за учење и материјала.

## ИЗРАДА МАПА УМА

Неопходни предуслови за примену мапе ума су



Слика 2. Предуслови за узраду мапа ума

При ручној изради мапе ума треба водити рачуна о следећи техникама:

- мапе ума израђивати на папиру формата А4,
- при писању не окретати лист папира како би се избегао ефекат писања и читања речи наопачке/речи писати *изнад линије*,
- јасно истаћи назив теме (највећа штампана слова на мапи),
- *ране мапе* се цртају заобљеним кривим линијама тако да главна грана додирује централну тему, а свака следећа се

црта у смеру казаљке на сату (прва грана црта се горе десно),

- на једној линији пожељно би било да буде *само једна реч*, а дужина линије да одговара дужини написане речи,
- *дебљина бочних линија*, које представљају гране, и величина слова треба да се смањује са удаљеношћу од центра мапе ума,
- *користити машту* (различите боје, повезивање тема, симболи, слике...),
- свака грана се црта једном те истом бојом, а *црна се не препоручује*,
- речи, цртежи и ознаке које се односе на ту грану се пишу или цртају изнад те гране. Оне могу да буду било које боје, а препоручују се варијације боја, величине слова, линија и слика.

Након што је нацртан централни цртеж црта се прва грана, овде конкретно *црвена*.

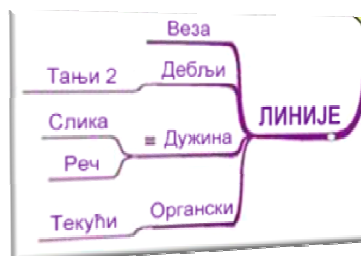
На тањим црвеним гранама објашњено је каква врста папира нам је потребна за цртање мапа ума: *бела, празна* и постављена хоризонтално !



На следећем најдебљем делу *плаве* гране, који означава нову тему пише *употреба*.

Аутор предлаже да користимо слике, боје и речи при цртању мапа и то је означено на *тањим плавим* гранама.

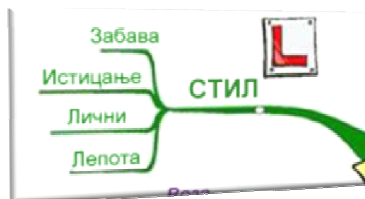
*Љубичаста* грана објашњава какве линије грана цртамо, оне иду од дебљег краја ка тањем, повезане су и садрже



(искључиво изнад себе) речи и цртеже или слике.

Слова треба писати хоризонтално.

Стил који објашњава зелена грана, треба да буде забаван, леп и занимљив.



Тамно зелена грана описује структуру мапа ума. Препоручује се ред, јасноћа и асоцијације.



И само упутство о начину цртања мапа ума се може представити мапом. Закључићемо да се умним мапама може представити било који наставни материјал.



Слика 3. Мапа о законитостима цртања мапа ума

Када правимо мапу садржаја који желимо да научимо, полазимо од централне теме, од основног појма. Потом, на тај појам надовезујемо појмове који су с њим у вези. Појмови се гранају од централног ка периферним, чинећи мапу целовитом. Будући да постоји централни појам на који можемо надовезивати остале појмове, мапа се може гранати или ограничити онда када имамо утисак да смо заиста креирали комплекс, структуру садржаја који желимо да мапирамо, трајно научимо. Цртање нема спецификовану форму, јер свако има своје индивидуалне преференције (Ковачевић и Сегединац, 2007).

При читању мапе ума потребно је водити рачуна о неким оријентационим принципима истим редоследом којим је сртана:

1. *анализа назива мапе*, односно централног текста, слике. Централни текст или слика треба да привуче пажњу ученика, да асоцира на садржај који треба савладати. Пожељно је да се континуирано повезује централни појам и почетак анализе сваке појединачне гране;

2. *сагледавање опште структуре мапе* ума и упознавање са централном темом:

- а) анализа главних грана и кључних појмова и
- б) анализа илустрација које „скрећу пажњу“ на поједине кључне појмове;

3. *детална анализа појединих грана и подграна* (полази се од прве гране и њених подграна а тек онда се прелази на следећу грану) и

4. *анализа издвојених и наглашених делова мапе* (важне, истакнуте информације и поруке).

Мапе ума нису само метафора за нов начин или метод учења. Када учимо на овај начин ми стварамо нове асоцијативне везе у мозгу, нове неуралне путеве који повезују садржај који се смислено надовезује на централни појам. Такве новонастале неуралне мреже су трајне будући да путем њих правимо структуру појмова у мозгу. С обзиром на то да је нагласак на прављењу структуре, односно

костура садржаја који желимо да научимо, мапе су дугорочно смештене у нашу меморију и можемо их призвати када год пожелимо. На тај начин, једном створена мапа је погодна за разгранавање сваки пут када неки нови садржај асоцира на језгро већ створене мапе. Речју, на оно што је трајно научено и смислено ускладиштено у дугорочној меморији, лако надовезујемо нови сличан садржај и ширимо основну мапу (Vuzan, 1999).

Специфичност оваквог начина учења је у коришћењу и леве (логичке, чињеничне) и десне (креативне и имагинативне – описне) хемисфере мозга. Стварањем мапа ума, дакле, активирамо обе хемисфере и подстичемо њихову интеракцију. Учење постаје спој одговара на питања: шта, како и зашто.

Мапе ума се, за почетак, цртају. Визуелно спољашње представљање нам омогућава да убрзо потом почнемо да визуализујемо ментално, да повежемо оно што је било споља и да то постане наше трајно власништво. Већина људи лакше упамти целовиту слику, него поједине речи. Стога је најбоље да цртање укључује и боје и симболе које ћемо лако повезати с кључним појмовима у процесу стварања целине ученог садржаја. Цртање мапа ума има своје специфичности које поспешују визуализацију и будуће унутрашње гранање и надовезивање појмова.

Цртамо их тако што се крећемо од централног ка периферним појмовима. Напоменули смо да се мапа грана. Зарад лакшег памћења, најефикасније је да свака грана има своју боју и да свакој грани придодемо симбол или кључну реч (најбоље и једно и друго – јер на тај начин симбол и кључна реч остају трајно повезани). Међутим, препорука је да централни појам буде најнаглашенији, појмови и гране које су близу центра означене јачим бојама и интензитетом, а све удаљеније, слабијим бојама и јачином. На тај начин, самом формом цртања, означавамо шта је најбитније, а шта мање битно. Односно учимо суштину и начин на који је никако нећемо изгубити из вида.

Мапе ума имају широку примену. Користе се у образовне сврхе. Нажалост, нису саставни део формалног



учења, те их појединци примењују индивидуално или на курсевима о „мапама ума“ (Ковачевић и Сегединац, 2007).

У нашем случају, примена мапа ума је двојака:

1. користимо их у школи као метод активног учења и
2. као и у лајф-коучинг (*life coaching*) сеансама са особама које желе да усаврше своје постигнуће у пословној или приватној сфери.

У настави Техничког и информатичког образовања четири године уназад спроведен је оглед тако што су се наизменично исти наставни садржаји учили методом цртања мапа традиционалним методама. Резултати који се са ученицима постижу цртањем умних мапа далеко су бољи од резултата који на часу постигну ученици применом традиционалних метода учења. Осмишљавањем часа на ком ће се цртати мапе, на мотивацију код ученика утиче и атмосфера која се на тај начин постиже на часу. Опуштеност и учење кроз забаву и игру је нешто што ученицима прија. Иако се методе активног учења често маргинализују представљајући се као покушај да се ученици се на овај начин само релаксирају, забављају и одмарају од озбиљног интелектуалног рада емпиријски се изводи закључак да ове методе имају велику педагошку основу, а то је да деца уче у школи и науче најквалитеније и стичу квалитетнија и смисленија знања која су трајно употребљива.

Ова метода учења подстиче развој личности и индивидуалности сваког детета, а не само усвајање неког школског програма. Оцењује се задовољство деце предузетим активностима, напредак детета у поређењу са почетним његовим стањем, мотивисаност и заинтересованост за рад и активности, развој личности.

Када индивидуа почне да размишља коришћењем мапа ума, она готово никада из вида не губи целовиту слику, целовит доживљај стварности. Целовита слика стварности је кључ менталног здравља, задовољства и успеха. Дакле, примена мапа ума далеко надилази процес учења. Мапе ума нам помажу да стално будемо у контакту са собом и својом околином, владамо собом и својим

емоцијама и раздвајате битно од мање битног, реално од нереалног и корисно од штетног (Станојловић, 2009).

Истраживања показују да учење путем стварања мапа ума доводи до дуготрајног памћења наученог, јер нам мапа омогућава увид у целину. Када направимо целину, детаљи су мање битни, они се могу додавати и одузимати, заборављати и поново учити. Без целине, заправо, не можемо говорити о правом учењу – о разумевању.

Да би се обезбедили што бољи ефекти наставног процеса коришћењем мапа ума као метод активног учења, неопходно је дефинисати структуру садржаја, одредити изворе знања за сваку дидактичку целину, одредити начине повезивања дидактичких целина, дефинисати активности наставника, као и активност ученика (Станојловић, 2009).

У следећој фази наставног процеса ученик треба да развија способности (практичне, сензорне, изражајне и мисаоне), а понављањем треба да учврсти своја знања.

Вежбање, тј. увежбавање, може да буде почетно, средишње и завршно. Почетно увежбавање се одвија под надзором наставника. Ученик, тада, прерађује наставникову информацију у радњу (поступак). Када је ученик у стању и да објасни поступак, реч је о централном (средишњем) увежбавању. Највећу брзину и успех ученик постиже у завршном вежбању. Понављање, као сегмент ове фазе, може бити: репродуктивног и продуктивног карактера. Репродуктивно понављање је репродукција усвојеног садржаја (механичко памћење), док продуктивно понављање представља употребу раније стеченог знања на потпуно нов начин (Круљ и сар., 2003).

Из овог разлога се ученици упућују на додатно учење, коришћење уџбеника и осталих извора и садржаја. Требало би да код ученика изазове радозналост да сам истражује и проналази асоцијативне садржаје у литератури, помоћу образовних садржаја на интернету, из окружења повезујући тако сва своја знања искуства у умећа. Скица мапе се свакако на тај начин обогаћује и проширује.

## АЛАТИ ЗА ИЗРАДУ МАПА УМА

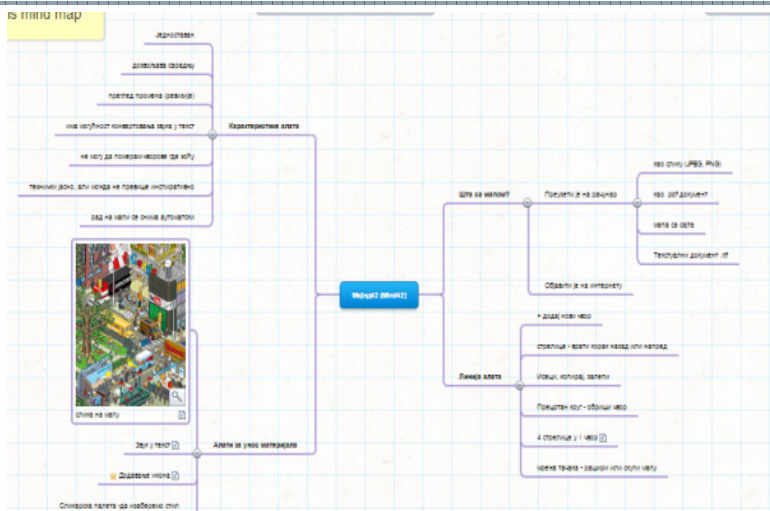
За потребе наставе, наставник се може припремити и направити мапу ума за наставну јединицу, као пример деци, помоћу веб алата који су веома једноставни за коришћење. То су нпр. *Freeplane, Freemind, Blumind, Xmind...Bubbl.us...*

Постоје *десктоп апликације* за мапирање, али и оне *на мрежи (on line)*, које омогућавају сарадничко креирање мапа, њихово дељење и чување као слике или у неком другом формату, уграђивање у сопствено веб-место (сајт, вики, блог).

### Mind42 (Мајнд42)

Мајнд42 припада групи бесплатних алата за израду мапа ума. Да би могли да га користите морате се регистровати на сајт. Алат је веома једноставан за употребу. Елементе мапе повезују праве линије, без могућности уобличавања што ограничава остављање личног печата на мапи. Готове мапе су прегледне и технички прецизне. Мапе могу да садрже белешке, слике и хипер-везе. Сlike које уносите на мапу морају бити постављене негде у облаку. Ако имате инсталиран микрофон можете опис чворова изговорити, а *Мајнд42* ће то превести у текст. Уношење хипер-линкова са мултимедијалним садржајима обогатиће мапе које уређујете ви или ваши ученици. Могућност сарадничког уређивања мапе је значајна ако желите да ученици јачају тимски дух и да им задајете групне радове. Програм аутоматски снима промене. Промене можете пратити јер постоји опција отварања претходних верзија мапе.

*Примена:* Мапе можете користити при систематизацији градива, за прегледно и уредно бележењу идеја током групног рада. Није за најмлађе, јер је неопходна регистрација.

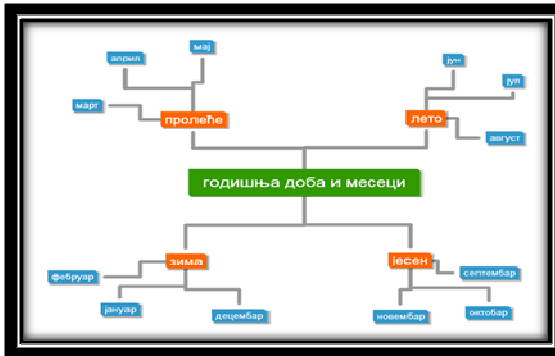


Слика 4. Пример мапе ума израђене у веб алату Мајнд42

### Text2Mindmap (Претвори текст у мапу ума)

Овај алат је један од најједноставнијих и најфункционалнијих за прављење једноставних мапа ума. За његову употребу чак нису потребни ни регистрација и пријављивање. Једноставно, одласком на веб страницу, корисник укуца текст, одабере изглед и нека подешавања и може своју мапу ума да сачува на сервису, преузме као слику и/или ПДФ документ или подели са другима путем друштвених мрежа Фејсбук и Твитер. Једина мана би му била што не подржава убацавање слика или других мултимедијалних формата.

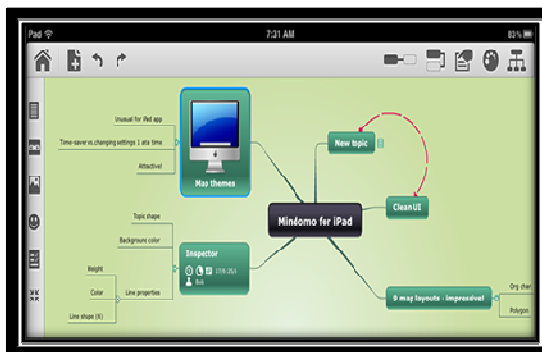
*Примена:* Највећа предност овог алата у односу на друге са истом наменом би била у томе што би се могао користити и са ученицима најмлађег узраста због своје једноставности, функционалности и отворености.



Слика 5. Пример мапе ума израђене у веб алату Text2Mindmap

### Mindomo (Мајндомо)

Програм је врло једноставан за коришћење. Постоји могућност различитих опција дељења креиране мапе као и објављивања на интернету. Креирана мапа може се запамтити у различитим форматима. Постоји и могућност убацивања различитих додатака као што су белешке, симпатичне сличице, коментари, подсетници. Захваљујући коментарима, може се добити повратна информација, а опција дељења пружа могућност интерактивног рада. Да би се користио овај алат, потребно је да се региструјете, али се можете пријавити и преко *Facebook*-а, *Yahoo* или *gmail* налога. Програм не мора да се инсталира, већ ради директно на мрежи, а нацртана мапа се такође памти у самом алату и можете јој приступити са било ког места.

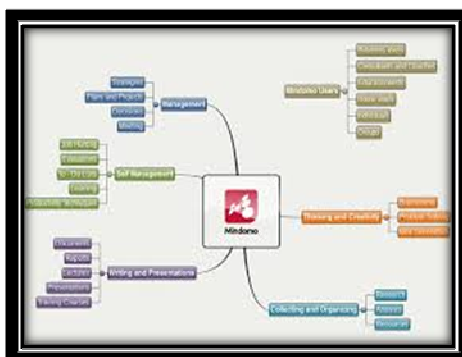


Слика 6. Пример мапе ума израђене у веб алату Mindomo

## Bubbl.us (Бабл ас )

Бабл ас је веома једноставан, функционалан и атрактиван алат за креирање мапа ума или смањење текста, промену организације поља и брисање. Мапа се може извести као слика, веб страница, делити путем електронске поште или поставити на неко друго место помоћу кода. Овај алат омогућава и сарадњу на три нивоа (уређивање, приступ без уређивања и без приступа) и то тако што се у алат могу увести контакти, креирати групе и тако позивати на сарадњу.

*Пример:* мапа мреже Образовно окружење – професионални развој (на енглеском језику, за потребе курса Е-мреже).

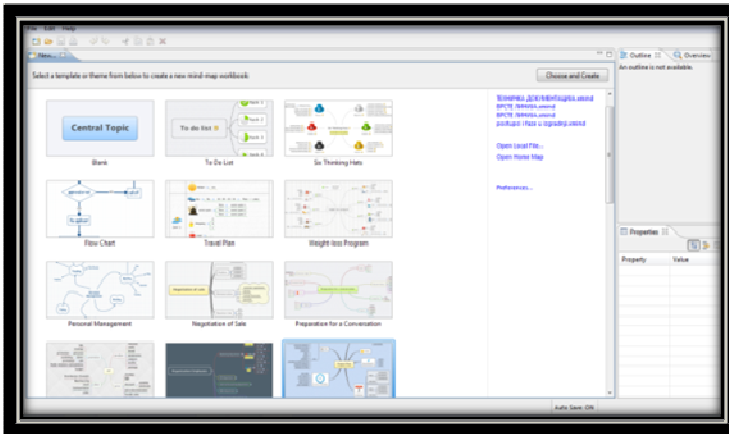


Слика 7. Пример мапе ума израђене у веб алату Bubbl.us

## X Mind (ХМајнд)

Најчешће коришћени бесплатни алат за израду мапа ума, локално на рачунару, јесте *ХМајнд*. *ХМајнд* се покреће из менија Microsoft Office-а. Поред очекиваних могућности за измену фонта, боје и облика за појмове и везе, могуће је додавати слике са диска, линкове, белешке за сваки појам, као и разне ознаке (нпр. ознаке приоритета, заставице, звездице и остало). За сваки појам могу се додати и аудио белешке, и издваја овај програм од конкуренције. Мапе се могу једноставно ставити на Интернет кликом на дугме

Upload, али је претходно потребно отворити налог на сајту издавача програма. Постављање мапе није намењено да служи као резервна архива већ да се дели са осталим корисницима. Све информације о мапама снимају се у фајлу са екстензијом .xmind, сваки фајл може да садржи више мапа у посебним листовима (Sheet).



Слика 8. Пример мапе ума израђене у програму X Mind

## ЗАКЉУЧАК

Менталне (мисаоне, умне) мапе омогућавају да визуелизујемо и графички представимо мисли и често их користе предавачи јер мозак боље усваја и повезује информације ако су оне презентоване у виду менталних мапа. Ученицима представљају велику помоћ у учењу, међутим, овакав начин учења је тешко имплементирати у наставу. Из тог разлога наставницима одузима много времена у обучавању ученика како учити, цртати мапе ума.

У пракси су се показале као ефикасне, па стога треба дубље размотрити њихову примену, као допуну већ проверених метода традиционалног учења. Оваквом начину усвајања градива, знања, треба приступити од најранијих облика формалног образовања.

## ЛИТЕРАТУРА

- Buzan, T. и Buzan, B. (1999). *Мапе ума*. FINESA – Београд.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001). *Активно учење*, 2. Институт за психологију у Београду.
- Ковачевић, Ј. и Сегединац, М. (2007). Допринос реформи наставе – мапе ума. *Зборник матице српске за друштвене науке*,
- Круљ, Р., Качапор, С. и Кулић, Р. (2003). *Педагогија*. Београд: Свет књиге.
- Станојловић, С. (2010). *Школа и развој компетенција – како учити и живјети с другим*. Универзитет у Источном Сарајеву Педагошки факултет у Бијељини.
- Станојловић, С. (2009). Мапе ума као образовни стандард и метода ефикаснијег учења. *Иновације у настав*, 22(1), 118-129.
- Чакаревић, Д. (2014). Концепт учења у дигиталном добу. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић*, 10(8), 207-214.
- <http://vebciklopedija.weebly.com/1052107210871077-109110841072.html> (15.01.2015.)
- <http://internetzanatlija.com/2013/01/17/najbolji-besplatni-programi-za-pravljenje-umnih-mapa/> (10.01.2015.)
- <http://vebciklopedija.weebly.com/1052107210871077-109110841072.html> (12.02.2015.)
- <http://www.text2mindmap.com/> (15.02.2015.)
- <http://mind42.com> (15.02.2015.)
- <http://www.mindomo.com/> (15.02.2015.)
- <https://bubbl.us/> (16.02.2015.)

## APPLICATION OF MIND MAP IN TEACHING (WEB TOOLS FOR CREATING MIND MAP)

**Abstract:** Teachers, aware of their responsibility, constantly search for teaching methods that will allow students to learn and implement in an easier and more interesting and creative way. Mental maps (thoughts, intellect), allow us to visualize and graphically present our thoughts and ideas. Lecturers often use them because the mind better adopts and connects information if they are presented with mental maps in mind. Although there



is a desktop application for mapping for teaching purposes, one also exists on networks, which allows for the collective creation of maps and their sharing and saving as pictures or in some other format such as upgrading in web-format (website, wikipedia, blog). Such as: Freeplane, Freemind, Blumind, XMind... Bubbl.us. (Picture 8)

**Key words:** mind maps, teaching methods, visual memorisation, web tools, teaching style

**ЧЕТВРТИ ДЕО  
ПЕДАГОГИЈА**

Исидор Граорац  
Весна Минић  
Јасна парлић Божовић  
Благица Перовић  
Петар Рајчевић  
Nusreta Omerdić  
Mediha Riđić  
Сефедин Шеховић  
Ivana Kпарić  
Anita Zovko  
Leo Klaran  
Филдуза Прушевић Садовић  
Мурат Љајић  
Весна Цолић  
Радомир Арсић  
Goran Lapat  
Danijel Vojak  
Hrvoje Šlezak  
Бисера Јевтић  
Марјан Михајловић  
Сабит Вејсели  
Емил Сулејмани  
Муамер Ала  
Јелена Круљ Драшковић  
Радивоје Кулић  
Игор Ђурић  
Marina Zeleničić  
Slavica Pešo  
Зоран Станковић  
Невена Димић  
Лазар Стошић  
Ирена Стошић  
Бојана Базић  
Мирјана Симић

Исидор Граорац

## ПЕДАГОГИЈА И АНТИПЕДАГОГИЈА

**Сажетак:** Рад је конципиран као релативно целовито тумачење порекла и мотива антипедагогије (дела и деловања Хубертуса фон Шонебека). Стога су посебно приказани подстицаји који су дошли из хуманистичке психологије и антипсихијатрије. Намера је била да се реконструише критика педагогије и васпитања од Русоа до Маркса, али су понуђене само назнаке у том правцу. Истакнути су плодни доприноси антипедагогије критици и преиспитивању могућности педагогије и васпитања, посебно у поређењу са критичком педагогијом Санде Марјановић и могуће последице за образовање у Србији.

**Кључне речи:** антипедагогија, критичка педагогија, нови односи, хуманистичка психологија, антипсихијатрија

### УВОД

Из више разлога, углавном субјективних, у овом раду остаће бројне теме и питања недоречени, у виду наслућивања и предлога за даља истраживања. Прошло је три деценије од како објављујем радове о антипедагогији и преводим Шонебекове антипедагошке текстове, а нико се на њих није озбиљно осврнуо. Чему напор да се дође до новог и потпунијег тумачења? И ова расправа као и наш скуп у целини има смисла уколико на било који начин доприноси разумевању, па и разрешавању стварних животних проблема средине у којој делујемо. Чему расправа о антипедагогији на окупираном и поробљеном Косову? Да ли она може представљати допринос осветљавању песниковог увида: „Отето Косово играће значајнију улогу у нашем животу него освећено Косово“ (М. Бећковић, *Новости*, 15. и 16.2.2015).

Постоји ли код нас спремност да се педагогија мисли сасвим другачије у односу на концепт из педесетих година 20. века? Од седамдесетих година јављају се покушаји преиспитивања полазишта, критике, али без значајнијег одјека. У доминантним токовима мисли се исто као пре неколико деценија. Јављала су се упозорења да педагогија мора узети у обзир достигнућа друштвених наука и филозофије, барем она у нашој средини. Међутим, шеме и догме доминирају и даље, ирационално и нехумано деловање се шири (Граорац, 1980). Последица сличног стања ове дисциплине у још неким земљама је и појава антипедагогије. Педагогија не нуди знање о себи и васпитању у нашем времену уколико није ступила у дијалог са антипедагогијом. На питање шта је антипедагогија не може се одговорити из педагогије, него из постмодерне мисли и искуства, алтернативног мишљења с почетка 21. века, сензибилитета и културе који живе и у нашој средини, а вреднују се и позитивно и негативно.

Као и педагогија, и антипедагогија је део одређеног погледа на свет, животне филозофије одређене групе људи, првенствено оних који се опредељују за алтернативни начин живота. Што се тиче наговештаја заступања постпедагошког мишљења код нас, збивања у друштву и култури представљала су такође плодно тло за појаву преиспитивања и критике. После једног предавања професорке Марјановић почетком осамдесетих, знајући да још није читала *Црну педагогију*, приметио сам да је изнела слична схватања попут оних у поменутој књизи. – „Нормално, кад живимо у истом времену“, одговорила је наша професорка. Следствено томе, могли би смо закључити да они педагози који не виде у антипедагогији ништа плодно за педагогију не разумеју време ни стварни живот одраслих и деце данас, нити наше постсоцијалистичко друштво.

Изнећу у овом саопштењу углавном оне идеје и искуства који могу бити подстицај за размишљање и педагошко истраживање. Сврха излагања је да укаже на „рационално језгро“ антипедагошке критике васпитања и

педагогије, односно допринесе освешћивању педагошког позива. Нисам сигуран да је могуће формирати модерну критичку свест о одрастању и подизању деце без антипедагошких искустава и сазнања. Постпедагошка критика и лично искуство неких присталица ове струје обавезује нас да изнова дефинишемо „васпитање“. Рецимо и ово: најсигурнији индикатор релативизовања некад саморазумљивих речи је да се оне све више користе само још у наводницима. Ово се дешава и са речју „васпитање“ дубљи разлог томе је што су велика очекивања довела до разочарења (Елкерс и Леман, 1983). Познати немачки професор педагогије пред крај своје књиге *О васпитању и не-васпитању*, исписује одељак *Живети и делати са децом* (Flitner, 1982:111-113) у коме се налази значајна тврдња слична оној у нашој предшколској педагогији: „Оно што васпитава је увек лично или егзистенцијално“.

Далекосежни теоријски и практични значај антипедагогије, и њено дубље значење за живот и одрастање деце, па и за науке о васпитању, може се потпуније сагледати из текстова тумача и критичара него самог Шонебека. Припремајући ово саопштење закључио сам да треба преводити критичка тумачења антипедагогије. Са добрим разлозима можемо постигнућа антипсихијатријског покрета и хуманистичке психологије сматрати комплементарним антипедагогији. Хајнрих Купфер је још 1974. године у педагошком часопису (*Die Deutsche Schule*, стр. 591-604) написао расправу *Antipsychiatrie und Antipaedagogik*.

Плодно разматрање за разумевање услова и извора антипедагогије је истраживање Лазара Ђурића *Друштвено-политичке претпоставке хуманистичког покрета* (1989) и *Антипсихијатрија у социјално-историјском контексту* Петра Опалића (2005). Јер, антипедагошко стремљење је настало не само из нових достигнућа психологије, психијатрије, антропологије, медицине, социологије, него можда далеко више под утицајем различитих друштвених покрета (еколошких, феминистичких, покрета за људска и дечја права, и др.), из друштвене и кризе културе релативизма вредности шездесетих и седамдесетих година

прошлог века. Шонебек изводи постпедагошке закључке такође из Адорнове опомене: После Аушвица (и Јасеновца, каже Светозар Стојановић) васпитање није могуће, као ни у сенци атомске бомбе.

## ПЕДАГОГИЈА

У историји ова дисциплина је називана: вођење дечака, вештина васпитања, учење о васпитању, наука о васпитању. Монументалну и непревазиђену систематизацију знања о васпитању обавио је Волфганг Брецинка у књизи: *Од педагогије до науке о васпитању* (ново издање: *Метатеорија васпитања*, 1978). Данас би се знање о васпитању могло истраживати као развој од педагогије до критичке теорије и антипедагогије. „Педагогија“ ће нас овде интересовати првенствено уколико је предмет антипедагошке и друге критике. У сасвим широком смислу, педагогија обухвата укупност процеса васпитања и образовања, али такође и став у васпитању једне друштвене групе (југословенска, социјалистичка, ликовна, православна педагогија). У ужем смислу педагогија означава учење о васпитању. Она обухвата основна начела и упуства за васпитање у одређеној друштвеној средини, заправо – науку о васпитању. Као посебна област истраживања јавља се педагогија у 17. веку. Осмишљена планска делатност у то време била је настава, отуда је и педагогија у то време позната као учење о настави (Ратке, Коменски). Из овог учења и под утицајем просветитељске мисли раширило се учење о духовном формирању човека, што је снажно утицало на обухватне педагошке системе Песталоција, Хербарта и Фребела али и на целокупну филозофију образовања немачког идеализма и романтике (Гете). Истраживачи образовања (нпр. Хербарт) усвојили су схватање о васпитној моћи духовног живота (Шилер, Фихте, Хегел) а нарочито грчке културе (Хердер, Хумболт). Међутим, теоријска полазишта ових схватања имају утопијски карактер (Kroener, 1971). Значајна, у много чему прогресивна, критика педагогије доживела је размах

почетком 20. века у реформаторским покретима за “нову школу” и „нову педагогију”. Лево оријентисани, марксизмом и фројдомарксизмом (З. Бернфелд) надахнути мислиоци и напредни учитељи (код нас Милош Б. Јанковић – библиотека *Будућност* и др.) активно се боре за друштвене, и промене у васпитању. Из неопсихоаналитичких сазнања у *Педагогијском лексикону* (Загреб, 1939) тачно је схваћено: „Само узгајање је у доброј мери ирационално дјеловање“. Такав увид биће продубљен у *Црној педагогији* (1978): Васпитање је као намерна припрема за развијање дечјих и човекових способности заступник разума (који „тера“ човека да се развија и истовремено резултат ирационалности која произилази из принуде на такав разум (Ручки, 1988). Односно васпитање је поступак да се на илузоран начин савлада незадовољство у култури (Исто: 151), или процес у коме деца не смеју да буду оно што осећају да јесу, уче се неаутентичности и дволичности. Лицемерје постаје природни однос (Шонебек, 2006).

Други светски рат ће извршити снажан утицај на освешћивање друштвене. Поред тога, утицај је извршен и на освешћивање педагошке мисли. У Франкфурту се негује критичка теорија друштва. Санда Марјановић тврди: „Савремена истраживања васпитања, поготово она која теже да преображавају васпитање у циљу проширивања граница развоја личности, не могу а да се не конституишу као критичка теорија друштва“ (Марјановић, 1982:406). Упркос томе превођење књига радикалне марксистичке оријентације данас (Žiru i McLaner, 2014) доживео сам као својеврсни анахронизам.

Марксистичка стремљења и друштвена критика доживљавају процват шездесетих година, нарочито после чувених гибања 1968. Јавља се покрет за антиауторитарно васпитање, буја критика институција отуђених од живота, па и школе (Иван Илич, Александер Нил и остали). У Немачкој се систематски уобличава еманципаторска педагогија, која и код нас има присталица. Институционално васпитање је стога „...несумњиво творевина једне одређене епохе у развоју друштва и



цивилизације, коју социјализам хоће да укине и превазиђе. Гледајући из овог угла институционално васпитање би у социјалистичком друштву морало да буде укинито" (Марјановић, 1982:407). Чуло се, међутим, у Београду мишљење да је превођење књиге Ивана Илича *Доле школе* – друштвено штетно! А немачки професор педагогије, у књизи о антипедагогији, пише: „За педагогију је корисно да сама буде доведена у питање. Тако се она присиљава да наново размисли о властитим темељима и границама“ (Flitner, 2005:14). Али расправе у нашој педагогији од 1948. до данас показују да она није у стању да преиспита сопствене „темеље и границе“. (упор. Поткоњак: *Развој схватања...* 1994. и Трнавац: *Педагогија и Антипедагогија*, 1987.). Услед догматских шема и здраворазумских конструкција на којима је почивала педагогија у нашој земљи, Санда Марјановић је тврдила да је „југословенска социјалистичка педагогија“ идеолошки реликт, не треба је ни критиковати него једноставно одбацити. А о Вићентију Ракићу професорка Марјановић је написала да би дело овог аутора, „које је представљало прилог развоју научне мисли уопште“, у нашој средини могло да буде „почетак подизања педагошке теорије на ниво модерних научних стремљења у свету“ (Марјановић, 1967:125). Ни данас, пет деценија после оваквог увида, наша педагошка теорија није досегла ниво Вићентија Ракића и Санде Марјановић. Давно је В. Брецинка рекао: „Научни став је идентичан са критичким ставом“. И стога би могло допринети утемељењу антипедагогије – истраживање критичке традиције у педагогији – од Русоа до Маркса.

## **ХУМАНИСТИЧКА ПСИХОЛОГИЈА И АНТИПЕДАГОГИЈА**

Пре него што је дошао код Роџерса (1976/1977) да усавршава психодинамику групе и хуманистичку психологију, Шонебек је био једну школску година (1975/1976) наставник и изучавао Роџерсову књигу *Како постати личност* такође Браунмилову *Антипедагогију*. На њега ће оставити снажан утисак Роџерсов терапеутски и

пријатељски дух према човеку и борбени дух Браунмилове *Антипедагогије* о чему сведочи у одељку *Мој лични пут* (1982:20-21). Потом (1976-1978) овај борац за равноправност деце и одраслих спроводи емпиријско акционо истраживање са децом од 3 до 17 година да би научно проверио и потврдио нове могућности равноправног живљења са децом. На основу добијених резултата истраживања о новим односима одбраниће докторат 1980. године. Заједно са пријатељима и присталицама покрета за дечија права оснива 1978. године удружење *Пријатељство са децом*. Шонебек ставља Карла Роџерса хуманистичког психолога на прво место међу оне који су припремили пут антипедагогији:

- 1) *наука* (Карл Роџерс, Фредерик Лебоаје, Маргарет Мид),
- 2) *покрет за дечја права* (Рихард Фарсон, Џон Холт, Екехард фон Браунмил) и
- 3) *Индијанци Северне Америке* (Штилер, 1977).

О хуманистичкој психологији писано је још осамдесетих година (види литературу). Једно од главних дела Карла Роџерса *Како постати личност*, изашло је у „Нолитовој“ Психолошкој библиотеци 1985. године. Овом приликом укратко ћемо пренети Шонебеково тумачење најрелевантнијих Роџерсових идеја за постпедагошко опхођење са децом. Пошто нас овде интересује утицај (веза) хуманистичке психологије и антипедагогије логично је да користимо Шонебеков избор тема и тумачења достигнућа хуманистичке психологије релевантна за антипедагошка схватања. Такође може бити плодно истраживање схватања наших аутора (А. Марјановић и Д. Радовић) о односу са децом јер је оно блиско хуманистичкој психологији и антипедагогији. Свакако да продубљивање и излагање различитих научних резултата може бити корисно како за теорију тако и за практични рад. Дакле, полазимо од Шонебекове интерпретације терапије Карла Роџерса која садржи следеће елементе: а) другога акцептирати (прихватити), б) наспрам другог бити без претварања,

аутентичан и в) са другим се саосећати. То су ова начела: *акцептирање, конгруенција и емпатија*. Према Шонебеку то су основни елементи антипедагошки схваћених нових односа које он још назива *Пријатељство са децом* (Шонебек 1982:170). Сам Роџерс је о овоме писао следеће: „Кроз своје односе са другим људима схватио сам да гледано на дуже стазе, ништа нећу постићи ако се понашам као да сам нешто што нисам... Кад сам оно што јесам, и односи у које ступам постају прави... Но можда је још значајнија чињеница да се ови људи мењају захвањујући томе што их разумем... Стигао сам до кључног сазнања које је за мене било изузетно значајно:... *Чињеница да себи могу да допустим да разумем другу особу има за мене огромну вредност...*“ (Роџерс, 1985:21-23).

*Конгруенција* значи „...да је нужно да терапеут буде јединствена интегрисана односно конгруентна особа [...]. Он треба да буде тачно оно што јесте – не фасада, односно не улога, то јест не претварање“. Следи *безусловна наклоност* – кад „терапеут са топлином доживљава да му је стало до клијента“ таквог какав јесте, „не тражећи никакву личну корист“. И напослетку *емпатичко разумевање* – значи осетити клијентов приватни свет као да је твој сопствени, али да се никад не изгуби оно „као да“ (Љубав на дистанци код Марије Монтесори?) – то је емпатија (уживљавање са осећањем)...“ (Роџерс, 1985:217-218).

Шонебек (1982: 170) истиче уверење Карла Роџерса да човек треба да има поверење у властиту моћ и да се одрекне власти над другим. Хуманистичка психологија имала је још седамдесетих година присталице међу нашим познатим психолозима. У расправи *Хуманистичка психологија и васпитање*, Лазар Ђурић, педагог, професор психологије у Салзбургу закључује: „Прави хуманизам би требало да буде и револуционаран“ (1989:478). Роџерсов „...безусловно позитивни став“ (Тошић, 2012:289) према клијенту неодољиво подсећа на Горковско поверење у човека, што је супериорно сведочио у свом раду А. С. Макаренко. И да закључимо: Карл Роџерс није само припремио пут антипедагогији, његова схватања и терапеутска искуства

прихваћени су од неких наших педагога, психолога и терапеута. Хуманистичке вредности оваплоћене у Роџерсовој психологији данас су саставни део стремљења у многим друштвеним наукама.

### **АНТИПЕДАГОГИЈА И АНТИПСИХИЈАТРИЈА**

Када је у питању однос антипсихијатрије и антипедагогије, онда „само од деце можемо сазнати нешто о деци. Наше ће разумевање за нас саме закржљати, ако изгубимо контакт са детињством“ (Ленг, према: Flitner, 2005:101). Ове речи познатог антипсихијатра А. Flitner наводи у одељку: *Опажати децу - учити од деце*, старо сазнање у педагогији и сасвим обично за многе васпитаче данас. Међутим, кад то каже Роналд Ленг, оснивач антипсихијатрије, онда „учење од деце“ има већу тежину, садржи далекосежније консеквенце од истог исказа једне васпитачице.

У занимљивој расправи *Антипсихијатрија у социјално-историјском контексту*, Петар Опалић (2005) износи следеће запажање: „Антипсихијатрија се исчилила и као блиски, духовни одјек студентског протеста 1968. године у којем су поред антипсихијатријских биле присутне и антипедагошке идеје, револуционарне социјалне идеје нове левице уопште, инспирисане идејама младог Карла Маркса и егзистенцијалистичком филозофијом, али и, што се мање зна, психоанализом.“ (Опалић, 2005:61). Расправа *Антипсихијатрија и антипедагогија* садржи подстицајна поређења и критику психијатријских установа за лечење душевно оболелих, као и школа и домова за децу што указује на могућност систематског уобличавања поменутих научних дисциплина, као и модернизацију установа за лечење и образовање. Друштвено условљени проблеми у тумачењу се често персонализују и оптерећују одговорношћу појединца. Терапеут убеђује клијента у то да проблеми које има са институцијом, са друштвом итд. уствари су његови властити проблеми.

Ово и слична тумачења критикује социјалистички мотивисана психијатрија допуњена хуманистичко-антрополошком компонентом „антипсихијатрије“, као што је заступају Ленг и Купер. Уколико се политичка критика и субверзивни потенцијал свега овога повежу и узму у обзир, амбиције антипсихијатрије биће усмерене на то да уз помоћ практичног експеримента и одговарајућег теоријског осмишљавања укажу на путеве који воде ка једном суштински новом друштву. Како би се такав поредак могао створити остаје отворено питање. У литератури (*Kursbuch 28*) се указује на психијатријску праксу у Кини и Совјетском Савезу. Ипак, у социјалистичким системима се претпоставља сасвим другачије место појединца у друштву. „Антипсихијатрија“ долази можда у питање тек као „револуционарни фермент“.

Али Шонебек занемарује друштвену димензију односа деце и одраслих, или је тек помиње, ваљда тако може да види решење проблема неравноправности и успостављање нових односа у промени ставова одраслих и организацији групно-динамичких семинара *не у промени друштвене структуре*. Резимирајући анализу у расправи *Антипсихијатрија и антипедагогија* Хајнрих Купфер пише *Шта антипедагогија није*:

- 1) антипедагогија не значи да више не треба васпитавати. Она је усмерена против *прописане улоге у односима* између васпитача и васпитаника;
- 2) антипедагогија не значи да су научна сазнања о васпитним процесима сувишна.
- 3) педагошко истраживање не треба да се ограничи само на иманентна испитивања, него и да разјашњава *скривене механизме социјализације* (имплицитну педагогију);
- 4) антипедагогија не значи да ни у ком случају више не треба примењивати педагошке мере. Али она показује да су такве мере тек онда смислене кад се не примењују у *оквиру уобичајене хијерархије*;

- 5) антипедагогија не значи заговарање антиауторитарног васпитања, јер она сматра да ово васпитање не укида саме структуре моћи;
- 6) антипедагогија не значи да би требало укинути педагошке институције. Она хоће само да разјасни каквом друштвеном циљу служе такве институције и
- 7) антипедагогија не значи да унутар институција више не треба да влада никакав ред.

Она се залаже много више за *нове форме интеракције* које ће омогућити масовно учешће свих заинтересованих.

1. Антипедагогија не значи да би институција могла изградити аутономију независну од утицаја „заједнице“. Рефлектовање услова под којима се људи међусобно опходе у институцији и испољавају своје интересе треба напротив да има повратно дејство у друштву. Из тога следи: *антипедагогија се окреће против свих тенденција* у разумевању васпитања само као функције друштвене нужности. Она с тога чини видљивим у којој димензији се може одржати актуелни захтев за „аутономијом“ младих људи.
2. О конзервативним структурама институције Купфнер пише следеће: Посматрач као и учесник замењују чест конзервативне са педагошким структурама и разумеју тада васпитање као механизам усмерен према циљу, премда се ова сврховитост тиче само функционисања институције не и самог васпитања.
3. Какви закључци да се изведу на основу ових и других одмеравања? Пре свега требало би да схватимо да институција у свом досадашњем облику не одражава *стварност клијената него друштва*. Институција дефинише одређене улоге које нису у сагласности са потребама ових људи.

Приказане расправе намећу потребу тражења одговара на питање *Шта је то антипедагогија?* Изнесено упућује на закључак да је то *Ново осећање живота и нови сензибилитет, посебно у равноправним односима са децом*. Кажу: васпитање је у кризи, нестаје, и добро је што је тако: у

породици, школи, предшколској установи. Васпитање су заменили *нови односи, пријатељство са децом* како се назива и регистровано удружење које је основао Хубертус фон Шонебек, педагог, психолог, терапеут, најпознатији гласноговорник анти/постпедагогије. Удружење *Пријатељство са децом* има неколико стотина чланова и велики број симпатизера у Немачкој, Холандији, Аустрији, Пољској, Чешкој, Србији и др. Нови *равноправни* односи родитеља и деце живе у бројним породицама, шире се, практикују на групно динамичким семинарима, тумаче у публикацијама и на друштвеним мрежама. Антипедагогија представља и алтернативни покрет за нови стил живота. Попут антипсихијатрије, која је била активна у Србији осамдесетих година.

Шонебек пише да је антипедагогија била 1975. године најпре књига Екехарда фон Браунмила, али „антипедагогија је више од просвећивања, од исказа о неком предмету. Оно што је Браунмил у својој књизи ухватио оштрином свог интелекта био је само дашак револуције срца, који на крају доба патријархата обилази свет и најављује ново доба. Ако се ослободимо патријархата - владавине мушкараца над светом, женама и децом, и над природом... Ако хијерархијску идеологију „Потчините себи свет“ заменимо емпатичким ставовима... Онда тај постпатријархални импулс неће мимоићи ни нашу децу.

На децу се сада гледа другим очима. „Сва деца су пуноправне личности, узраст није битан“ (Шонебек, 2002: 99-100). Долазе нови људи „из конструктивне постмодерне у којој се равноправност признаје као темељ свих феномена... ако се парадигма о равноправности (једнакој вредности) озбиљно узме и постави као темељ тада не постоји више разлика између формираног човека (одраслог) и још не формираног човека (детета)...“ (Шонебек, 2006:49). Пробуђени сензибилитет за дечја права, равноправност и пријатељство деце и одраслих „...све више постаје стварност аутентичног хуманитета. Расте број породица које подижу децу без васпитања и број младих који немају искуства са патријархалном свешћу о

одговорности за другог, моћи над другим... У постмодерном свету нема владавине апсолутних вредности. Све је релативно, плурализам и различитости конституишу човеков свет (Шонебек, 2006:48). Међутим, проблеми које производи глобализација нису у визури ове постмодерне мисли. Гиденс пише: "Било то добро или лоше, упадамо у један глобални поредак који нико у потпуности не разуме, али чије последице осећамо сви... Многи од нас осећају да су под влашћу сила на које не могу да утичу..." (Гиденс, 2005: 33-45). Као нпр. Срби и неалбанци на Косову данас. Упркос томе и овако треба размишљати: „Можда од нас ништа не зависи, али морамо да делујемо као да све зависи само и искључиво од нас“ (Света Тереза )

„Моју антипедагошку позицију, пише даље Шонебек, означавам као универзалну, а теоријски и практични концепт који је заснован на њој назвао сам *пријатељство са децом, подстицати уместо васпитавати, живот без васпитања и постпедагошки* концепт. Свој рад са јавношћу називам „стварање мреже“... која треба да шири информације о томе да постоје људи који живе на постпедагошки начин... Допиремо до мајки, очева, васпитача, наставника, педагога: они траже иновације и мир за заједнички живот са децом. Не постоји ни један педагошки критичар који разуме антипедагогију... Студенти дискутују о антипедагогији, али не и професори... Педагошка наука је неспособна да макар у виду почетног приступа на правилан начин поступа са реалношћу која додирује срж њене егзистенције... Постоје изузеци и они су веома важни, јер показују да и универзитети не могу мимоићи антипедагогију. Отвореност универзитета у Пољској, Аустрији и Холандији представља велику наду за антипедагогију...“ (Шонебек, 2006: 48).

Пракса у којој нема васпитања, каже Шонебек, за мене је нешто што се подразумева, то је свакодневица, стандард. Како само неко може помислити да то не постоји!. Њена динамика је фасцинирајућа, као што је била првог дана. Ја водим срећан живот у тим структурама - срећан сам што сам емигрирао у културолошком смислу и примећујем да су сви



други људи који живе без васпитања заражени енергијом која постоји у томе... Овде смо у потпуности авангарда. У погледу постпедагошких одговора на питања и проблеме партнерства [...] заједништва са младим људима [...] Аутентичност са којом емитујемо начин живота у којем нема васпитања-путем рада са јавношћу и кроз семинаре – заснована је на том искуству код куће, у породици и у кругу пријатеља [...] Расправа са педагогијом је постала сувишна, она је већ далеко иза нас..." (Исто).

С друге стране није могуће "примењивати антипедагогију", као што није могуће „примењивати Роџерса“, да се при томе не промаши суштина сазнања. Ко антипедагогију види са техничке или методичке стране, постићи ће само супротне ефекте. Насупрот томе стоји наша аутентичност... Као увек: животна радост, оптимизам, мир и будућност су с оне стране васпитања. Ми знамо да позитивне и конструктивне вредности човечанства живе у нама - као и у сваком детету" (Шонебек, 2002:101-103). Одрастао, дакле, не схвата себе као оног који треба да васпитава. "За њега не стоје више један наспрам другог васпитач и васпитаник у педагошком односу, него је реч о сусрету равноправних личности с оне стране сваког васпитања". Још 1976-1978. године „истраживане су и потврђене у једној научној студији са децом (1980), могућности комуниције без васпитања. На основу тих резултата настала је *Амикација*" (Шонебеков концепт). У протеклом времену „ појавила су се деца која су стасавала без васпитања. Она су данас одрасла, сама имају децу која расту без васпитања. Тако је настала једна нова традиција (Шонебек, 2006:50- 52).

Систематичнији и заснованији одговор на питање *шта је то антипедагогија* добићемо сажимањем уводних теза из Шонебекове књиге *Подстицање уместо васпитање – нови однос родитељ - дете* (1982). Аутор своје схватање излаже у оквиру следећих подналова: *Старт; Пријатељство са децом; Антипедагогија: Одрицање од васпитних захтева; Покрет за дечја права: равноправност детета; Психодинамика: нова осећајност; Емоционално преиспитивање; Терапијске*

*основе; Нова политика; Ствар одраслих; Подстицање уместо васпитања; Моје лично искуство.*

„Доживели смо (седамдесетих година), почиње Шонебек своју књигу, појаву нове генерације родитеља. Ове мајке и очеви имали су нешто заједничко: они се труде да буду пријатељи и лојална браћа и сестре својој деци. Они се разликују од традиционалне улоге родитеља тако што су се ослободили од „педагошке одговорности“: нови родитељи заснивају своју животну филозофију на томе да је сваки човек одговоран за себе, такође деца за себе. Они почињу од човековог самоодређења од рођења. Оптерећеност старим васпитањем, да знају шта је за децу добро, и како ово „за добро деце“ спровести – страно је новим родитељима. Они су то заборавили или уопште нису знали“ (Шонебек, 1982:9). Нова генерација родитеља има ново разумевање себе. Они покушавају тако да подстичу своју децу као што она желе, обраћају им се њиховим језиком. Ови родитељи су дубоко убеђени да само на овај начин помажу и подстичу своју децу, могу бити прави родитељи, а то и сама деца потврђују. Родитељи – пријатељи деце, испуњени су поштовањем према повереним, сувереним, младим људима - новорођенчадима, бебама, малој деци, деци, младима. Њима је апсурдна мисао да прихватају одговорност уместо своје деце, да их васпитавају или усмеравају према циљевима одраслих. „Ја рачунам са овом генерацијом нових родитеља. Ја сам истраживао нови однос и практиковао га у својој породици. Хтео бих да вам кажем да знам из свог искуства оно што пишем и да је нови однос извештај из праксе а не теоријски концепт. Он је много више укорелењен у мом срцу него у интелекту и он се у мени даље остварује када могу да га саопштим“ (Исто:10).

*Пријатељство са децом*, наставља аутор, нови однос у општењу одраслих и деце схваћен је на три равни: у антипедагогији, покрету за дечја права и психодинамичким сазнањима. Антипедагогија је специфичан немачки прилог покрету за дечја права, али ипак тако самосталан и превратнички да ја у њему препознајем властити темељ новог односа (Исто:11). Покрет за дечија права „...захтева

равноправност детета: сваки човек је од рођења самостално биће“ (Исто:12). Психодинамика даје новом односу његову емоционалну компоненту и тиме нову разорну моћ. Док је антипедагогија ствар теорије, покрет за дечја права је политичка ствар, психодинамика их допуњује осећањима: „Ја не желим више да владам дететом“ (Исто:13).

Антипедагошка публицистика може се сматрати другим таласом покрета чији је први талас био „антиауторитативно васпитање“, писао је А. Flitner (2005: 42). Равноправни однос деце и одраслих, пријатељство са децом а „однос према другом има све изгледе да постане појам којим се све објашњава“ (Зазо, 1980:14). Ово је кључна тема антипедагошке критике васпитања, суштинска перспектива модерне хуманистичке одбране детињства данас (Марјановић, 1987). Равноправне односе Шонебек најчешће назива *нови односи* без васпитања, партнерски, амикативни, ређе демократски. Још почетком осамдесетих година овај аутор је писао: став „ја најбоље знам шта је за мене добро“ значи способност само одређења и слободе, која у последњим генерацијама има све више присталица. Деца дуго живе у ситуацији која на психолошком плану одговара хиљадугодишњој потчињености жена, експлоатацији људи путем ропства и колонијалним ратовима. Деца, чије се могућности не узимају озбиљно губе све више и више веру у себе, самопоуздање, љубав према себи и радост за друге. Као деца нисмо смели да будемо оно што смо осећали да јесмо. Морали смо се одрицати себе за љубав наших родитеља, што је такође сакатило наше социјалне способности. У породици која подиже децу без васпитања, велики и мали људи се међусобно опходе једни са другима тако како одговара њиховим тренутним осећањима. Ако хоће да плачу – плачу, ако хоће да се смеју – смеју се, ако хоће да су агресивни – агресивни.

Ми треба да будемо флексибилнији према жељама наше деце пошто их сматрамо исто тако важним као и наше. Тада можемо такође, уколико тако осећамо, јасно казати да ово или оно не желимо. Сигурно тло у породици која подиже децу без васпитања не лежи у добро промишљеном

каталогу понашања већ у отвореном језгру личности. „Ти ћеш ме увек видети без маске или магле“ јесте претпоставка које су свесни и одрасли и деца и сви се понашају и живе у складу са њом“ (Шонебек, 1988)

На међународни скуп у Јагодини (2005), Шонебек је послао реферат: *Комуникација са децом у доба постмодерне*, у коме о равноправним односима пише следеће: у данашње време живе људи који траже непедогошки пут ка деци. „Ови људи долазе из конструктивне постмодерне у којој се равноправност признаје као темељ свих феномена. Заиста никад ништа не треба да стоји једно изнад другог, белци изнад црнаца, мушкарци изнад жена, они који владају изнад потчињених, човек изнад природе, филозофија изнад филозофије, религија изнад религије, култура изнад културе. Такође ни одрасли изнад деце“. За одраслог који не носи педагошку слику детета „нису више један наспрам другог васпитач и васпитаник у педагошком односу, него је реч о сусрету равноправних личности с оне стране васпитања“. Одрасли који се одрекао васпитања „прилази детету као једнак једнаком, признајући све разлике... Деца опажају ову психолошку промену. Овај тата, ова мама, ова васпитачица, овај наставник, овај одрасли зрачи на један нови начин, носи другачију психолошку поруку, а дете разуме овај обрт...“ (Шонебек, 2006). Амикативна свакодневица са децом се не организује. „Она представља аутентично давање и примање равноправних партнера. Стални хармонични односи са децом доживљавају се као дар који произилази из амикативног држања“ (Шонебек, 2006:52).

За Шонебекову критику педагогије и васпитања, за утемељење постподагошких (амикативних) односа човека са човеком, народа са народом, мушкарца и жене, човека и природе, одраслих и деце- највећи значај има идеја *равноправности*. Ова идеја - вредност представља, можемо без претеривања рећи, основни постулат, исходште Шонебекове антропологије и животне филозофије. Међутим, она је, нажалост, довела Шонебека и пријатеље до апсурдних консеквенци приликом формулације *Немачке*

декларације о дечјим правима у којој се деци одређују потпуно иста права која имају одрасли према међународним конвенцијама. Шонебек равноправним (новим односима) ослобађа дете од васпитања. Санда Марјановић, међутим, равноправне односе разуме као пут за еманципацију детињства, као могућност за укључивање деце у заједнички живот са одраслима. До таквог увида није дошао онај „педагошки разум који се коначно завршава у научном заснивању васпитања, који може да спозна живот, стварност, само као ометајући, маргинални услов“ (Ручки, 1988:125). Шта и како ту можео мењати? Од свега је најважније да у нама самима променимо нека схватања о васпитању, детету, институцији. Неопходно је да на предшколску институцију „...не гледамо више као на место где се деца подучавају и подвргавају васпитној делатности... јер деца нису предмети које ми можемо да обрађујемо. Зато мислим да је најважније да институцију схватимо као начин живљења савременог детета“ (Марјановић, 1987:62), а то је могао рећи и Хубертус фон Шонебек.

Промене у производним и друштвеним процесима само су онај први и основни услов „...да се однос између деце и одраслих трансформише у партнерски однос на општељудским основама“ (Исто). Ако би се укинуо потрошачки однос између породице и вртића, и васпитање бар толико вредело колико производња материјалних добара. У индустријско - технолошком друштву, које се према свим појавама претежно одређује са економског и рационалног становишта, „...сама чињеница што су деца као друштвена група непродуктивна претвара природну асиметричност односа између деце и одраслих у неравноправност“ (Исто). Успостављањем равноправних односа са дететом одрасли улази у процес заједничког живљења, са дететом се опходи као са себи равним, напушта педагошке намере, одустаје од жеље да усмерава и саветује, нехотице се налази изван васпитно - образовног процеса, што је систематском анализом релевантне литературе показала Slavica Bašić (2009). Приказујући препреке и услове за равноправни однос деце и одраслих, Санда

Марјановић и не поставља питање шта се притом дешава са васпитно-образовним процесом који по свему судећи је могућ само у неравноправном односу одраслих и деце. Вероватно би нам овде била од користи Русоова расправа *О пореклу неједнакости међу људима* и социолошка истраживања инспирисана овим Русоовим делом.

У расправи *Антипсихијатрија и антипедагогија* (1974) такође се указује на порекло и смисао идеје равноправности. Најпре је постављено питање шта се догађа са човеком? Влада снажно настојање да се људи поврате из позиције објекта у који су прогнани. У основи тога налази се претпоставка да ипак постоји тако нешто као *изворна (природна) форма људске (хумане) егзистенције*. Она не треба да буде схваћена у идеалистичком смислу него се може једноставно изразити тако да се човек у свету остварује као партнер других људи (Купфер, 1974).

Начела (полазишта) и извори на којима Санда Марјановић заснива равноправност су:

- 1) однос (опхођење) са одраслом особом пресудно формира личност детета;
- 2) у квалитету односа је зачетак карактера (антрополошка истраживања Маргарет Мид и др.);
- 3) само преко равноправних односа са одраслима деца као група могу на аутентичан начин да се укључе у свет одраслих;
- 4) постоје социјално-психолошки и етички разлози за успостављање равноправних односа деце и одраслих;
- 5) равноправност деце и одраслих од суштинског је значаја за концепцију и праксу друштвеног (отвореног) васпитања;
- 6) равноправност је неопходна за еманципацију детињства у свету одраслих;
- 7) с обзиром на значај који се данас придаје равноправности у друштвеним наукама и образовању, требало би се бавити културно-историјским истраживањем ове идеје и праксе у историји педагогије;

- 8) схватање о равноправности васпитача (учитеља) и деце (ученика) у уџбеницима педагогије, школским и предшколским програмима од 1945. године до данас (Вашић, 2009).

У време општег продора хуманистичке осећајности деца су у друштву заштићена, али нису уважавана као равноправни чланови друштвене заједнице. Неравноправност као квалитет односа између одраслих и деце „...продире у васпитање и даје му основни тон...“ (Марјановић, 1987:25). Многе промене у друштву и животу деце тек треба на прави начин именовати и објаснити да би се са више успеха решавали проблеми одрастања. Зашто би смо се иначе толико напрезали око равноправности да то није од егзистенцијалног значаја како за децу тако и одрасле. Деловање равноправних односа између деце и одраслих испољава се кад су деца у прилици „да учествују према својој снази у свим за живот значајним делатностима“, тада они постају „мали партнери“ у свету одраслих. На тај начин деца не само да уче неопходне делатне и мисаоне технике „...већ откривају шта је задатак и смисао људског живота“ (Марјановић, 1980:204).

За реализацију овог циља „...потребна је стална, смишљена и систематска друштвена акција. Само друштвене мере могу да успоставе тај лаган и дуготрајан процес у коме би се деца као група на аутентичан начин интегрисала у друштвену заједницу, а потребе и особености детињства, исто тако аутентично, прихватиле и култивисале“ (Марјановић, 1987:25). Дакле, Шонебек равноравним односима деце и одраслих жели да обезбеди оптималне услове за развој личности и укине васпитање. Санда Марјановић у равноравним односима види прави и једини пут да се прихвате „потребе и особености детињства“, „аутентично култивишу“ а деца као група на аутентичан начин интегришу у друштвену заједницу.

## АНТИПЕДАГОШКЕ ИДЕЈЕ И ИСКУСТВО У СРБИЈИ (ЈУГОСЛАВИЈИ)

Поређења антипедагошког искуства и критичке педагогије може бити плодно у домену разумевања *односа деце и одраслих*, јер представља исходиште оба стремљења. Санда Марјановић размишља из перспективе *могућности* промене *укупних односа* у друштву и успостављања заједничког живљења деце и одраслих, а Шонебек са становишта „конструктивне постмодерне“ или терапеутског односа види могућност хармонизовања и хуманизовања односа одраслог и детета. *Модел А*, истицањем важности *интеракције*, у том погледу, можда је ближи антипедагогији него схватању професорке Марјановић у чијим расправама се васпитање разуме као друштвени процес и друштвена делатност. Промене до којих долази објашњавају се историјско - друштвеним чиниоцима. Шонебек се усмерава на *интерактивне* односе родитеља, васпитача и детета које тумачи као резултат погрешних схватања, ставова и педагошке амбиције одраслих. До промене, успостављања *нових односа* долази напуштањем педагошких намера и погрешних ставова. Узрок неадекватног опхођења са децом је погрешан систем вредности одраслих. Равноправни односи успоставиће се када се одрасли одрекну васпитања и неоснованог убеђења да је човек, дете – *homo educandus*. Професорка Марјановић сматра, међутим, *равноправне* односе неопходним механизмом промене, превазилажења деконтекстуализације васпитања и сегрегације деце, али и еманципације детињства и васпитања, што се такође не може догодити без одговарајућих економско – друштвених промена. Успостављање равноправних односа је последица укупних промена у друштву и култури, мада су ови односи такође подстицај прогресивном мењању друштва.

Наиме, индустријско технолошки развој доводи до укидања *фундаменталне узајамности* између деце и одраслих, односно деконтекстуализације васпитања и



сегрегације деце. Тако је, под утицајем историјско друштвених промена дошло до *неравноправних* односа деце и одраслих који се могу превазилазити једино друштвеним мерама. „Знање може да има смисла и бољег ефекта једино ако се измене околности које чине родитеље недовољно успешним васпитачима. У свакоме другом случају оно је само алијативна мера. Нпр. како објаснити да стручни психолози, педагози или психијатри нису ни мало супериорнији родитељи, способнији да реше проблеме одрастања сопствене деце“, од необразованих лаика? „Јер, родитељи, као у осталом и други васпитачи, не утичу на дете само васпитним поступцима, већ, можда дубље и пресудније, компетентношћу, поуздањем, задовољством које налазе у бављењу дететом, једном речју, осећањима које зраче“ (Марјановић, 1987:20-21). Управо то – „осећања која зраче“ васпитачи и друштвене односе (друштвени систем) не узима у обзир Шонебек у критици патријархалних односа и сваког васпитања.

У новом пољу одрастања под утицајем друштвених чинилаца развијала се током времена, све већа *посебност* (подв. Исидор Граорац) у свакој активности и у свим психичким доменима. С једне стране, у начину васпитања дејствује *ново осећање детета и детињства*. На основу њега формира се схватање да треба подстицати дечју спонтаност у изразу, у активностима, у понашању „...јер се детињство држи по многим обележајима за супериорније доба од зрелости, па ова обележја треба сачувати“ (Марјановић, 1987: 22-23). Од свега је најважније да „...у нама самима променимо нека схватања о васпитању, детету, институција... Неопходно је да на предшколску институцију не гледамо више као на место где се деца подучавају и подвргавају васпитној делатности... јер деца нису предмети које ми можемо да обрађујемо... Зато мислим да је најважније да институцију схватимо као начин живљења савременог детета“ (Исто: 62), а то је могао рећи и Х. фон Шонебек.

Професорка Санда Марјановић ипак не сматра да ће се успостављањем *равноправности* укинути васпитање. Биће

да је у том погледу Шонебеково схватање заснованије: Успостављањем равноправних односа деце и одраслих-нестаје, укида се васпитање. Ово је анализом релевантне литературе показала Slavica Bašić (2009). Развијање дијалога између Шонебекових и схватања санде Марјановић било би плодније да се овај заговорник постпедагогије одредио према игри и стравалаштву, а нарочито према имплицитној педагогији. Можда најважније питање на које Шонебек имплицитно одговара јесте како помоћи деци да нађу смисао живота. Према томе се наша професорка одредила седамдесетих година. За све оне који се надахњују њеним делом изузетно је важно како би Санда Марјановић одговорила на проблем смисла живота данас.

У неколико радова од 1985. до 2013.године бавио сам се више тумачењем него критиком антипедагошких идеја и доживљаја живота, на првом месту деловањем Хубертуса фон Шонебека.

1. Инструментално и комуникативно делање као педагошки проблем, *Педагогија* 1985/2.
2. Васпитање као подстицање развоја и васпитање као обрађивање деце, *Педагогија* 1985/4.
3. О антипедагогији, предавање на Ф.Ф у Новом Саду 25.3.1986.године (28стр.).
4. Могућности укидања педагошких односа између одраслих и деце – антипедагошка критика васпитања; Нови односи између одраслих и деце: порекло и значај; Алтернативе у Европи: Пријатељство са децом (СРН) и образовање у Самерхилу, у: *Васпитање и комуникација* (теоријски део доктората), МС, Нови Сад 1995.
5. Могућности истраживања циљева и средстава образовања, *Наша школа, Бања Лука* 1995/1-2
6. О потреби критике технологије у педагогији и образовању, у: *Технологија – информатика – образовање* (Зборник са научног скупа) Београд - Нови Сад, 2003.

7. Нови односи између одраслих и деце или о васпитању и невоспитању, у: *Развијање комуникационих компетенција...* (Зборник радова), Јагодина 2006.
8. Уколико још постоји, уистину, шта је васпитање данас, САО, Годишњак за 2013:187-198.

### ПЕРСПЕКТИВЕ, КРИТИКЕ И ТЕЗЕ

Уместо закључка, указаћу на неке преспективе. Оне су дате у виду критика и/или теза.

1. Хубертус фон Шонебек није екплицирао друштвену димензију своје концепције нових односа са децом без васпитања. „Његов екстремно либералистички индивидуализам није одржив ни у једном друштву које можемо замислити“ (Flitner, 2005: 53). Да ли на овом месту треба да буде схваћено: безавичајност постаје судбина света (Хајдегер).

2. Шонебек не учава важност заједничког живљења деце и одраслих. Као да и не користи ту важну синтагму Санде Марјановић и *Модела А*. У том погледу је ближи Јани Манчић која каже: Деца и родитељи данас немају потребу за заједничким живљењем. Поверење у „друштвеност“ је полазиште у пројектовању аутентичног живота деце и одраслих у расправама Санде Марјановић.

3. Треба да будемо забринути над подацима: од распада Југославије и социјализма нисмо у стању да озбиљно истражујемо васпитање, нити расправљамо о томе шта се уистину дешава са васпитном функцијом породице, школе и предшколске установе (упор. Граорац, 2013).

4. Студија *Andreas Flitnera* с под насловом *О одгоју и не-одгоју* убедљиво показује зашто данас није могуће озбиљно се бавити педагогијом и васпитањем без суочавања са антипедагошком критиком педагогије и васпитања. Вредан допринос овој кртици дала је и Марија Монтесори пошто се посветила „ослобађању детета од педагогије“ (и васпитања) (Елкинд, 1975:240).

5. Да ли су историјске околности припремиле нове односе одраслих и деце? „Живот нас је уистину опремио

способншћу да *сами* осећамо шта је за нас добро. Породица у којој се не признају васпитне намере почела је да живи. Она је прави одговор на будућност уз атомску опасност...“ (Шонебек, према: Граорац, 2006:244).

6. Уз познате поруке Марије Монтесори („Васпитач не зна шта је за дете правилно и добро“ – Хајц/Халвахс, 1997:192) и Х. фон Шонебека („Дете зна шта је за њега добро“) поменимо тврдњу познатог истраживача детињства: „Дете зна боље од родитеља шта му треба у свакој фази живота...“ (Лојд де Мос, према: Тошић, 2012: 275). Међутим, као да из дубље егзистенцијалног искуства и поимања дечјих права говори Светозар Марковић: „Родио сам се без своје кривице. Крстили су ме и записали да припадам извесној вери и одмах с тиме натоварили на мене ред обвезности – без мог одобрења...“ (према: Граорац, 2013: 51). Ипак, „Све треба благосиљати“ (Достојевски - Старац Зосима). „Али, људски род као да није сазрео за велико и добро“ (Новак Ђоковић, *Политика*, 25.04.2015:8).

7. Разумемо ли тачно Шонебекове интенције и уверење ако „присне одношаје“ у патријархалној породици сматрамо сродним постпедагошким новим, амикативним односима, пријатељству са децом. Да ли се иза првог става крије чежња за „старим“ а код Шонебека „новим“ као спасоносним решењем?

8. Уместо „закључак“ ставио сам „перспектива“ подстакнут књигом *Schuelerorientierter Unterricht (Настава оријентисана према ученику)* с намером да у овом раду наговорим *Национални програм образовања у Србији* који би требало да буде опсежније развијен у *Прилозима за општу педагогију* (књига у припреми). Као извори биће коришћени национални програми Јована Миодраговића (1911. и 1912.) и *стратегија развоја образовања у Србији до 2020* као и критика стратегије професора Поткоњака због „занемаривања васпитне компоненте“ (Годишњак САО, 2013).

9. У наше време човек мора да одлучи (да ли ће) однос одраслог и детета, као и све друге неједнакости, „...довести до партнерства у једном разумном поретку ствари“

(Марјановић, 1985:256). Данас се зна да није могуће успостављање равноправности на глобалном него само на нивоу интеракционих односа.

10. Деца живе антипедагошки од рођења и она су радосна кад се одрасли „...одрекну педагошке позиције“ (Шонебек). У делу Санде Марјановић критички се посматра „педагогизација детињства“ као друштвено-историјска појава чије превазилажење је могуће успостављањем равноправних односа и заједничким живљењем деце и одраслих.

11. Постоји дубља унутрашња сродност у мишљењу детињству и живота у делу С. Марјановић и Х. фон Шонебека произашла из њихових тумачења заједничких егзистенцијалних проблема нашег времена.

12. У целини посматрано, у савременом друштву и нема истинског прогреса, јер једна људска бића још увек друга људска бића третирају само као средства“ (Коларић, 2000). Овај филозофски исказ потврђује антипедагошку критику васпитања.

13. Темељно начело или сврха коју треба да оствари образовање јесте: „Научити, живети заједно“, односно делити „ризик и изазове будућности“, подстаћи људе да спроводе „заједничке пројекте или разреше заједничке сукобе“ на „миран начин“. Утопија, неки ће можда помислити. Али нужно потребна утопија, заправо „...животно важна желимо ли раскинути опасан, зачарани круг цинизма или малодушности“ (Делор, 1998:22-23). О односу према будућности Санда Марјановић је овако размишљала: „Савремена разуђена научно-истраживачка делатност нема, у правом смислу те речи, визионарску перспективу (као што је то био случај са Коменским, Фребелом, М. Монтесори и др.) која би дубље средила и осмислила богату научну евиденцију и у широким замасима извајала модел васпитања за тог будућег очовеченог човека у ољућеном друштву“ (Марјановић, 1987:2).

14. Економија је потпуна потиснула политику у други план, тако да је данас на глобалном нивоу на власти тржиште. Европска култура данас уопште не постоји.

Истина, још увек постоје националне културе, али и оне се све више утапају у амерички кич модел. Оно што данас повезује Европљане јесте управо „...америчка култура, а то за будућност Европе може да има несагледиве негативне последице...“ (Лучана Кастелина, *Печат*, 06.03.2015).

15. Услед недостатка времена и потребне мотивације овај рад морам предати у недовршеном облику. Ипак сматрам да наставу и науке ваља темељно преиспитати сходно искуствима и сазнањима наведеним у овом саопштењу.

## ЛИТЕРАТУРА

- Арсеновић Павловић М. (2004). Нови односи између одраслих и деце. *Београдска дефектолошка школа*, (2-3).
- Баћевић, Ј. (2006). Од трга до тржнице: антропологија, критика савременог образовања, и њихов значај за Србију, *Етноантрополошки проблеми* Н.С.год. 1.св.2.
- Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, (2).
- Granese, A. (1978). *Dijalektika odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Граорац, И. (1980). *Методолошки проблеми у савременој немачкој педагогији*. Магистарска теза одбрањена 1980. године пред Комисијом на Катедри за педагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
- Граорац, И. (1984). Брецинкина критика неомарксистичке педагогије или спор око позитивизма у педагогији, *Зборник Матице српске за друштвене науке*, (77), 188-200.
- Граорац, И. (1995). *Васпитање и комуникација, могућности освешћивања педагогије*. Нови Сад: Матица Српска.
- Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.
- Коларић, И. (2000). Постмодерна духовност. *Настава и васпитање*, (5).
- Марјановић, А. (1967). *Вићентије Ракић, у: Седамдесет-пет година катедре за педагогију*. Универзитет у Београду Филозофски факултет.
- Meklarén, P. (2013). *Ће Gevara, Paulo Fraire i pedagogija revolucije*. Beograd: Eduka.

- Miler, A. (1995). *Drama detinjstva - U роћetku bijaše odgoj: u potrazi za satim sobom*. Zagreb: Educa.
- Милер, А. (2001). *Драма даровитог детета*. Сремски Карловци и Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Опалић, П. (2005). Антипсихијатрија у социјално-историјском контексту. *Енграми*, (3-4).
- Ручки, К. (1988). Увод у црну педагогију. *Идеје*, (1).
- Flitner, A. (2005). *Konrade, tako je govorila gospođa tata. O odgoju i ne-odgoju*. Zagreb: Educa.
- Шонебек, Х. (2006). *Комуникација са децом у доба постмодерне, у: Развијање комуникационих компетенција (48-58): Универзитет у Крагујевцу Педагошки факултет у Јагодини*.
- Шонебек, Х. (2002). Антипедагогија –шта је то? *Педагогија*, (3).
- Шонебек, Х. (1998). Пријатељство са децом у породици без васпитања. *Креативно васпитање*, (3).

## PEDAGOGY AND ANTI-PEDAGOGY

**Abstract:** This study is designed as a relatively comprehensive interpretation of the origin and motives of antipedagogy (the work and activity of Hubertus von Schoenebeck). Therefore, there are shown incentives that came from humanistic psychology and antipsychiatry. The intention was to reconstruct the critique of pedagogy and education from Rousseau to Marx, but there are offered only indications in that direction. There are featured prolific contributions of antipedagogy to criticism and review of the possibilities of pedagogy and education, particularly in comparison with the critical pedagogy of Sanda Marjanović and the possible implications for education in Serbia.

**Key words:** antipedagogy, critical pedagogy, new relationships, humanistic psychology, psychiatry

Весна Минић

## САДРЖАЈИ ЕСТЕТСКОГ ВАСПИТАЊА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ НА КОСОВУ И МЕТОХИЈИ\*

**Сажетак:** Естетско васпитање је саставни део и неопходни услов свестраног и хармонијског развоја личности. Путем њега се плански и систематски развијају способности: уочавања, доживљавања, вредновања и стварања лепог у уметности, природи, животу и раду. Сваки појединац рођењем добија одређене диспозиције чије развијање зависи од бројних спољашњих фактора (педагошко деловање породице, предшколских установа, школа и сл.). Актуелност ове теме огледа се у чињеници да су садржаји естетског васпитања заступљени свуда око нас, и да се најбоље разумеју и усвајају у основној школи. Школе на подручју Косова и Метохије немају могућности за развијање естетског доживљаја и васпитања код ученика као школе у осталим крајевима наше земље, али то не умањује у великој мери њихов квалитет, јер се улажу напори свих актера васпитно-образовног рада да они буду присутни и утемељени у свим наставним предметима. Предмети у којима су најзаступљени садржаји естетског васпитања су: српски језик, математика, природа и друштво, свет око нас, музичко, ликовно и физичко васпитање. У раду ће се подробније анализирати садржаји естетског васпитања у наведеним наставним предметима.

**Кључне речи:** естетско васпитање, основна школа, млађи разреди, наставни предмети, Косово и Метохија

### УВОД

Естетско васпитање, као део општег образовања и васпитања, засигурно има кључну улогу у развоју оних способности и вредности које доприносе адекватном

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта *Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграције*, евиденциони број III-47023, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2016. године Филозофски факултет Универзитета у Приштини - Косовска Митровица.



укључивању у свет рада у савременом друштву, али и хармонијском развоју личности. У процесу естетског васпитања плански и систематски се развијају способности уочавања, доживљавања, вредновања и стварања лепог у уметности, природи, животу и раду. Потребу за лепим човек има од свог постанка, чему сведоче украшене пећине у којима је живео, оруђа и алатке којима се користио у раду и сл. Савремена школа истиче значај правилног развоја естетско-стваралачких способности ученика свих узраста и нивоа школовања, прожимање наставних садржаја средствима визуелних комуникација, и обогаћивање свакодневног живота ученика садржајима културе и уметности, у чему активно и стваралачки учествују. Школа, као васпитно-образовна установа делује у естетском васпитању са више аспеката: наставни и ваннаставни садржаји, личност учитеља, ентеријер и екстеријер, екскурзије, посете и сусрети, изложбе, издавачка делатност, филмска, позоришна и музичка продукција и др. Наставни предмети у којима се налазе садржаји естетског васпитања у основној школи на подручју Косова и Метохије, као саставног дела Републике Србије су: српски језик, математика, свет око нас, познавање природе и друштва, музичка, физичка и ликовна култура. Они су свакодневно заступљени у наставном раду са ученицима млађег школског узраста, унапређују и даље развијају естетско васпитање и његове битне одреднице.

### **САДРЖАЈИ ЕСТЕТСКОГ ВАСПИТАЊА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ**

Циљ наставе српског језика је да ученици овладају основним законитостима српског књижевног језика на којем ће се усмено и писмено правилно изражавати, да упознају, доживе и оспособе се да тумаче одабрана књижевна дела, позоришна, филмска и друга уметничка остварења из српске и светске баштине. „Циљеви наставе српског језика и књижевности на подручју естетског васпитања су у развијању љубави према књижевној

уметности и стварању читалачких навика, у стицању уметничког укуса, богаћењу репродуктивне и стваралачке маште и јачању чулног, језичког и литерарног сензибилитета.“ (Николић, 1992:19). Неки од задатака задатака естетског васпитања у настави српског језика и књижевности од првог до четвртог разреда основне школе су: развијање осећања за аутентичне естетске вредности у књижевној уметности, поступно и систематично оспособљавање ученика за доживљавање и вредновање сценских остварења (позориште, филм), упознавање, развијање, чување и поштовање властитог националног и културног идентитета на делима српске књижевности, позоришне и филмске уметности, подстицање ученика на самостално језичко, литерарно и сценско стваралаштво, увежбавање графички правилног и лепог писања, развијање културе усменог изражавања, развијање смисла и способности за правилно, течно и уверљиво усмено и писмено изражавање, богаћење речника, језичког и стилског израза, подстицање, неговање и вредновање ученичких ваннаставних активности (литерарна, језичка, рецитаторска, драмска, новинарска секција) и др. Ови задаци могу се остварити разним облицима и квалитетима читања: логичким, доживљајним, истраживачким и интерпретативним, уметничким, аналитичко-синтетичким, критичким, студиозним, повратним или читањем са бележењем. Најчешће се примењују доживљајно, истраживачко и изражајно читање. У доживљајном читању преовлађује емоционално и фантазијско ангажовање читаоца. Оно се остварује при читању уметничких текстова. Истраживачким читањем ученици организују своје мисли о књижевном делу и припремају се да своје ставове и судове образлажу чињеницама из текста, а по потреби и вантекстовним подацима. Изражајно читање, због непосредности и говорења очи у очи, има огроман значај.

*Драма или позориште у настави српског језика* је од посебног значаја јер ученици овог узраста испољавају потребе за доживљајима које им пружа позоришна сцена. „То се најбоље види по реакцијама које испољава у току

представе (посебно у модерном дечијем позоришту у коме се руши баријера између сцене и гледалишта и успоставља непосредан контакт са младим гледаоцима), али и за време разговора о представи." (Вучковић, 1981:207). Путем позоришних представа могу се вежбати различити облици препричавања, описивања драмских јунака, писање дневника, уређивање костима и др. *Ликовно приказивање* се ослања на литерарне изворе. Они су увек снажан фактор који покреће и развија креативну имагинацију. *Изложбе књига* доприносе популарисању књижевности, јер њихово присуство у холовима, ходницима, читаонама, учионицама и др., буди интересовање ученика.

## **САДРЖАЈИ ЕСТЕТСКОГ ВАСПИТАЊА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ**

Циљ наставе математике је да ученици усвоје елементарна математичка знања која су потребна за схватање појава и законитости у животу и друштву, да оспособи ученике за примену усвојених математичких знања у решавању разноврсних задатака из животне праксе, за успешно настављање математичког образовања и за самообразовање, као и да доприносе развијању менталних способности, формирању научног погледа на свет и свестраном развоју личности ученика. Задаци наставе математике су да ученици стичу: знања неопходна за разумевање квантитативних и просторних односа и законитости у разним појавама у природи, друштву и свакодневном животу; основну математичку културу потребну за откривање улоге и примене математике у различитим подручјима човекове делатности; за успешно настављање образовања и укључивање у рад; развијање ученикових способности посматрања, опажања и логичког, критичког, стваралачког и апстрактног мишљења; способност изражавања математичким језиком, јасност и прецизност изражавања у писменом и усменом облику; да изграђује позитивне особине ученикове личности и др.

Од првог до четвртог разреда основне школе у оквиру предмета Математика предвиђено је да се реализују следећи елементи естетског васпитања: развијање културних, радних, етичких и естетских навика ученика, као и математичке радозналости у посматрању и изучавању природних појава, упознавање ученика са најважнијим равним и просторним геометријским фигурама и њиховим узајамним односима, препознавање, разликовање облика предмета, површи и линија, уочавањем и стицањем одређене спретности у цртању праве и дужи као и разних кривих и изломљених линија, уочавањем и цртањем правоугаоника и квадрата на квадратној мрежи, коришћењем геометријских фигура у процесу формирања појма броја и операција са бројевима и обратно, упознавањем се практичним радом, преко разноврсних модела фигура у току посматрања, цртања, резања, пресавијања, мерења, процењивања, упоређивања, поклапања и сл.

### **САДРЖАЈИ ЕСТЕТСКОГ ВАСПИТАЊА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА**

Основна сврха изучавања наставног предмета Природа и друштво јесте да усвајањем знања, умења и вештина деца развијају своје сазнајне, физичке, социјалне и креативне способности, а истовремено спознају и граде ставове и вредности средине у којој одрастају, као и шире друштвене заједнице. Упознавање природе и друштва развија код деце сазнајне способности, формира основне појмове и постепено гради основе за систем појмова из области природе, друштва и културе. Циљеви и задаци наставног предмета Природа и друштво су: развијање основних научних појмова из природних и друштвених наука, развијање основних појмова о ширем природном и друштвеном окружењу - завичају, развијање радозналости, интересовања и способности за активно упознавање окружења, развијање способности запажања основних својстава објеката, појава и процеса у окружењу и уочавање

њихове повезаности, развијање основних елемената логичког мишљења, стицање елементарне научне писмености, њена функционална применљивост и развој процеса учења, оспособљавање за сналажење у простору и времену, разумевање и уважавање сличности и разлика међу појединцима и групама, коришћење различитих социјалних вештина, знања и умења у непосредном окружењу, развијање одговорног односа према себи, окружењу и културном наслеђу. Естетско васпитање се у настави Природе и друштва остварује кроз упознавање: различитих облика кретања и њихових основних карактеристика, трагова прошлости (материјални, писани, усмени и обичајни), знаменитих људи нашег краја (просветитељи, песници, писци, сликари, научници), производне и непроизводне делатности људи и њихова међузависност и др.

Сви наставни предмети немају исте задатке у унапређењу естетског васпитања, али је њихова улога појединачно толико значајна да се не могу занермаривати. У вези с тим Крнета (1988:72) истиче: „Сваки наставни предмет у настави може да пружи прилику за уношење елемената стваралаштва и решавање многобројних ситуација у којима се постиже целовито ангажовање личности, свих њених основних компонената, не само знања и искустава већ и умења, емоција и доживљаја лепог.” Задатак природе и друштва је да открива природне лепоте, да их научно објашњава и да код ученика формира навике о уочавању и доживљавању њене естетске вредности. Потребно је ученицима говорити и указивати на значај природних лепота (водопада, кањона, клисура, планина, пећина и др.) и њихових утицаја на оплемењивање личности. Значајну групу естетских вредности које се налазе у сфери проучавања природе и друштва јесу грађевински објекти. Високе естетске вредности имају културно-историјски споменици из наше прошлости који имају огромну вредност и у садашњости. Учитељ мора код ученика, преко добрих архитектонско- грађевинских решења, да развија естетски однос према њима, да указује

на правилно и хуманитарно уређење простора у коме човек живи. Дакле, на пољу естетског васпитања, задаци наставе природе и друштва састојали би се у томе да оспособи ученике да се правилно односе према природи као васпитачу и естетској категорији, да у њој проналазе лепо, што чини живот садржајнијим и хуманијим.

*Екскурзије* су групна путовања људи ради рекреације, забаве, упознавања атрактивних објеката и појава одређеног краја, али и њихово стручно и научно схватање. Према својој намени екскурзије се грубо могу поделити на: *туристичке*, чији су циљеви рекреативно-забавног и општеобразовног карактера, и *школске*, које су у функцији савладавања наставних програма који се односе на природне и друштвене садржаје одређеног простора. У обради наставних садржаја из природе и друштва, *стручне* екскурзије имају неоспорно значење образовно-васпитне вредности. Већина тема и наставних јединица из природе и друштва може се темељито обрадити организовањем екскурзија. Тада су ученици у могућности да врше конкретна посматрања и запажања, да увиђају узрочно-последичне везе између различитих категорија у одређеном простору, да развијају и усавршавају логичко мишљење без кога је немогуће проучавање природе и друштва.

## **САДРЖАЈИ ЕСТЕТСКОГ ВАСПИТАЊА У НАСТАВИ СВЕТ ОКО НАС**

Циљ наставног предмета Свет око нас је да ученици упознају себе, своје окружење и развију способности за одговоран живот у њему. Задаци овог предмета су: развијање способности запажања својстава објеката, појава и процеса у окружењу и уочавање њихове повезаности; развијање основних елемената логичког мишљења; очување дечије радозналости за појаве у окружењу и подстицање интересовања и способности за упознавање кроз активне истраживачке делатности; стицање елементарне научне писмености и стварање основа за даље учење; интегрисање искуствених и научних сазнања у

систем појмова из области природе и друштва; усвајање цивилизацијских тековина и упознавање могућности њиховог чувања и рационалног коришћења и развијање свести о потреби и могућностима личног учешћа и доприноса у заштити животне средине и одрживом развоју. Ведрa атмосфера, флексибилан став према свим новинама, снажан је мотивациони покретач уметничких способности ученика. "Осећај ученика да сам ствара, да другачије размишља, да тражи и има другачија решења, истовремено је и снажан индивидуални мотив за учење." (Цвјетичанин и сар., 2010:295).

Игра је руководећа активност деце раног узраста. Сви уметнички изрази заправо, настају у њој. Ширина и пуноћа коју пружа примена *методе сценске комуникације* и осећај задовољства у игри детета довољни су разлози за честу примену сценске уметности у методици наставе Света око нас у првом и другом разреду. Настава познавања природе мора да се у потпуности окрене примени наставних метода које омогућавају највећу очигледност, практичност и непосредност, што су само неки од предуслова савремене наставе познавања природе. Метода сценске комуникације омогућава стручно вођење ученика у игри сазнања. Ученици нису оптерећени информацијама које не могу да схвате, јер су им појмови и процеси о природи презентовани на овај начин, јаснији. Ова метода омогућава деци да на привлачан и узбудљив начин долазе до открића и сазнања значајних за њихов свет и животно искуство.

Основни смисао методе сценске комуникације је у томе да ученици кроз сценску игру у којој се симулирају и опонашају животне и проблемске ситуације на наставним садржајима нижих разреда основне школе активно уче и учествују у остваривању задатака часа, а у складу са сопственим коракoм постигнућа у другим индивидуалним способностима. "Метода сценске комуникације омогућава ученицима да испоље своју креативност, способност за самостални рад, да усвоје и развију културу говора, форме разноликог и сврсисходног социјалног понашања у складу са контекстом, да стекну или коригују практична знања,

умења и навике, те да тако превазиђу, за сада, у настави доминантно инсистирање на репродуктивном знању." (Кошничар, 1997:4). Полазиште метода сценске комуникације је да се кроз ангажовање више различитих чула, игре, забаве, а самим тим и задовољства, најлакше учи и најдуже памти. Овај метод ставља акценат на примену наученог у пракси. Применом методе сценске комуникације дете бива увучено у један специфичан свет, као што то обично бива у игри.

Креативан учитељ је увек у трагању за новим вештинама. Он мења услове, прилагођава их, анализира, ствара нове и тиме доприноси стваралачком раду својих ученика. Он прати реакције појединца, буди њихову машту и омогућава разноврсне начине изражавања. Подстиче оригиналност мисли и идеја, самоувереност, критички однос према расположивим подацима, упућује на решавање проблема на нов начин, буди истраживачки дух, храброст, усмерава самостални рад у правцу откривања и стицања знања и продуковања разноврсних стваралачких идеја. "Креативан наставник послу прилази стваралачки, настојећи доћи до нечега новог, необичног. Он лако препознаје креативне ученике и има слуха за њихову „необичност“. Он уноси ведрину и ствара позитивну атмосферу" (Стевановић, 2004:302).

## **САДРЖАЈИ ЕСТЕТСКОГ ВАСПИТАЊА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ**

Циљ наставе музичке културе је: развијање интересовања, музичке осетљивости и креативности, оспособљавање за разумевање могућности музичког изражавања, развијање осетљивости за музичке вредности упознавањем уметничке традиције и културе свога и других народа. Задаци наставе музичке културе су: неговање способности извођења музике (певање/свирање), стицање навике слушања музике, подстицање доживљаја и оспособљавање за разумевање музичких порука, подстицање стваралачког ангажовања у свим музичким



активностима (извођење, слушање, истраживање и стварање звука), упознавање традиционалне и уметничке музике свога и других народа, развијање критичког мишљења (исказивање осећања о музици која се изводи и слуша), упознавање основа музичке писмености и изражајних средстава музичке уметности. Музика, захваљујући својим разноврсним елементима, има многострану примену у разним васпитно-образовним ситуацијама. Она се може уклопити у наставу српског језика, познавања околине, народне традиције, природе и друштва, ликовне културе и физичког васпитања. Укључивањем звука или музике у реализацији садржаја ових предмета деци се пружа нов квалитет који се огледа у богаћењу искуства који се на тај начин стиче, али и давање естетског квалитета неким садржајима.

Основна школа има задатак да изгради темељ за општу музичку културу и да кроз њу гради и развија естетске вредности, што представља коначан циљ рада са децом на овом узрасту. Деци треба понудити естетске вредности преко којих би стекли навику да посматрају, разликују, чују и учествују у лепом. Дечију пажњу треба усмеравати ка садржајима музике, а паралелно ће се развијати и њихове емоционалне реакције. Потребно је естетске доживљаје прилагођавати карактеристикама одређеног узраста и подићи на ниво у складу са њим. "Учитељ мора пажљиво да води тај сазнајни процес тако да не спутава самостално запажање деце, њихову креативност и слободу изражавања, како би остало места дечјој фантазији" (Суздиловски, 2010:128).

Садржаји али и елементи естетског васпитања музичке културе у нижим разредима основне школе се остварују кроз активности: *извођења (певање/свирање), слушања и стварање музике*. "Елементи естетског васпитања кроз извођење музике реализују се: певањем песама (учење по слуху) различитог садржаја и расположења, традиционалне и уметничке музике које су примерене гласовним могућностима и узрасту ученика, певањем једноставних модела и наменских песама као звучне припреме за

поставку музичке писмености, развијањем ритмичког пулса и ритма свирањем пратње за бројалице и песме на различитим изворима звука (тело, предмети, ритмички дечји инструменти) и др." (Буквић Којов, 1989:59).

*Рад на слушању музике* – друга важна компонента која чини суштину музичког васпитања и образовања је управо слушање - доживљавање музике. Задатак слушања музике у основној школи јесте да развија дечју пажњу, да оспособљава самосталност у просуђивању музичких дела и да развија машту. Редослед певање - слушање музике је немогуће раздвојити, рангирати по значају. "Потребно је да се кроз садржај часа подједнако третирају, јер заједно чине суштину циља и рада на упознавању музике." (Ивановић, 1994:421). Да би процес слушања имао жељено дејство, припрема за слушање мора да помогне и подсети на музичко изражајна средства, на улогу музичких елемената који у ствари дочаравају атмосферу композиције, њене карактеристике, њен садржај. Основни принцип при избору композиције полази од захтева да се креће од једноставних примера. У почетној етапи је најбољи пример учитељево певање или певање и свирање. Те почетне навике се даље развијају слушањем одговарајућих песмица. Пожељно би било слушање већ познатих, али презентованих од стране других извођача. На тај начин се полази од познатог елемента (композиција) ка непознатом (други извођач, друга боја). "Садржај композиције је онај утисак, слика, асоцијација које музика намеће слушаоцу и у којима он налази задовољство, индивидуално, сходно свом емотивном бићу" (Суздиловски, 2010:128). Уколико је методски поступак припреме за слушање био јасан, разговор о слушаном делу ће, под условом да је ученик активно учествовао у свему томе, бити садржајно богат. "Доживљај музике је лични доживљај, а ако је дело снажно и јако у емоцијама, музичком току и бојама, оне ће се на исти начин и рефлектовати, једино ће се лични утисци разликовати по богатству" (Ивановић, 1994:422).

*Певање* – од садржаја којим се реализује музичка култура доминантно место треба да заузме певање. Избор

песме мора бити усклађен са узрасним карактеристикама и дидактичко-методичким захтевима. Текст треба да буде носилац васпитне вредности и у складу са дечијим схватањима. Песма која не одговара могућностима деце - текстом, ритмичко-мелодијским и формалним захтевима - неће у потпуности остварити образовне захтеве. Изражајна интерпретација подстиче музички доживљај ученика, па различита интерпретација песме, између осталог, настаје услед различитог доживљаја. Певање песме по групама и појединачно свакако треба примењивати, али након што сви ученици лепо и правилно науче текст, ритам и мелодију песме. Само лепим и изражајним певањем ученици обогаћују свој музички доживљај. Други начин обраде песме у млађим разредима основне школе, обрада песме из нотног текста, почиње слушањем и доживљајем песме. Песма треба да буде покретач маште и да кроз музичко-естетске елементе мелодије, ритма, динамике и темпа уведе дете у естетски доживљај. Избор одговарајуће песме уз правилну реализацију и њено укључивање у разне наставне садржаје развијаће естетске вредности код деце.

*Хорско певање* – У остваривању заједничког уметничког резултата мора се схватити да је, поред диригента као најодговорнијег, за успех ове врсте музицирања одговоран и сваки поједини учесник и да се само тако може остварити општи склад и уметнички резултат. Хор често ради без инструмената јер још увек има школа на простору Косова и Метохије у којима се музичка настава одвија уз синтисајзер или хармонику (или чак и без њих). "То је просто неспојиво са задацима предмета, са његовом специфичношћу, те настава у тим условима, без инструмената, не треба да се изводи, а ако је наставник приморан да и у таквим условима ради, она не може да буде успешна" (Ивановић, 1994:422).

*Свирање на дечијим музичким инструментима*, иако у пракси недовољно заступљено, од великог је значаја за развој осећаја за ритмичко и мелодијско кретање. Поред тога, као област рада у настави музичке културе, свирање је веома занимљиво ученицима, а нарочито се препоручује на

часовима утврђивања песама по слуху и из нотног текста, када треба додатно мотивисати музикалније ученике. Истовремено, свирање делује подстицајно за остале ученике чије способности не долазе до изражаја приликом вокалног репродуковања.

*Компоновање музике* – музичко стваралаштво (компоновање, свирање, певање и импровизација) се одређује као потенцијал, као вештина која указује на неки степен постигнућа у стваралаштву. Оно је резултат естетског опажања музике, музичког доживљаја и чулног и емоционалног искуства. Деца стварају спонтане песмице, што се може окарактерисати као вид музичке продуктивности која је резултат експресивне креативности. "Компоновање музике је изузетно сложен стваралачки процес, тајновит и неухватљив јер је мотивисан великим бројем подстицаја и сувише личан". (Ђорђевић, 2008:145).

Елементи естетског васпитања кроз стварање музике реализују се: опонашањем звукова из непосредне околине, спонтаном или договореном импровизацијом (звуци у кући, звуци града, звуци у природи...), ритмичким и звучним ефектима који се користе као пратња за бројалице, песме, приче, стихове, музичке игре, коришћењем притом различитих извора звука (глас, тело, дечји ритмички инструменти), смишљањем малих ритмичких целина помоћу различитих извора звука (говором, изговарањем група гласова, различитим предметима, дечијим инструментима), састављањем малих музичких игара уз покрет и сл.

*Музичке игре* – естетска осетљивост (сензибилност) је најважнија диспозиција и највиши вид естетских способности. Естетска осетљивост припада сфери афективног реаговања на естетске вредности уметничког дела, и као таква непосредно утиче на развој способности естетског вредновања и естетског укуса. Музичке игре доприносе развоју говорних, музичких и моторичких способности јер подразумевају лепо певање, повезивање музике и покрета и складно извођење покрета које развија естетске критеријуме. Извођење појединих врста музичких

игара је изражавање музичког доживљаја покретом (игре уз инструменталну пратњу), пантомимом, глумом (музичке драматизације) и приликом реализације игара посебно треба обратити пажњу на поштовање и музичких и играчких захтева. "Музички доживљај не може бити погрешан или добар, квалитетан или неквалитетан, доживљај је индивидуалан и јединствен а подстицање доживљаја је неопходно у процесу оспособљавања ученика за схватање уметничког дела и разумевање порука које музика у себи садржи" (Вукићевић, 2010:141).

*Музичка импровизација* као облик дечјег музичког стваралаштва је један од најбољих начина за иницирање и неговање инвентивности код деце. "То је активност која помаже деци да изграде самостално музичко мишљење, а истовремено диференцира и издваја оне који у себи носе праве стваралачке способности" (Цветковић, 2010:121). Мелодијска импровизација на задати текст је спонтан начин да се активира музичка машта ученика, а касније, у фази описмењавања, комбинује се и са писменим диктатом (или самодиктатом).

## **САДРЖАЈИ ЕСТЕТСКОГ ВАСПИТАЊА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ**

Циљ васпитно-образовног рада у настави ликовне културе је да се подстиче и развија учениково стваралачко мишљење, и деловање у складу са демократским опредељењем друштва и карактером овог наставног предмета. Задаци наставе ликовне културе су: развијање способности ученика за опажање облика, величина, светлина, боја, положаја облика у природи; развијање памћења, повезивање опажене информације; стварање услова за разумевање природних законитости и друштвених појава; стварање услова да ученици користе технике и средства ликовно-визуелног изражавања; развијање способности за препознавање традиционалне, модерне, савремене уметности; развијање ученикових потенцијала у области ликовности и визуелности;

развијање љубави према вредностима израженим у делима свих облика уметности; развијање интересовања и потребе за посећивањем изложби, галерија, музеја и чување културних добара и др.

Задаци естетског васпитања у оквиру предмета Ликовна култура од првог до четвртог разреда основне школе остварују се на следећи начин: оплемењивањем животног и радног простора, контраста облика, карактера облика, коришћењем материјала за рад, визуелним знаковима, опажањањем облика у кретању, компоновањем, рекомпоновањем, дејству светлости на карактер облика, подстицањем ученика да гледају и уочавају природу, али и урбану околину, да цртачким, сликарским техникама и вајарским техникама, израђују маске, костиме и сцене. Један од најважнијих задатака ликовне културе у нижим разредима основне школе јесте увођење деце у уметничко и естетско упознавање света и стварање основе за ликовну и естетску културу детета. „Ликовно стваралаштво и упознавања са ликовним елементима кроз практичан рад децу учи дисциплини, јер кроз чин цртања треба савладати отпор материјала и превазићи сопствене ограничености. Али, успешно ликовно описмењавање ученика је незамисливо без неговања и развијања способност примања и коришћења визуелних информација. Кроз естетску анализу ученике постепено уводимо у уочавање, анализу, доношења естетског суда, препознавање и решавање проблема у визуелној форми.“ (Бузаши, 2006:56).

*Игре* - учење кроз игру је најбрже, најлакше и наравно, најомиљеније. Када спонтано себи бирају активности у слободном времену, деца често изаберу цртање, сликање. Једноставност дидактичких средстава и вештина у одабиру медија такође могу бити подстицајни. "Чак и наставне јединице везане за учење нове технике и ликовног елемента треба везивати за игру и посматрање, спонтано и необавезно, док се не савлада постављени циљ у настави" (Ерчевић, 2010:33).

*Вајање* – дете се у почетку задовољава прављењем једноставних облика: лопта, ваљак, плочица, коцка, и

приписује им разна својства и одлике. У контакту са глином, деца непосредно откривају какве све начине обликовања омогућава тај материјал. Вајање доприноси развијању креативности. Утискивање шара и текстуре у глину припада раним дечијим открићима. "Она то свесно користе као имитацију, знају да је то само импресија" (Милинковић, 1994:43).

*Ликовне радионице* – подстичу ликовно и естетско стваралаштво, развој и јачање сигурности и самопоуздања, маштовитости, осећајности, подстичу на заједништво, сарадњу, толеранцију, изражавање емоција и ненасиље.

### **САДРЖАЈИ ЕСТЕТСКОГ ВАСПИТАЊА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА**

Примарни циљ физичког васпитања је развој моторичких способности и њихова употреба у свакодневном животу. Међутим, оно испуњава и остале образовне, здравствено-хигијенске, рекреативне и васпитне задатке. "Циљ физичког васпитања је да разноврсним и систематским моторичким активностима, у повезаности са осталим васпитно-образовним подручјима, допринесе интегралном развоју личности ученика (когнитивном, афективном, моторичком), развоју моторичких способности, стицању, усавршавању и примени моторичких умења, навика и неопходних теоријских знања у свакодневним и специфичним условима живота и рада" (Крагујевић, 1983:13). Задаци наставе физичког васпитања су: подстицање раста, развоја и утицање на правилно држање тела, развој и усавршавање моторичких способности, стицање моторичких умења која су, као садржаји, утврђени програмом физичког васпитања, и стицање теоријских знања неопходних за њихово усвајање, усвајање знања ради разумевања значаја и суштине физичког васпитања дефинисаног циљем овог васпитно-образовног подручја, формирање морално-вољних квалитета личности, оспособљавање ученика да стечено користе у свакодневним условима живота и рада, стицање и

развијање свести о потреби здравља, чувања здравља и заштити природе и човекове средине. "У процесу физичког васпитања естетске вредности развијају се неговањем смисла за хармоничност, лепоту, природност и грациозност тела и покрета" (Јовановић, 2005:84).

Уметнички израз се огледа кроз покрет, кроз звук, осећај за ритам, осећај за простор, а то све у себи садржи осећај лепоте и склада. Деца се у најранијим узрастима уче да се односе према свом телу са поштовањем и да схвате потребу за здрављем и здравим животом. Јачају се везе између ученика, размењују се мишљења и утиче се на развој вештина, спретности, борбености, издржљивости. Уметничким садржајима учимо и васпитавамо младог човека да задовољи потребу за кретањем, да створи навике да у свим периодима свога живота богати и употпуњује своје слободно време бавећи се спортом, плесом и фолклором и таквим начином здравог живљења сачува себе од штетних утицаја дроге, криминала, алкохола.

Плес је део богате традиције и уметничког стваралаштва многих народа. Код плеса се разликују разни стилови, правци и облици изражавања који имају, поред осталог, критеријуме лепог свог доба. "Плес је настао заједно са човеком, пратио га је у животу и раду, развијао се и мењао у складу са развојем људског друштва, све до коначног настанка модерног плеса". (Костић, 2001:230). Данас се различите врсте плеса успешно користе у настави за остваривање циљева физичког васпитања и рекреације. Ученици се на основу способности опредељују за један од понуђених плесова (класични, савремени и фолклор). Да би се избор остварио школа је дужна да обезбеди просторне и друге услове за реализацију изабраног плеса.

*Школске приредбе* – под дечјим приредбама подразумевамо јавна наступања деце. Из материје која се обрађује у оквиру рада на физичком васпитању, за дечје јавне наступе може скоро све доћи у обзир. Опрема деце за јавне наступе мора бити таква да им омогући потпуно слободно кретање, а треба да буде једноставна и складних боја. Разних детаља којима се нешто дочарава (крила, реп и



сл. при разним драматизацијама), треба да буде што мање и не смеју ометати пуну слободу кретања.

### **ЗАКЉУЧАК**

Естетско васпитање је саставни и неопходни услов интегралног, свестраног и хармонијског развоја личности. На естетски сензибилитет деце односно ученика потребно је утицати плански и континуирано на свим нивоима васпитно-образовног система како би се он подстицао и развијао. Само у том случају ове диспозиције могу постати способности. Садржаји естетског васпитања налазе се у: у настави српског језика и књижевности, у настави математике, у настави природе и друштва, у настави света око нас, у настави музичке културе, у настави ликовне културе, и у настави физичке културе.

Испуњење циљева и задатака естетског васпитања првенствено зависи од наставника који треба да поседује истински смисао за лепо. Његова улога у развијању стваралаштва ученика је, пре свега у подстицању. Његов однос према таквом стваралаштву захтева изузетну осетљивост, толеранцију и стрпљење јер ученик у свом стваралаштву показује своју индивидуалност и машту. Само наставник који, уз помоћ адекватних облика и метода рада, у сваком ученику препознаје, развија и култивише његово интересовање за лепо, може да негује и подстиче његово стваралаштво и тако обогати естетско искуство.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- Бузаши, М. (2006). *Визуелно описмењавање ученика помоћу нових медија*. Зборник радова Друге међународне конференције информатике - *Образовна технологија и нови медији у образовању*. Универзитет у Новом Саду Учитељски факултет у Сомбору.
- Буквић Којов, И. (1989). *Методика наставе музичког васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вукићевић, Н. (2010). *Интензивирање музичког доживљаја ученика у настави музичке културе*. Међународни научни

- скуп *Уметност у у методикама наставе*. Универзитет у Крагујевцу Педагошки факултет у Јагодини.
- Вучковић, М. (1981). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђорђевић, Б. (2008). Музичка уметност као средство естетског васпитања у разредној настави. *Норма* 13(3).
- Ерчевић, Љ. (2010). *Креативна настава ликовне културе - фактори реализације*. Међународни научни скуп *Уметност у у методикама наставе*. Универзитет у Крагујевцу Педагошки факултет у Јагодини.
- Ивановић, М. (1994). Битне методичке особености наставе музичке културе. *Настава и васпитање*, 43(5).
- Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање*. Београд: Едука.
- Костић, Р. (2001). *Плес - теорија и пракса*. Ниш: Графика.
- Кошничар, С. (1997). *Метод сценске комуникације - целовит метод компатибилан актуелним променама у образовању према ОЕЦД-у*. Универзитет у Новом Саду Учитељски факултет у Сомбору.
- Крагујевић, Г. (1983). *Методика наставе физичког васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крнета, Љ. (1988). *Основи педагогије*. Београд: Научна књига.
- Милинковић, З. (1994). Основе реализације наставе ликовне културе. *Настава и васпитање*, 43(5).
- Николић, М., (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стевановић, М. (2004). Стваралачка еманципација личности ученика. Зборник радова са међународног научног скупа *Школа без слабих ученика*. Свеучилиште Јурја Добриле у Пули Филозофски факултет.
- Суздиловски, Д. (2010). *Комплексно естетско васпитање у музичкој настави*. Међународни научни скуп *Уметност у у методикама наставе*. Универзитет у Крагујевцу Педагошки факултет у Јагодини.
- Цветковић, Ј. (2010). *Подстицање испољавања музичке инвензивности код деце најмлађег узраста*. Међународни

научни скуп *Уметност у у методикама наставе*.  
Универзитет у Крагујевцу Педагошки факултет у Јагодини.

Цвјетићанин, С., Бранковић, Н. и Бошњак, М. (2010). *Уметност и природа у методи сценске комуникације у настави Света око нас*. Међународни научни скуп *Уметност у методикама наставе*. Универзитет у Крагујевцу Педагошки факултет у Јагодини.

## **CONTENTS OF AESTHETIC EDUCATION IN THE JUNIOR CLASSES OF PRIMARY SCHOOLS IN KOSOVO AND METOHIJA**

**Abstract:** Aesthetic education is an integral part and necessary condition of versatile and harmonious development of personality. Through it is systematically and develop skills: observing, experiencing, evaluating and creating beauty in the art, nature, life and work. Each individual at birth receives a certain disposition whose development depends on a number of external factors (pedagogical influence of the family, preschools, schools, etc.). Actuality of this theme is reflected in the fact that the contents of aesthetic education are represented all around us, and the best to understand and adopted themes in elementary school. Schools in Kosovo and Metohija do not have opportunities to develop aesthetic experience and education among the pupils like schools in other parts of our country, but this does not diminish greatly their quality, because all the participants of educational work take efforts to evolve them in all class subjects. Subjects with the most frequent content of aesthetic education are: Serbian language, mathematics, science, the world around us, music, arts and physical education. This paper will analyze the contents of aesthetic education in these subjects.

**Key words:** Aesthetic education, primary school, junior classes, subjects, Kosovo and Metohija

Јасна Парлић Божовић

## НАСТАВА И ПЕДАГОШКА НАУКА ИЗ УГЛА СРЕТЕНА АЦИЋА\*

**Сажетак:** Управитељ прве Мушке учитељске школе у Србији, Сретен Ацић, која је изнедрена у Јагодини, један је од најистакнутијих педагога Србије друге половине 19. и прве половине 20. века. Припадао је реду најобразованијих људи свога времена, као педагог и научник који је изванредно схватао положај и ситуацију свог народа у сусрету последњих векова. Живот и дело посветио је образовању и васпитању, непрестано миривши традиционално и актуелно у методици педагошког рада, уверен да је то најбољи пут развоја Србије и њене просвећености. На том послу био је изузетно плодотворан и успешан. Његова дела, поготову Учитељска школа у Јагодини, представљају својеврсне огледе које инспиришу ствараоце и потврђују највеће домете педагошког рада у Србији. Осим тога, педагошко дело С.Ацића, прилог је свести о слободи, правичности, стваралаштву, култури. Оно приближава људе нашег времена будућности којој је себе тако несебично давао. Сразмерно том доприносу, опредељивљаће погледе на образовање Србије и у нашем 21. веку.

**Кључне речи:** мушка учитељска школа, традиција, актуелност у науци, Сретен Ацић, просветна делатност, методика

### УВОД

Овако интересантно питање за проучавање присутности науке и традиције у окриљу прве Мушке учитељске школе у нас и Сретена Ацића као њеног првог управитеља, првенствено је засновано на полазној хипотези да је Сретен Ацић надасве био под утицајем Песталоција и

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта *Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграције*, евиденциони број III-47023, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2016. године Филозофски факултет Универзитета у Приштини - Косовска Митровица.

Русоа. Такође, био је надахнут и идеалима Светозара Марковића. Поготово се то може видети по његовом доласку у Кучево на место секретара политичке организације његових следбеника. При томе ваља издвојити Марковићево политичко убеђење и вредан педагошки допринос који је Сретену, као и већини свршених учитеља у Крагујевцу и касније, у Београду, помогао у остварењу новог приступа педагошком раду у Србији. Педагошким идејама Светозара Марковића, Песталоција и Русоа, он ће остати доследан целог живоита, користећи их као основу за надоградњу савременим педагошким средствима.

Што се тиче његове политичке активности у Крагујевцу и Кучеву, она је јасна. Потреси које је брже надирање капитализма у Србији после 1870. године изазвало стално погоршање положаја ситне буржоазије, појачана експлоатација радника, политичка угњетавања и терор бирократско – полицијског режима, идејни утицај напредног демократског покрета у свету (највише Париске комуне), били су фактори који су створили погодно тле за појаву социјалистичког покрета у Србији, ницијатора и организатора Светозара Марковића (Јанковић, 1951:63). Крајем деветнаестог века у више за маља Западне Европе и САД појавио нови педагошки покрет под актуелним називом „радна школа“. За свој постанак имао је да захвали раније оформљеним идејама о радном васпитању и повезивању наставе са производним радом. Јохан Хајрих Песталоци био је уверења да телесно и радно васпитање користе развоју свих способности у будућој професији човека. Зато је своју пажњу нарочито посветио телесном васпитању и гимнастици.

Најстарији „мануелни смер радне школе“ води порекло од идеја и покрета за увођење ручног рада у школе. „Радна школа слободног духовног рада“ нешто се касније појавила, подразумевајући слободну и спонтану, интелектуалну активност ученика. Почетком двадесетог века припадници оба смера прихватили су јединствену концепцију „радне школе“ ка основу које је у „новој“ школи битан ручни ради умни рад као циљ и правац целокупног школског рада. При

томе се посебно истиче самосталан рад ученика, неговање питања и слободног разговора ученика и наставника, радне дисциплине и др. Иначе, педагошки утицај и значај ручнога рада и захтев за његово увођење у основну школу, код Сретена Аџића, веома подсећа на Коменског, Русоа, па и на Кершенштајнера (Парлић Божовић, 2007:54). Међутим, први организован приступ за увођење ручног рада у основну школу као наставног предмета потиче још од Клаусон Каса. Његовим ангажовањем у Данској, појавиле су се прве основне школе у које је био уведен ручни рад као наставни предмет крајем шездесетих и почетком седамдесетих година деветнаестог века. Те школе су имале искључиво практичан карактер. После Данске, ручни рад је уведен и у школе Шведске и Немачке, што се може објаснити социо-економским и педагошко-психолошким разлозима.

За ручни рад у „мушким основним школама први званични глас у Србији чуо се 1881. године. Тада је владин посланик М. Валтровић, професор Велике школе, поднео Народној скупштини опширан предлог „о установљењу малих занатских радионица за ученика уз сеоске и варошке школе“ по угледу на Данце и Швеђане, а у циљу „да се деца уче раду уопште, који ће моћи доцније да употребе у домаћем животу и допуне телесном васпитању и буђењу способности које би иначе стале неупотребљене. После овог предлога, све до 1886. године, ово се питање није покретало у јавности (Аџић, 1898(а)). Када је 1886. године Сретен Аџић својом расправом Ручни рад у мушкој школи, савремено педагошко питање, инициран је постанак новог педагошког покрета у Србији, који је снажно утицао на даљи развој српске педагогије.

### **ПЕДАГОШКО-СТРУЧНИ И НАУЧНИ РАЗВОЈ ТРАДИЦИОНАЛНИХ И НАУЧНИХ ИДЕЈА СРЕТЕНА АЈИЋА**

Управитељ прве Мушке учитељске школе у то време, био је врло надахнут у конструисању актуелних идеја на подручју тадашње педагошке науке. Постојаност и значај

истих, временом је прерастао у дискурс традиционалног вакума који се поново претаче у актуелно за неко ново време. Сретен Аџић је у Бечу упознао нову идеју тога времена: ручни рад. У Лајпцигу се интензивније бавио том идејом, богатећи своје студије једним од важнијих праваца педагогије тога доба: ручним радом као наставним предметом у основним школама (Парлић Божовић, 2007:147).

У времену од три семестра, Сретен Аџић је радио с новином у педагогији на западу. За три семестра свршио је курс из столарства, картонаже и дрвореза у заводу „Немачког удружења за ручни рад“. Заводом је управљао др Геце, иначе, пионир ручног рада у Немачкој. Он је био и први учитељ ручног рада Сретену Аџићу, који је највредније у Срба радио на томе. Посредством Сретена Аџића, он је веома допринео нашој школи, па је та благородна идеја пренета у Србију. Године 1880. Друштво за домаћу радиност основало је у Лајпцигу прву ђачку радионицу којом је председавао др Геце. Од 1884. године, управљао је курсевима за ручни рад. Године 1896. основао је Друштво за ручни рад и подигао Учитељски завод за ручни рад. Од 1891. посветио се искључиво ручном раду“ (Часопис *Ручни рад*, бр. 11,1898(6):138).

## **РАНИ РАДОВИ И НАГОВЕШТАЈИ ЗАНИМАЊА У ПЕДАГОГИЈИ**

Велико Сретеново интересовање за ручни рад, потврђује жива преписка са др Ото Соломоном, директором Института за ручни рад у Несу (Шведска), др Јозефом Урбаном, директором центра за ручни рад у Бечу и другим носиоцима овог педагошког покрета у Европи. Још пре него је завршио курс ручног рада у Лајпцигу, Сретен Аџић је у Бечу предавао ручни рад у најмлађем разреду Завода за слепе. (Парлић Божовић, 2007:147) Ту је и настала расправа „Ручни рад у мушкој школи, савремено педагошко питање“. Овом књижицом, Сретен Аџић први покреће питање ручног рада у Србији као педагошке мисли. Ручни рад у мушкој школи, он назива „правом науком“, занесен циљем њеног

постанка „...да се будући свет развија хармонијски, а дух и тело подједнако, да се у човеку развија цео човек“ (Аџић, 1887(а):10). Рука која ради, „гони“ мозак на размишљање, па су истовремено и умне и физичке функције нарочито активне. Важан је и педагошки значај ручног рада, јер ученицима указује на то, да у животу нису зависили само од умног, већ и од физичког делања. На крају, овај наставни предмет користи откривању афинитета, па може да мотивише за одређен занат или коју другу професију где ће постићи свој максимум и задовољство у раду.

Године 1887. изашла је у „Отаџбини“ друга свеска „Ручног рада у мушкој школи“ намењена широј читалачкој публици. У њој Сретен Аџић упознаје читаоце са суштином овог наставног предмета и са користима од њега у васпитном, индустријском и политичком погледу, опширно се претресају противничка мишљења и дају упутства како да се изврше покушаји са ручним радом у мушкој школи. По Аџићевом схватању, „није код ручног рада у школи главно шта се израђује, већ како [...]. Није главна израда, већ вежба [...]. Кад дете као ђачић народне школе умедне да начини зубац за грабуљу, сто и столицу, кућу, пут и мост. Умеће са планом да ради њиву, ливаду, виноград. Са прорачуном унапред обављаће и свој позив, и као грађанин и као чиновник, и као глава породице. План, прорачун и смишљеност ће му прожимати цео живот“ (Аџић, 1887(б):158).

Сретеновим расправама о ручном раду као новом педагошком питању било је учитељство основних школа покренуто на размишљање, о чему је већ 1888. године дало израза на Петој учитељској скупштини. Једна од тих резолуција тиче се више основне школе и у њој се каже „...да би место данашње више основне школе „ваљало завести практичне школе у којима би ручни рад заузимао прво место“. Друга се тиче ручног рада као наставног предмета у целој основној школи: „Учитељска скупштина мисли да данашња наша основна школа не спрема децу за практичан живот, осим осталог и зато што деци не отвара вољу за рад и не развија њихове телесне моћи. Зато учитељска скупштина мисли да би требало радити на томе да се што



шре у наше основне школе уведе ручни рад, те да се тим путем још од малена деца привикавају раду и постепено спремају за будуће вредне, умешне и корисне раднике“ Било је то највеће признање и подршка Аџићевој иницијативи за увођење ручног рада у основне школе Краљевине Југославије (Ђорђевић, 2000:62).

### **ПРОФИЛИСАЊЕ ГЛАВНИХ ОРИЈЕНТАЦИЈА У ПЕДАГОШКОМ ДЕЛОВАЊУ**

Осим живе активности на афирмацији ручног рада, Сретен Аџић је у друштву са Пером Марковићем развио силну радиност на модерној психологији и методици. Тако је ускоро ова школа толико постала популарна као одличн. Аџићеви ученици из Учитељске школе у Нишу још се живо сећају његових разумљивих и занимљивих предавања из психологије сваке суботе када су заједнички један другом задавали питања, па их заједнички и решавали. Сећају се како им се чинило, да на тим часовима улазе у неки нови свет душевних чудеса, због чега су једва чекали те часове, иако су они били „драговољни“. Сећају се како је на методици и школском раду сваки час уплетена психологија, све се њоме тумачило и она се узимала за путовођу у сваком васпитном поступку, па како је то давало особито самопоуздање, јер се тим расветљавао пут којим треба ићи. Сретен Аџић никада није жалио ни времена ни труда да до ситница објасни и упуту своје ђаке: како нешто треба удесити пред децом, да боље разумеју и науче предавање, да се садржина боље веже са моралним тежњама, а на критикама опет зашто је боље радити нешто овако него онако. Како је Сретен Аџић био више година учитељ, пре него што је постао предавач учитељске школе, он је увек при руци имао и много примера баш из школе, којима је више убеђивао него сувопарним правилима.

Захваљујући великом интересовању за нову педагошку идеју, коју је код ђака Учитељске школе у Нишу иницирао Сретен Аџић, највећа је заслуга ових потоњих учитеља што је марта 1896. године основано Удружење за увођење

ручног рада у мушке основне школе. Оно ће имати снажан утицај у будућем развоју педагошке науке у Србији. Задатак удружења био је да шири идеју ручног рада, да спрема наставнике за мушки ручни рад и да по могућношћу ствара школске радионице. Ово удружење, коме је председник био Сретен Аџић, увелико је остваривало свој задатак. Ариепископ београдски Инокентије у поруци Удружењу поздравио је његову племениту активност речима: "Спаситељ и Господ наш Исус Христос уздигао је васпитање и образовање подмлатка на највиши степен заслуге у царству благодети [...]. Ви сте преосвећени науком и обogaћени искуством спознали све ове истине и на делу убедили се да је знање тек онда благотворно кад потиче из племенитости душе и зачињава се чистотом срца које је скроз прожимано најузвишенијим осећањима". За две године од постанка оно је спремило на курсевима ручног рада 40 учитеља. На тим курсевима предаван је практичан рад по осам часова дневно.

Као представници испитне комисије на завршетку нижих и виших учитељских курсева за ручни рад у мушкој основној школи, смењивали су се Сретен Аџић и Јован Миодраговић. Управитељ курсева био Јован Јовановић, ђак Аџићев и Миодраговићев из Учитељске школе у Нишу. Надахнут идејом ручног рада, Јовановић ће 1895. године у Бечу свршити шестонедељни курс ручног рада. По његовом повратку отпочиње нов период у развоју питања о ручном раду у Србији. Јовановићу, поред Аџића и Миодраговића, припада највећа заслуга за практично остварење ове педагошке идеје у нас.

Законом о народним школама министар Андра Ђорђевић, ће 1898. године завести ручни рад као обавезни предмет, који ће од 1899. године бити и званично уведен у нови наставни план и програм за основне школе. Намера је била да „...настава буде што практичнија, па је у том смислу тзв. извршена редукација *интелектуалне грађе* [...]. Уместо тога, први пут уведен је ручни рад за мушку децу, што је било везано за цео један реформни покрет у настави иза којег су стајале одређене педагошке снаге и учитељско

удружење“ (Парлић Божовић, 2007:92). На тај начин, Србија је била једна од првих земаља у Европи која је завела ручни рад законом. Иако заведен као обавезан предмет, „...ручни рад у основним школама убрзо је деградиран на степен необавезности, те је и угинуо, јер се „необавезно“ у нашој народној школи никад не учи довољно. Ручни рад остао је само у учитељским школама. На народну школу се није обазирало, те све што је будући учитељ научио у учитељској школи мучно је примењивано у основној школи. Отуда су се губили сви покушаји за предавање овог предмета“ (Јовановић, 1921:84).

### **НАУКА И НАСТАВА ИЗ УГЛА РАДНЕ ШКОЛЕ СРЕТЕНА АЦИЋА**

Из убеђења Министарства просвете да ће ђаци у паланци бити даље од непожељних политичких прилика и утицаја, београдска Учитељска школа је 31.07.1896. године премештена у Алексинац. Сретен Ацић је био једини од свих наставника који је својеволно пристао да иде са школом у Алексинац, иако су му понудили да остане у Београду. Он на то није пристао, јер му се чинила адекватнијом посвећеност раду од „престоничких парада“. Управо ту, у Алексинцу, Сретен Ацић је развио свој плодносни рад. Као истакнут педагог и методичар, прихватио се посла да предаје *школски рад* и прва му је брига била да уреди једну модерну вежбаоницу. Успео је да за њу добије четири одабрана учитеља и са њима отпочео рад“ (Споменица у славу учитеља, 1939:6). Учитељи вежбаонице су се морали управљати по Ацићевој методици. Spreма Сретенова, ауторитет и искуство, били су гаранција за правилан рад и правилно упућивање ученика - учитељских кандидата.

Сретен Ацић је био велики практичар, „...јер је увек држао по неколико огледних предавања, па би тек потом захтевао то исто од својих ученика. Иако у старој згради, ниској и прачној, опет се ту радило као у кошници“. Између осталог, да поменемо две необичности из тог времена. Прва је необичност била цртање карте српских земаља у великом

размеру на сва четири зида учионице четвртог разреда, тако да су на северном зиду нацртане наше северне покрајине, на јужном јужне, на западном западне, а на источном они српски крајеви који су под Бугарском. У овом су цртању учествовали, осим Сретена Ацића учитеља и вештији ученици учитељске школе. Друга је необичност била пластично представљање рељефа целе Србије, на нешто склонитијем земљишту у школском дворишту.

Ацићев рад у Алексинцу био је врло плодан и разноврстан. Поред осталог, он је израдио и правила о вежбаоници која су потом била усвојена од стране Министарства просвете, као и многе друге поверене му послове“ (Исто). У студији „Потреба интерната“, заснованој на спроведеној анкети међу ученицима алексиначке Учитељске школе 1897. године, Сретен Ацић је српску јавност упознао с тешким животом ученика и у таквој ситуацији са њиховом немогућношћу да се потпуно посвете умном раду (Парлић Божовић, 2007:180). Утисци његовог интересовања за услове живота и рада ученика, највернија је слика беде од које је патила наша школска омладина: „Живот садашњих ђака алексиначке Учитељске школе бедан је, а зле последице од тога, велике су. Они ученици што примају благодејање, већином су тако сиромашни да од куће не добију никакве помоћи. А потребе, ма како да се живи оскудно, опет су много веће него што износи благодејање: треба се нахранити и оденути, огрејати, платити стан [...]. Све се то може подмирити. Неблагодејци стоје још горе. То су прави мученици који већином живе о сувом хлебу, јер од куће не добијају ничега или одвећ мало“ (Ацић, 1906:9).

Једино решење овакве ситуације, Сретен Ацић види у добро организованој интернатски уређеној учитељској школи: „У добро уређеном интернату добијају ђаци, под лекарским надзором, довољно здраве хране, имају здрав стан, чисту и топлу постељину, удесан огрев, топло одело и топлу обућу. У добром интернату је уредан живот који крепи здравље: рано се леже а рано устаје, на време се ради, одмара и једе. Чак су у добром интернату удешена и

купатила ради одржавања потребне телесне чистоте, и гимнастичке справе ради кретања тела, и многе друге здравствене потребе задовољене су. И никако чудо што се питомци у интернату развијају телесно много боље но данашњи ђаци у екстернату“ (Споменица у славу учитеља, 1939:6).

Након Аџићевог елабората „Потребе интерната“, која својим чињеницама многе упућене није оставила равнодушним, у Министарству просвете одлучено је да се оформи нова учитељска школа интернатски уређена, чему је подједнака заслуга припала и Јовану Миодраговићу, „...јер је успео да увери министра просвете Андру Ђорђевића у њену неопходност, иако ће стајати државну касу нешто више...“ (Аџић, 1910:23). Сретен Аџић је од стране Министарства просвете 1898. године незванично именован за управитеља нове школе, за коју се још није знало где ће бити. По обиласку Лесковца, Ниша, Горњег Милановца и Ђуприје, локација за нову школу, нађена је у Јагодина. У то време Јагодина је била у економском и политичком погледу прилично мирна паланка. Ово је основни разлог њеног одабира за седиште нове школе. Јер, тражила се локација донекле изолована од „радничких“ социјалистичких идеја чији је покрет узимао маха. Тиме се, уједно желела избећи судбина крагујевачке и нишке учитељске школе, које су биле затворене због ђачких немира и побуна, којима се приписивала политичка позадина.

На предлог министра просвете и црквених послова Андре Ђорђевића, Закон о установљењу Мушке учитељске школе са интернатом у Јагодина, усвојила је Народна скупштина 26.07.1898. године (Парлић Божовић, 2007:183). Док је зграда преправљана, министар просвете је услишио молбу Сретена Аџића да посети две земље са ондашњим најпрактичнијим школским устројством, Шведску и Норвешку и са собом поведе Јована Миодраговића, учитеља алексиначке вежбаонице, да се упозна са наставом ручног рада и гимнастике. Из Београда су кренули 16.05.1898. године (Аџић, 1898(в):84). О марљивом раду у скандинавским земљама сведоче белешке и писма родбини,

сачувана на његово инсистирање, тако да су сада веома од користи аналитичарима који ће се бавити животом и радом овог аутора. Након два ипо месеца боравка у Шведској и Норвешкој, по повретку Сретен Аџић је и званично указом од 04.08.1898. године постављен за управитеља јагодинске Учитељске школе.

Треба рећи да је за Учитељску школу у Јагодини било довољно новца и поред оскудице у буџету Министарства просвете, пре свега захваљујући рационалном коришћењу, али и утицају Сретена Аџића на ондашњег министра Андру Ђорђевића, код кога је уживао огромно поверење. Уверен у Аџићеву организациону способност и познавање уређења интерната при школама, министар Андра Ђорђевић је 1900. године позвао Сретена Аџића да уреди интернат при новој Богословији у Београду, што је он са успехом учинио. То је значило да Сретен Аџић има одрешене руке у послу који ће започети, „...да види може ли што бити са школским заводом на новој основици, па ако могне, да послужи као углед за остале“ (Аџић, 1910:122).

Учионице су биле у приземљу школске зграде са усвојеним системом сточића и столица уместо уобичајених клупа, тако да је сваки ученик имао засебно место. То је имало посебан значај стога што је ђацима учионица у исто време била и просторија за рад у оно доба када се у њој не држе часови. Рад у школи био је строго утврђен. Знали су се часови рада и одмора. За часове се припремало мирно, без ларме, а када час почне уобичајена слика: сви су за својим радним сточићима, нагнути над књиге и свеске, савршена тишина, може се само чути шуштање листова при претеривању страницама или тихо консултовање са другом поред себе - права радна атмосфера. Чешће би у учионице залазио и сам управитељ Сретен Аџић. Ученици, већином деца сељака, радника, ситних чиновника или учитеља, били су вредни и марљиви, а приличан број и натпросечне интелигенције, што је доприносило успеху школе“ (Сећање Радише Радишића поводом прославе деведесетогодишњице Учитељске школе у Јагодини, рукопис, похрањено код професора др Живомира Спасића).

На интернатски живот обраћала се посебна пажња: да буде здрав и правилан, а не монотон и суморан. Из другог Аџићевог извештаја Министарству просвете о раду школе се видио да су „ђаци увек били весели и задовољни кад год су бивали остављени сами себи. Када се недељом и празником пусте у град, увек је више од пола њих остајало у школи, а они који изађу, брзо су се враћали“ (Аџић, 1900). На морално васпитање ђака у школи гледало се као на васпитну радњу од пресудног значаја за здраво формирање личности и њихово укључивање у српску друштвену заједницу. Управитељ Сретен Аџић и наставници у свакој прилици развијали су осећања човекољубља, искрености и милосрђа и истицали добре стране људске природе код својих ученика.

### **ТРАДИЦИОНАЛНЕ МЕТОДЕ РАДА УПРАВИТЕЉА АѢИЃА**

Сретен АѢић је био заљубљеник у природу, са изузетним смислом да са њом сарађује, да усавршава њене облике и при томе размишља о човеку као њеном саставном делу, о његовој мисији у природи, лепоти која је његов естетички мото и добру који је његов етички идеал. Оба та идеала, огледала су се у природи и при сваком сусрету се дивео и уживао у њима. На студијама у Немачкој и Аустрији, потом и у скандинавским земљама, Сретен АѢић је, осим напредног школског система, добро упознао и природно окружење њихових школских установа, такође и многобројне градске паркове, о чијој лепоти је често у својим белешкама писао. Као покретач напредних идеја у ондашњој Србији, вазда неуморног духа, одмах по отварању школе започео је рад на уређењу њеног парка.

Професор Момчило Милетић се сећа тог обилатог посла: “Када је АѢић уз велику помоћ ученика из првих генерација Учитељске школе почео да изводи прве радове по замишљеном плану, многи патријархални људи су сумњичаво вртили главом и у предузетом замашном послу гледали „млаћење празне сламе“ и „доколицу доконих људи“. А кад је место ранијих бара и жабљака почео да ниче

врт и воћњак, тај наш наивни патријархални свет брзо је променио погрешно мишљење и опште симпатије биле су на страни неуморног радника, човека који је целог живота радио за добробит српског народа Сретена Аџић (Споменица у славу учитеља, 1939:6). Као да је врстан ботаничар, велики познавалац живота биља, Сретен Аџић је зналачки сакупљао и гајио природне реткости из целог света у школском парку. Занимљива је прича како је он долазио до егзотичних врста. Чудним путевима, преко морнара из јадранских лука који су пловили по далеким прекоокеанским просторствима под заставом Аустро-Угарске, или поштом, у кутијама цигарета од својих пријатеља са студија. Доста је садница набавио и поруцбином из специјализованих расадника у иностранству, док је српске специје већим делом добијао из среских расадника. При честим боравцима на Гочу ради опоравка болешљиве кћери Наде, набавио је више ендемичних врста са Ртња, Топчидера и других места (Комплет свеска *Из школског парка*). Таква разноврсност ботаничких реткости на одређеном простору није постојала на Балкану, а и у читавој Европи овако вредног парка у кругу неке школе није било.

### **ЗАКЉУЧАК**

Дело Сретена Аџића, па и његов читав живот, било је посвећено образовању и васпитању, са дубоким уверењем да је то један од најважнијих путева за развој читаве Србије, и писмености српског народа. Педагошко учење овога аутора, укључујући и теоријско и практично бављење и науком и наставом прилог је слободи, правичности, култури, стваралаштву, напослетку науци. Оно је још тада, наш народ уводило у ондашњу будућност, односно у актуелну садашњост, којој смо ми савременици данас. У складу са тим, Аџићева огромна заслуга за модерну наставу и педагошку науку, биће вероватно актуелни и у наредним вековима. Значај његовог списатељског и практичног опуса у будућности, огледаће се у многим сегментима, који



уједно представљају нова питања за истраживање која су се у току и на крају овог рада отворила. Аџићев труд уграђен је у веома богату остварену делатност Србије, који су обогатили укупно педагошко стваралаштво оновремене и садашње Србије и српског народа. Она се, између осталог, препознаје и у баштини унапређивања педагошке културе, васпитања и образовања у Србији. Снажно присутан у школи, пред ученицима, он је необично умео да организује време, усредсредивши се на послове до потпуне заузетости, па се његов живот подудара са његовим радом, што га је учинило веома познатим човеком и ликом у јавности ондашње Србије. Аџић се истицао као природњак, јавни радник, надасве као организатор који је налазио одговарајући начин и имао посебан радни стил за испољавање својих замисли. То што је хтео, што је замишљао, што је идеализовао, није адресирао на друге, већ је сам преузимао обе улоге – улогу инспиратора и реализатора. По томе му није било равног у просвети Србије.

### ЛИТЕРАТУРА

- Аџић, С. (1910). *Десетогодишњи преглед рада јагодинске Учитељске школе*. Београд.
- Аџић, С. (1900). *Извештај управитеља Мушке учитељске школе у Јагодини*. Просветни гласник, св.1.
- Аџић, С. (1898а). Геогеафска карта у настави. *Школски одјек новосадски*, бр. 8.
- Аџић, С. (1898б). Историја ручног рада као наставни предмет у мушкој школи за нас. *Ручни рад*, бр. 5-6.
- Аџић, С. (1898в). *Први члан закона о основним школама*. Београд: Просветни гласник.
- Аџић, С. (1898г). *Пут за Шведску*, (рукопис похрањен у манастиру Враћевшница).
- Аџић, С. (1887а). Нове школске зграде. *Нови београдски дневник*, св.76-81.
- Аџић, С. (1887б). Ручни рад у мушкој школи. *Отаџбина*, св.62-69.
- Аџић, С. (1886). *Ручни рад у мушкој школи*. Београд.

- Ђорђевић, О. (2000). *Сретен Аџић и његова породица*. Манастир Враћевшница.
- Ђорђевић, О. (1993). *Аџић Сретен: Јагодинска Учитељска школа - два живота у једном, Нови пут почев од 27. Јануара, бр, 1286 (13 наставника)*. Јагодина.
- Јанковић, Д. (1951). *О политичким странкама у Србији 19. века*. Београд.
- Парлић Божовић, Ј. (2007). *Педагошко учење и просветни рад С. Аџића*. Косовска Митровица.

### **SRETEN ADZIC'S VIEW OF TEACHING AND PEDAGOGICAL SCIENCE**

**Abstract:** The first administrator of the Men's Teacher School in Serbia, Sreten Adzic , which has been born in Jagodina and he was one of the most prominent Serbian pedagogue of the second half of 19th and early 20th century. He belonged to the order of the most educated people of that time, as an educator and scientist who very well understood situation of his people on the last centuries. He dedicated his life and work to education, constantly reconciling traditional and actual in medicine of pedagogical work , convinced that this is the best way of development of Serbia and its enlightenment . He was very prosperous and successful. His works, especially the Teacher School in Jagodina, represent the kind of experiments that inspire creators and confirm the greatest achievements of pedagogical work in Serbia. Additionally, pedagogical work of S.Adzic is a contribution of freedom, fairness, creativity, culture. He approaches the people of our time to the future of which so generously gave himself . Proportionally to this contribution, it will determine perspectives on education of Serbia in our 21 st century.

**Key words:** men's Teacher Training School, tradition, actuality in Science, Sreten Adzic, educational activities, methodology



Благица Перовић

## КРАТАК ПРЕГЛЕД РАЗВОЈА ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА У ЗУБИНОМ ПОТОКУ\*

**Сажетак:** Предмет овог рада јесте разматрање развоја основног образовања у Ибарском Колашину (Зубином Потоку). Детаљном анализом релевантне литературе и обиласком свих школа на овом подручју закључили смо да је последњих година дошло до наглог опадања броја ученика како у матичној школи тако и у издвојеним одељењима. Како би се развојни ток школства могао пратити, прикупили смо и издвојили најновије податке о матичној школи – у Зубином Потоку и њеним издвојеним одељењима – у Дријену, Вељем Брегу, Црепуљи и Ковачима. Такође, у раду смо пратили историјат школства на овом подручју, период када је дошло до оснивања првих школа као и тренутно стање у истим. Увидом у разну литературу и посетом школа у Зубином Потоку дошли смо до података да је број ученика у наведеним школама у рапидном опадању (Табела 1).

**Кључне речи:** основно образовање, матична школа, издвојена одељења, Зубин Поток

### УВОД

У широј литератури појам образовања је дефинисан на разне начине. Тако имамо одређење овог појма у ужем али и ширем смислу. Под образовањем у ужем смислу подразумевамо процес преношења и стицања, и процес развијања и формирања разноврсних, човеку неопходних вештина и навика (Ивковић, 2003:117). Као део ширег процеса, образовање је усмерено на стицање знања, вештина и развој способности (Симоновић, 2014: 3). Образовање се одређује као друштвени процес, релативно

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта *Материјална и духовна култура Косова и Метохије*, евиденциони број 178028, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2016. године Институт за српску културу у Приштини – Лепосавић.

издвојени део процеса социјализације и васпитања као увођења младих чланова друштвене заједнице у друштвене процесе – у којем млади чланови стичу знања и умећа која су од значаја за њихове будуће делатности у друштву пре свега за учешће у радном процесу (на основу друштвене поделе рада), за друштвену комуникацију, усклађивање свог понашања с другим члановима друштва, итд. (Лукић и Печујлић, 1982:415). Као комплексна целина, образовање обухвата: предшколско образовање реализује се у предшколским установама (вртићима), основно образовање – одвија се у основним школама, средње - настава се одвија оквиру средње школе, и високо образовање – које се реализује на факултетима и академијама уметности.

Међутим, временом се основна школа развијала и стекла следеће одлике: произилази из уставног права и обавеза је свих грађана, обавезна је за сву децу и омладину од 6, односно 7 до 15 година, обезбеђује васпитање и образовање које је неопходно сваком грађанину да би се успешно укључио у друштвени живот и да би започео своје професионално оспособљавање, прилагођена је свакоме у односу на његове развојне и друге могућности, нема селективни карактер, претежно је државна установа, траје данас осам разреда, бесплатна је, настава се одвија на матерњем језику... (Рајчевић, 2014). Основно образовање реализује се кроз два васпитно-образовна циклуса. Први циклус основног образовања обухвата од I до IV разреда основне школе а други од V до VIII. За ученике који похађају први циклус основног образовања организује се разредна настава, а насупрот њима, за ученике другог циклуса основног образовања предвиђена је предметна настава.

Школски програм на простору Косова и Метохије данас се састоји из општег и посебног дела, и представља јединствену целину у којој су општи и посебан део међусобно функционално усклађени. Општи део у нижим разредима обавезног основног образовања садржи: основне (базичне) предмете, обавезне предмете и изборне предмете. Виши разреди обавезног основног образовања садрже:

основне предмете, обавезне предмете и део изборних предмета (Минић, 2014:32).

Рад у издвојеним одељењима на простору Зубиног Потока био је отежан многим факторима. Од оснивања прве школе у Зубином Потоку (1981) па све до данашњег дана просветни радници суочени су са многобројним потешкоћама у раду, од 1946. године па надаље учитељи су радили целодневно. Само један од актуелних проблема приликом извођења наставе у истуреним одељењима био је и конфликт учитеља са родитељима који су задржавали своју децу да не похађају редовну наставу већ остају код куће и пружају неопходну помоћ приликом обављања пољских и кућних послова. Тешки дани за развој школства и самог рада у истуреним одељењима у Зубином Потоку, наступили су у ратним периодима. Тада је био забрањен рад свих школа, школске зграде биле су порушене, скромни школски инвентар и архива уништени, неки учитељи ликвидирани. Многе школе нису имале основне услове за рад, настава се реализовала примитивним средствима а учитељи су радили са средњим стручним спремама. Сви наведени проблеми рада у истуреним одељењима нису деморалисали наставно особље, већ су просветни радници са много рада и елана постигли завидне резултате у чему је огроман допринос пружило Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Опште образовање се на простору Косова и Метохије одвија на нивоу школског програма, који свака школа доноси у складу са одређеним документима прописаним од стране Министарства просвете и намењено је свима, без изузетака (Минић, 2014:20). За рад основних школа држава је најзаинтересованија, јер у њој, осим пружања и прихватања базичних сазнања о природи, друштву и човековом мишљењу, најефикасније се могу уградити основне друштвене вредности и норме помоћу којих се млади уводе у свет одраслих (Базић, 2012:189). Када је реч о основној школи „Јован Цвијић“ у Зубином Потоку и њеним издвојеним одељењима, неопходно је рећи да школе све наставне као и ваннаставне активности реализују по плану

и програму које прописује и доноси Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. У циљу унапређења наставног процеса као и оспособљавању учитеља за рад у комбинованим одељењима, Министарство просвете, науке и технолошког развоја настоји да укључи просветне раднике са ових простора и едукује их кроз посебне програме и разне обуке за учитеље.

Дакле, без обзира на многе специфичности које се везују за територију Косова и Метохије, функција основног образовања јесте да базично описмени ученике из свих области значајних за живот у савременом свету, да развија функционална знања, умења, мотивацију за учење, ставове и вредности неопходне за формирање националног и културног идентитета, као и да оспособљава за даље школовање, доживотно учење (Минић, 2014:19-20), не искључујући јединке посматране у односу на пол, расу или пак, верско опредељење.

### **РАЗВОЈ ШКОЛСТВА У ЗУБИНОМ ПОТОКУ**

Улога учитеља у процесу стицања знања и развијања способности ученика у млађим разредима је незамислива. Још за време турске владавине, школске 1891. године, отворене су прве основне школе у Зубином Поток (Колашину), а турске власти су не само обезбеђивале увид у рад школа, већ су на све начине онемогућавале отварање нових. Нове школе су отворане уз огромне тешкоће. Добијање дозвола за рад школа био је тежак и спор процес, па се увек могао наћи разлог за одбијање захтева и на хиљаду начина омете отварање школе.

Треба нагласити и то да су српски учитељи били изложени и разним другим препрекама. Наиме, они су морали да пред турском комисијом полажу испит и да им наведена комисија потврди школску диплому, док су грчки, као и бугарски, учитељи били ослобођени полагања ових испита. Ипак, развој школства у Зубином Поток је отежано, али је полагано био у успону, а да би се лакше тај развој могао

пратити и учити, прикупила сам и издвојила најновије податке о матичној школи и њеним издвојеним одељењима.

### **ОСНОВНА ШКОЛА У ЗУБИНОМ ПОТОКУ**

Ова школа је наследница прве световне школе отворене у Зубином Потоку, 1891. године. Налази се у срцу радичпољске долине, обгрљена благим огранцима и узвишењима Мокре горе и две „Градине“ као сведока постојања старих цивилизација. У социјалистичком друштву у овој школи је укинут назив Државна основна школа „Војвода Радич“. Наиме, предање каже да је првенствено читав овај регион добио име по Радичу Поступовићу, великом челнику кнеза Лазара, који је закаснио на бој на Косову. Зато је са својом војском дошао у Колашин и улогорио се, а ту је саградио цркву. Пошто је послао извидницу на Косово и добио извештај да је битка изгубљена извршио је самоубиство (Добрић, 2010).

По овој историјској личности школа је и носила назив „Војвода Радич“ све до 1926. године, а потом је скоро десетак година била без имена. Тек 1953. године добила је назив основна школа „Јован Цвијић“ чије име и сада носи. Од свог отварања до данас, ову школу похађају деца из следећих села: Угљаре, Вараге, Читлук, Доброшевина, Газиводе, Горњи и Доњи Јасеновик. Први учитељ школе у Зубином Потоку био је Александар Деспотовић - Јакшић из Доњег Јасеновика, а заједно са њим службовао је и Недељко Божовић – учитељ из Доброшевине.

По завршетку Другог светског рата, у приватној, ниској и неосветљеној школи, без пода и било каквих услова, учитељ Александар је обновио рад ове школе. Наиме, пошто школских клупа није било, ђаци су од својих кућа доносили треножне столице разних величина, свакога дана (Јакшић, 1996). Школске 194/48. године подигнута је нова школска зграда, на темељима старе и као четвороразредна радила је годину дана. Након 1948. године школа добија статус седмогодишње прогимназије да би 1951. године прераста у



осмогодишњу основну школу. Од тада, па све до 1996. године малу матуру завршило је преко 5200 ученика.

Из године у годину повећавао се број ученика, а статистика показује да је школске 1949/50. било је 110 ученика, наредне године се број ученика увећао за 6, затим за 12, већ је школске 1960/61. било 217 ученика. За наредних десет година (1971/72.) бележимо број од 340 ученика. Школске 2002/03. била су 453 ученика. Наставо-учитељски кадар улагао је максималне напоре да би одговорио тадашњим задацима и потешкоћама у раду. Од школске 1955/56. године квалификациона структура наставног кадра убрзано се побољшава тако да је ова школа, по квалификацијама запослених, била једна међу бољим на Косову и Метохији (Јакшић, 1996).

У овој школи радио је велики број учитеља, наставника и професора: Мартин Обрадовић из Читлука, Благоје Божовић из Придворице, Боривоје Станковић из Ђуприје, Исаило Касаловић – учитељ из Зупча, Драгослав Даниловић из Косовске Митровице, Марко Миленковић – учитељ из Јагњенице, Радмила Пауновић из Смедерева, Вучина Добрић из Брњака и многи други. Из архиве школе се види да је велики број учитеља прошао кроз ову школу. Млади учитељи, који су по конкурсима примани из Србије, нису се много задржавали, највише годину или две, иако их је средина радо прихватала.

Табела 1. Наставни план ОШ Јован Цвијић у Зубином Поточу

Редни број	Предмет	Разред			
		I	II	III	IV
1.	Српски језик	9	10	7	6
2.	Историја			2	2
3.	Земљопис			2	2
4.	Познавање природе			2	3
5.	Рачун са геометријом	6	6	6	5
6.	Ручни рад			1	1
7.	Цртање	1	1	1	1
8.	Лепо писање		1	1	1
9.	Певање	1	1	1	1
10.	Фискултура	1	1	1	2
Укупно:		18	20	24	24

Подаци приказани у Табели 1 односе се на први наставни план и програм основне школе *Јован Цвијић* (Добрић, 2010). Што се тиче садашњег рада основне школе „Јован Цвијић“ битно је истаћи да се данас настава у овој основној школи одвија у два објекта. Зграда матичне школе је нова, изграђена 2003. Године, али пошто она не задовољава потребе за одржавањем наставе укупном броју ђака то се настава одвија и у адаптираној школи. Стара школска зграда у којој се радило све до 1953. године више није у употреби. Поред два школска објекта у центру Зубиног Потока основна школа има и издвојена одељења у Дријену, Вељем Брегу, Црепуљи и Ковачима. Учионички простор школе тренутно обухвата више од 1700 метара квадратних. У згради тренутно има 11 учионица, једна је адаптирана за рад деце са посебним потребама, канцеларија за директора, наставно особље, педагога, благајника, библиотекара, секретара, канцеларија за административно особље, котларница. Такође, сем ове, за наставу се користи адаптирана школска зграда са 7 учионица која датира из 1947. године. Школа поседује велико школско двориште са изграђеним теренима намењеним за преостале активности ученика, за мали фудбал, кошарку, рукомет и одбојку.

Млађи разреди у матичној школи у Зубином Потоку тренутно раде у две смене, а смене се месечно мењају, док виши разреди и школе на терену раде само у једној смени. У школи тренутно ради 50 радника, од којих је у разредној настави 17 (у матичној школи то су: Гордана Филиповић, Сенка Компировић, Јелена Радуловић, Бојана Божовић, Радомирка Влашковић, Милоје Ђурић, Марија Ацић, Весна Утвић, Љиљана Божовић, Бисерка Влашковић и Гордана Вучинић), док је у предметној 33 запослених.

Квалификациона структура запослених је задовољавајућа. Школа ради по наставном плану и програму признатом од стране Министарства просвете,

науке и технолошког развоја Републике Србије. Наставно-васпитни рад у овој школи је на нешто вишем нивоу него у другим школама, а учитељи већ одавно уносе пуно живота у своје школе и мењају њихов лик, напуштајући тзв. предавачки начин рада и прелазећи на савременији облик наставе – на демонстрирање, експериментисање, продужено посматрање, групни рад, реферате итд.

Школа располаже и кабинетима у којима се одржава настава: кабинет за биологију, кабинет за географију, кабинет кабинет за физику и хемију, кабинет за српски и енглески језик и кабинет за информатику. Протекле школске године редовну наставу похађало је 539 ђака од којих су 249 дечаца а 290 девојчице. У вишим разредима има 262 ђака, од којих су 113 дечака а 149 девојчица. Ове школске године та слика је нешто измењенија па тако ове године наставупохађа укупно 512 + 4 ученика: у матичној школи има 465 + 2 ученика, у Дријену 3 ученика, од којих је један предшколац, Вељем Брегу 30 + 2, у Црепуљи 11, од тога 4 предшколца, док се настава не изводи у школи у Ковачима од 2007/2008. школске године, јер нема деце. У матичној школи настава се одвија у две смене, прву смену похађају ученици I, V, VI, VII и VIII разреда, а у другу смену иду ученици II, III и IV разреда. Настава у првој смени почиње у 7.55 часова, а у другој смени у 13.00 часова а број ученика по одељењима је следећи: I = 45, II = 54, III = 63+2, IV = 65, V = 55, VI = 66, VII = 63 и VIII = 55. Уочљиво је да је број ученика од I-IV разреда 226+2 док је у вишим разредима, тачније од V – VIII тај број нешто измењенији – 239 ученика, што укупно износи 465+2 ученика у самој матичној школи.

Ученици ове школе учествују на разним такмичењима из свих предмета и већ традиционално постижу одличне резултате, заузимајући једно од прва три места како на општинским, тако и на регионалном, али и на републичком нивоу. У школи се одржавају и разне прославе и приредбе које вредни учитељи организују уз активну помоћ ученика. Снага овог колектива није само у његовом саставу, већ у радном другарству које се развија и које ће им временом омогућити још веће успехе у раду. Њихова снага је у томе што сам колектив

још увек није задовољан постигнутим резултатима, већ се неуморно бори за још веће успехе и још крупније резултате.

Ученици ове школе показују добре резултате у настави и у ваннаставним активностима. Сваке године учествују на такмичењима у наставним и ваннаставним активностима. У школи је тренутно активно седам културно-уметничких секција, шест спортских секција, три секције младих техничара и седам предметно - научних група. Запажен је успех на такмичењима у спортским активностима, литерарним и ликовним радовима. Особито је значајно на поменути да је на темељима ове школе поникао рукометни клуб „Мокра гора“, који се тренутно такмичи у републичкој лиги. Ученици ове школе у оквиру КУД „Мокра гора“ редовно приређују богат културно-забавни програм, док су некадашњи ученици ове школе данас квалификовани радници, инжењери, доктори наука, лекари...

### **Издвојено одељење у Дријену**

Село Дријен је својим бићем и духом припадао Колашину иако се налази на граници Колашина и Метохије, на надморској висини од 1000–1400 метара. О раду ове школе има врло мало података, а нарочито су несигурни подаци о њеном настанку (Добрић, 2010). Школске 1938/39. године обезбеђене су просторије у кући Богосава Радивојевића и нешто најпотребнијег материјала, али се настава није одвијала због недостатка просветног кадра. На основу оскудних података, сматра се да је школа у Дријену основана 1940. године.

Први учитељ био је Светозар Лабовић из Андријевице, а нема података о бројном стању ученика школске 1940/41. године. Учитељ Лабовић напушта село неколико дана пре доласка фашиста. Већ јануара 1941. године школа добија 15000 динара за изградњу нове школске зграде, а за време окупације, као ни у другим колашинским местима, ни у овој школи није радила. Када је 1946. године школа наставила са радом била је, све до 1950. године, смештена у

приватној згради Антонија Радичевића где су постојали нешто бољи услови за развој школства и стицање знања.

Највећи број учитеља, који су радили у овој школи био је без одговарајуће квалификације. У школи је радио Новак Жуњић, родом из Војводине, потом Страхинја Вујошевић, онда Воја Базовић и његова супруга Милица. После њих, само по једну школску годину, радили су: Малиша Ђилас, Јанко Макран (из Војводине) и Саво Ђурић. Од 1952. године, са кратким прекидима, радио је учитељ Радован Марковић. У овој школи он проводи пуних 15 година постижући завидне резултате. Његовом заслугом школа је добила нови намештај, а набављена су многа учила која школа никада раније није имала. Међутим, Савет матичне школе „Јован Цвијић“ у Зубином Поточу у ово истурено одељење у Дријену за учитеља поставља Душанку Ђурић.

Што се тиче података о ученицима, они постоје само од 1961. године. Број ученика је био час у благом опадању, а час опет у малом расту (Летопис школе у Дријену). По школским годинама био је следећи: 1961/62. године било је 46 ученика, 1962/63. године било је 47 ученика, 1963/64. године било је 40 ученика, 1967/68. године било је 49 ученика, 1970/71. године било је 36 ученика, 1988/89. године било је 15 ученика, 2009/2010. године је 7 ученика. Тада су овом истуреном одељењу радиле учитељице Божица Дробњак и Данијела Јанићијевић, а ђаци који су похађали редовну наставу били су само из Дријена, било је и оних који путују, тј. пешаче, и по читав сат. Претходне школске године наставу је похађало седам ученика, 3 дечака и 4 девојчице а ове свега 3 ученика. Један је предшколац, и првом разреду нема ученика, у другом је један, трећем нема ученика и у четвртном је један ученик. Настава се одвија у комбинованом одељењу а реализује је учитељ Слађан Вукомановић који свакодневно путује из Косовске Митровице како би малишанима помогао у правилном развоју, одрастању и усвајању нових знања. На основу изнетог може се само уочити да је број ученика у овој школи у наглom опадању.

### **Издвојено одељење у Вељем Бријегу**

Као српско село спомиње се у првом турском допису новоосвојене области Бранковића 1455. године. Што се самог описа села тиче, треба истаћи да се у средини села налази старо српско гробље са скромном црквом. На брду, изнад села, је Градина, остаци средњовековног градића или утврђења које народ везује за „прелепу Јерину“. Све до 1939. године деца из Вељег Бријега, Газивода и Кобиље Главе похађала су школу у Лучкој Ријечи. Користећи одредбе закона, сељаци су молили тадашњу власт да им омогући отварање нове школе пошто школа у Лучкој Ријечи није могла да приме треће одељење од чак 53 ученика. Када су сви услови били испуњени, Министарство просвете је 1939. године омогућило отварање ове школе (Летопис школе у Вељем Бријегу).

Алекса Поповић, који је службовао у Лучкој Ријечи, премештен је у Вељи Бријег, а рад ове школе отпочео је у старој кући Јована Вучинића, одмах пошто су се стекли сви неопходни услови за рад и били обезбеђени смештај и инвентар. Међутим, рад ове школе био је врло кратак јер је престала са радом почетком Другог светског рата. За време окупације школа није радила, а сав намештај и књиге су уништени почетком 1944. године када су балисти уништили и спалили цело село (Летопис школе у Вељем Бријегу).

Одмах након Другог светског рата, школа је обновљена и поново је отпочела са радом – априла 1946. године али су услови за рад били врло тешки. Најпре је била смештена у кући Сава Радуловића, па је потом премештена у зграду Михајла Поповића. Школа носи име Миодрага Поповића, партизанског борца из овог села који је погинуо 1945. године.

Број ученика се из године у годину повећавао што се може уочити из следеће статистике: 1946/47. године било је 45 ученика, 1947/48. године била су 72 ученика, 1949/50. године било је 80 ученика. Међутим, временом број ученика знатно опада, па тако имамо: 1970/71. године била су 24 ученика, 1980/81. године била су 22 ученика, 2002/03. године било је 15 ученика. Само ови подаци говоре о

великом кретању становништва и њиховом преласку из села у град што није карактеристично само за Вељи Бријег, већ и за читав Колашин. Одељења у школи су увек била комбинована, а радио је само по један учитељ. Неки од учитеља који су радили у Вељем Бријегу су: Благоје Божовић, Јован Соврлић, Русим Јакшић, Мирослав Башчаревић, Нада Крстић...

Битно је истаћи и то да је ова школа у Вељем Бријегу радила као самостална, све до 1958. године када је одлуком СО Зубин Поток, због обавезног осмогодишњег образовања деце, припојена школи „Јован Цвијић“ у Зубином Поток (Добрић, 2010). Од тада сву бригу и организацију рада, по одлуци СО, преузима школа „Јован Цвијић“ са својим Школским одбором, односно Саветом школе. Школске 2010/11. ова школа имала је 45 ученика распоређених на следећи начин: први разред имао је 13 ученика, други разред - 9 ученика, трећи разред имао је 12 ученика и у четвртој разреду било је 11 ученика. Данас је та слика нешто измењенија, укупно је 30+2, дакле, дошло је до благог опадања броја ученика у овој школи. Ученици су дистрибуирани по разредима на следећи начин: у првом разреду је 7 ученика, другом 7+2, трећем 5 и у четвртој је 11 ученика. Учитељи који се баве васпитно-образовним радом у овој установи су: Станка Милутиновић, Ратка Томовић, Зорка Радосављевић и Данијела Јанићијевић.

### **Издвојено одељење у Црепуљи**

Црепуља је древно српско село у Ибарском Колашину, смештено је под обронцима планине Мокра гора. У селу постоји и скромна црква за коју се сматра да је подигнута још у XVI веку, о чему сведочи натпис на довратнику овог храма. Школа у Црепуљи је основана 1915. године под називом Државна основна школа „Цар Душан“. Поред ученика који живе у Црепуљи, ову школу похађају и ђаци из села Превлак, Јабука, Загуљ, Калудра и Стрмац. На основу разних извора закључује се да је први учитељ био Цмиљко Ђукић који умире врло млад 1915. године од пегавца. После

њега у школи службују: Љубомир Вукотић, Александар Деспотовић, Драгомир Н. Божовић, Владимир Обрадовић, Саво Ђурић и Мартин Обрадовић.

Школа је изгубила свој идентитет и од 1968. године постала је издвојено одељење Основне школе „Јован Цвијић“ из Зубиног Потока са одељењима до четвртог разреда (Ђилас, 2000). Потом је школа претворена у четвороразредну и имала је два учитеља, један од њих је учитељ Милоје Ђурић - директор овог одељења, који тренутно ради у матичној школи у Зубином Потоку. Многи су актуелни проблеми ове школе од којих издвајамо само неке: нагло опадање броја ученика, слаба опремљеност и руинираност школске зграде, недостатак станова за просветне раднике као и слаба комуникација са ближим и даљим окружењем.

У току школске 1975/76. године одлучено је да деца са територије села Црепуља и Дријен похађају пети и шести разред у школи у Црепуљи, а седми и осми разред, као и раније, у матичној школи у Зубином Потоку. Статистика о броју ученика у школи из године у годину је следећа: 1961/62. године било је 96 ученика, 1962/63. године била су 104 ученика, 1967/68. године било је 58 ученика, 1998/99. године била су 23 ученика. Иако је број ученика све мањи, а учитељски кадар последњих година доста променљив, ипак се у овој школи постижу зависни резултати на наставном и васпитном пољу као и на сарадњи родитеља у раду школских органа – Школског одбора.

Данас се не сме ни помислити да се у овој школи, чији су зидови „луцали“ од броја ђака, њиховог жагора, смеха и песме прикрада гашење (Ђилас, 2000). Школске 2010/11. наставу у овој школи похађала су само два ученика, дечак у трећем и девојчица у четвртом разреду. За процес стицања њиховог знања била је задужена учитељица Љиљана Божовић. Што се тиче статистике везане за ову школску годину, рећи ћемо да редовну наставу похађа укупно 11 ученика, од којих је један предшколац, у првом разреду такође имамо једног ученика, другом 2, трећем 2, четвртом 2 и у петом разреду је 3 ученика. Рад се и у овој школи



одвија у комбинованим одељењима (два комбинована и пети разред). Тренутно у школи раде две учитељице, Божица Везмар и Миљана Компировић.

### **Школа у Ковачима**

Када је реч о селу Ковачи треба рећи да је оно смештено у средишњем току реке у Чечеву, у коме се некада налазила црква Свете Петке где су се некада окупљали становници овог места како би учествовали у свим активностима и дешавањима везана за протекле догађаје као што су учешће у Првом српском устанку и решавање многобројних спорова. Развој васпитно-образовних установа у Ковачима текао је прилично отежано. Све до 1934. године беримска околине је обухватала две школске општине а оне су биле Црепуља и Брњак. Сва деца која су долазила из Леповића, Прадановића, Андрића, Чечева, Ђурића и Томашевића похађала су редовну наставу у школи која се налазила у Брњаку – 8/10 км удаљену у једном правцу док су деца Велике Калудре, Горњег Јасеновика и Ковача похађала су наставу у школи у Црепуљи, а деца Резала одлазила су да наставу прате у школи у Лучкој Ријеци. Тек са отварањем школе у Ковачима ученицима су скраће непотешкоће дугог пешачења до школе.

За отварање прве школе у Ковачима заслужни су општински функционери, пролећа 1934. године. Ова школа била је смештена приватној згради Вукајла Томашевића у Чечеву. С обзиром на то да је зграда у прошлости била сеоски хан, дотрајала и стара дошло је до опремања једне просторије намењене за рад ученика и канцеларије за боравак учитеља. Врло брзо школа је премештена у приватну зграду која је раније била дућан митровачког трговца Драгољуба Сташића. Први учитељ била је Марија Новковић, учитељица је дошла из Сремске Митровице која се у овом селу бавила се васпитно-образовним радом извесно време. Убрзо је одустала од службовања у Ковачима а замењује је учитељица Смиљана Грујовић, у литератури се сусреће и име Дамљан Грујовић, остало је непознато да ли је

реч о брату или супругу учитељице Смиљане. Истакнуто место у развоју школства у Ковачина припало је учитељици Љиљани Поповић која је помагала и локално становништво.

Број ученика у овој школи се временом мењао, сачувани су подаци који говоре да се од школске 1936/1937. па све до 1940/1941. бројчано стање ученика креће од 35 до 42. Затим у току Другог светског рата, школа није радила, школска зграда је претрпела огромна оштећења, кров је изгорео а сва школска документација уништена је. 1945. школа опет почиње са радом у приватној згради - дућану Драгољуба Сташића али је 1948. године изгорела у пожару. Од 1956–1962. године у сарадњи са Основном школом „Јован Цвијић” у Зубином Потоку, организује ванредне вечерње течајеве и испите за V, VI, VII и VIII разред Основне школе (нижа гимназија) по Закону о основној школи из 1959. године. Испити су обављани у три испитна рока - зимски, летњи и јесењи по разредима.

У литератури се помињу учитељи Стеван Кокарић, Драго и Слободан Спасојевић а одмах након Другог светског рада смењују се многа имена која се у овој васпитно-образовној установи баве педагошким радом и васпитавају многе генерације. Само нека од њих су следећа: Саво Вукомановић (радио са ученицима I и II разреда али је исто тако је и описмењавао неписмене сељаке), Новица Божовић, који је за време службовања у Ковачима имао 120 ученика у сва четири разреда, потом Предраг Ивановић, Мирко Стијовић, Милорад Ћирић, Слободан Горић, Исаило Касоловић, Радмила Божовић, Радашин Леповић, Александар Деспотовић, Нада Зечевић, Коста Гаљак, Вучета Пипер, Миљана Турковић, Јордан Крстић, Нада Компировић, Слободан Продановић, Сретена Томашевић и многи други. Сви наведени учитељи дали су свој максимум како би у тим тешким и ратним временима пружили ученицима образовање, радост и социјализацију са својим вршњацама.

У наредним годинама број ученика у школи у Ковачима био је различит, томе нам сведоче следећи подаци: 1945/46. постојала су две одељења у којима је укупно било 120 ученика, за десет година - школске

1955/56. број ученика се знатно умањио па их је у оба одељења било 80. Школске 1961/62. редовну наставу је похађало 117, дакле, бележимо благи пораст броја ученика, да би опет за десет година касније тај број био сведена на 83 ученика у оба одељења. Временом број ученика у овој школи рапидно опада а ученици који би завршили четврти разред даље школовање би наставили у матичној школи у Зубином Потоку. Настава се у овој школи не изводи од 2007/2008. школске године, јер нема деце. Иначе, некада се радило у комбинованим одељењима.

### **ЗАКЉУЧАК**

У историји школства у Зубином Потоку и околини истакнуто место заузимају прве школе које су настале у овом крају. Морају се поменути услови настанка, раста и развоја школства, систем извођења наставе, али и први учитељи тог времена.

Наставна средства су била недовољна и неадекватна, школска мрежа неразвијена, могућности мештана скромне и ограничене. Због разбијености насеља похађање редовне наставе било је знатно отежано.

Упркос свим овим оптерећењима и отежаним условима рада, напредак у образовању је видан, а томе је допринела снажна воља просветних радника али и ученика. Постепено долази до развоја школства у Зубином Потоку, а постојећи проблеми се лагано превазилазе, материјални и педагошки услови су све напреднији а школска мрежа је хармонична.

Постојећа организација васпитно-образовног рада у комбинованом одељењу у Зубином Потоку је веома застарела. Ипак, охрабрујуће је то да Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије активно ради на плану оспособљавања учитеља за рад у комбинованом одељењу као и да је акредитовало посебан програм обуке за те учитеље.

Комбинована одељења, дакле, представљају реалност условљену остварењем права на образовање одређених

категорија становништва, демографским, политичким, економским, педагошким и социјално-културним разлозима; имају дугу традицију и извесну будућност у срединама са малим бројем ученика. Зато је потребно више систематичности и организованог деловања у решавању бројних проблема који прате њихов рад.

Свако дете има право на квалитетну наставу, довољно дугу да обезбеди његов процват и као појединца, али и као члана друштва. Право на образовање је за свако дете основно право и оно треба да омогући потпуни развој његове личности. Ово право би требало да буде обезбеђено свој деци школског узраста, без обзира на расну, националну припадност или пак етничко порекло, без обзира на пол, на став према вери, вероисповести, на идеологију, место становања, на материјални статус родитеља као и на његову евентуално умањену способност.

## ЛИТЕРАТУРА

- Богавац, Ј. (1980). Просвета и школство у Ибарском Колашину. *Зборник за историју школства и просвете*, (13).
- Базић, Ј. (2012). *Друштвени аспекти образовања*. Београд: Институт за политичке студије и Универзитет у Приштини – Косовска Митровица Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.
- Божовић, Г. (2005). *Мој Колашин*. Зубин Поток: ЈП „Стари Колашин“.
- Влашковић, З. (2005). *Косовско-метохијски зборник 3*. Београд.
- Вучинић, Б. (2009). *Стари Колашин кроз векове*. Београд: Гора прес.
- Годишњи план и програм ОШ „Јован Цвијић“ у Зубином Поток, за школску 2014/15. годину.
- Добрић, В. (2010). *Просветитељство и школство у Старом Колашину*. Зубин Поток: ЈП „Стари Колашин“.
- Ђилас, Ј. (2000). *Српске школе на Косову и Метохији*. Приштина. *Ибарски Колашин*. Зборник радова. Крагујевац, 2009.

- Ивковић, М. (2003). *Социологија образовања*. Универзитет у Нишу Филозофски факултет.
- Јакшић, С. (1996). *Просвета и школе у Старом Колашину*. Зубин Поток и Београд:
- Качапор С. (1987). *Школство у Новом Пазару и околини од 1918 – 1941. године*. Нови Пазар.
- Круљ, С., Качапор, С. и Кулић, Р. (2003). *Педагогија*. Београд: Свет књиге.
- Лутовац, М. (1986). *Ибарски Колашин*. Београд: Просвета.
- Минић, В. (2014). *Учитељи и наставници основних школа на Косову и Метохији оопштем образовању*. Универзитет у Приштини – Косовска Митровица Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.
- Рајчевић, П. (2014). Основна школа 'Лепосавић' - вежбаоница Учитељског факултета. *Баштина*, 24(37), 249-265.
- Реконструисани летопис Основне школе у Бањама.
- Реконструисани летопис Основне школе у Вељем Бријегу.
- Реконструисани летопис Основне школе у Дријену.
- Симоновић, Ј. (2014). *Образовање и васпитање у пенитенцијарним установама*. Универзитет у Нишу Правни факултет.

## **A SHORT REVIEW OF HISTORY OF PRIMARY SCHOOL EDUCATION IN ZUBIN POTOK**

**Abstract:** The subject of this paper is to consider development of elementary education in Ibarski Kolasin (Zubin Potok). A detailed analysis of the relevant literature and visiting all the schools in the area revealed that in recent years there was a sharp decline in the number of pupils both in the main school and in the regional departments. In order to follow the developing course of education, we collected and sorted latest data about main school - in Zubin Potok and its regional departments - in Drijen, Velji Breg, Crepulje and Kovaci. Also, in this paper we followed the history of education in this area, the period when the first schools were founded as well as the current state of these schools. After examining the different literature and visiting schools in Zubin Potok, we came to conclusion that the number of pupils in these schools is in sharp decline (Table 1).

**Key words:** basic education, main school, separate classes, Zubin Potok

Петар Рајчевић

## ДИДАКТИЧКА ВРЕДНОСТ ХУМОРА У ШКОЛИ

**Сажетак:** Савремени човек живи у времену брзих и непредвидивих промена у којима се осећа несигурно. Оне му доносе бројне потешкоће, несналажења и грчевита стања. Стрес је појам који се одомаћио међу становништвом, који описује актуелно стање великог броја људи и угрожава њихово здравље. Свет се уозбиљио. Плаши се проблема пред којима се затекао. Стрепи пред будућношћу. У таквом окружењу прети опасност скретања пажње од деце ка другим нагомиланим потешкоћама. Као и одраслим људима, ако не и више, сваком детету потребно је добро здравље. Оно није замисливо без смеха. О томе ни школе не воде довољно пажње. Досадашња сазнања иду у прилог тврдњи да је дидактичка вредност хумора у настави велика. За реализацију тог сазнања у наставној пракси задужен је сваки учитељ појединачно. И као што планира наставне садржаје које треба да реализује на часу, тако не би требало да запостави ни ситуације у којима се допушта и препоручује смех у разреду. Развијеније земље отишле су и у том погледу даље па је потребно да се проучи и користи њихово досадашње искуство.

**Кључне речи:** стрес, здравље, хумор, ученик, школа

### УВОД

Хумор је стара појава својствена човеку као живом бићу. Док нису ишла масовно у школе у нововековној Србији деца су у друштву са одраслима проводила своје време. У игри, раду и одмору било је могућности за доживљавање разноврсних емоција. Није могло бити детета које није било у прилици да доживи тренутке весеља, радости, шале и задовољства. Од тог периода улажу се напори на омасовљењу похађања ове институције. Са облицима њеног све сложенијег организовања од почетне замисли о угодном провођењу слободног времена, доколичарењу, дошло се до

(пре)уозбиљене установе која великом броју деце задаје много брига, тешкоћа и непријатности. Од школе се очекује премного. Она треба да утиче на будућу судбину појединца. Да ли ће неко бити срећан у будућности не може се са поуздањем знати али ако је стално несрећан у садашњости то је у сваком случају штетно. Решење се види у чешћој примени хумора у настави. Новији извори потврђују његову вредност и препоручују већу заступљеност.

### **ДЕФИНИСАЊЕ ПОЈМОВА**

Пре опширније расправе о примени хумора у разреду и настави треба дефинисати неколико основних појмова. У овом случају то су: стрес, здравље, хумор, ученик, школа. Стрес је психичко и физичко преоптерећење у одређеним кризним ситуацијама. Представља сметњу свим врстама активности па тако и школских. Што је личност дуже изложена стресу то су последице штетније по њено здравље. Стога је Светска здравствена организација стрес прогласила епидемијом савременог света. Посебно се са стресом доводе у везу „...депресија, страх, паника, анксиозност, туга, гнев, песимизам, недостатак самопоуздања и настанак низа психосоматских и соматопсихичких болести, синдром хроничног замора (често везан и за депресију), пад имунитета и појава аутоимуних болести са последицама које оне узрокују“ (Stožinić i Borzanović, 2009:6). Исти аутори истичу речи Душана Балана који запажа да више нема хеленског живота без трзања. Почетак трећег миленијума одзвања од убрзања. Нема здравог смеха – људском роду прети уништење од утицаја свуда присутног стреса.

Међу колективне стресове, присутне на немирним балканским просторима у дужем периоду, Stožinić Svetomir i Borzanović Milorad сврставају: ратове, тероризам, санкције, економску кризу, избеглиштво, прогон, егзодус, заробљавање, епидемије, масовне саобраћајне и друге несреће, поплаве, пожаре, поремећаје система вредности и друго. Сви наведени чиниоци негативно утичу на здравље

одраслих људи а поготово на здравље деце у развоју. Здравље није само одсуство болести него оно представља физичко, психичко и социјално благостање. Да би на најбољи начин искористили своју снагу и таленте, (деци) ученицима као и одраслим људима потребна је енергија. „Знамо, на пример, да неухрањена деца немају способност лаког и брзог учења и да стога нису у стању да у потпуности развију своје потенцијале. Такође знамо да деца просто „цветају“ када им је здравље добро – у нашем друштву, без сумње, веће шансе за успех имају деца која добро изгледају, више привлаче пажњу на себе, добијају комплименте и нуде им се боље прилике“ (Lindenfeld, 2003:33). Здравље је примарна претпоставка редовног похађања наставе и успешног учења. Здраво дете је расположено, спремно да прихвати шалу у активностима којима се бави и позитивно реагује на хумор у разреду. Познате су народне пословице које то потврђују од којих су неке: Весело срце пола здравља. Прав се смеје, а крив се крије (српске народне пословице). Здрави су богатији од богаташа (латинска пословица). Весео човек је као сунце. Куда год иде осветљава (турска пословица).

Хумор схватамо као облик комуникације међу људима, а у школи као весело расположење (у наставном раду), шаљивост, духовитост. Хумор се у радним активностима употребљава као средство за ублажавање тензије и стреса. „Добро је што си разбио само једну страну бокала“ (Бидалф, 2009:33). То је представљање појава, ситуација и људи на смешан, шаљив, духовит начин. „Хумор у науци, као и у животу уопште, помаже да се наше гледање на ствари промени. Када се научници удаље, макар и на тренутак, од свог истраживања, могу идентификовати и проучити бесмислице, помпезност, незнање и неозбиљност необичне ситуације у којој су се нашли“ (Поповић, 1999:135). Смешно се углавном састоји од апсурдности, шале или игре речи. Смисао за хумор асоцира на причање шаљивих прича, стварање шаљивих ситуација, прекорачење правила и конвенција, изненађење у игри са значењем, спремност и



способност за комуницирање. У школи међу ученицима то је пожељна особина.

Ученик је припадник младе генерације који редовно похађа основну или средњу школу. Постоји и назив ђак. Његова примарна активност је учење у школи и код куће. Школа је установа у којој се обавља организовано, тј. планско и систематско поучавање и учење, дакле настава. Основна школа је обавезна школа и најдуже траје. Потребно је да се боравак у њој ученицима учини пријатним. То је могуће да се постигне већом применом хумора у васпитно-образовном раду. О пријатном начину и темељитости поучавања свакога у свему писао је још Ј. А. Коменски у својој „Великој дидактици“. И остали дидактичари после њега не запостављају психолошку страну наставе на свим етапама васпитно-образовног рада. Напротив, истичу њену вредност и сваки на свој начин доприноси њеном разјашњењу. На питање да ли је горе незнање или незаинтересованост једном приликом чуо се одговор: не знам и не интересује ме. Управо из разлога да се ученик заинтересује за градиво један од покушаја може да буде приближавање и „заслађивање“ хумористичком ситуацијом.

## **ХУМОР У НАСТАВИ И ЊЕГОВА ДИДАКТИЧКА ВРЕДНОСТ**

Описујући време почетног развоја Кнежевине Србије Радош Љушић истиче забелешку истраживача и путописца Пирха о путовању кроз крајеве Србије која гласи: „Јахали смо три дана кроз храстове шуме и по снегу спуштајући се према Дунаву. Свуда смо наилазили на људе и дечаке, где поред чопора певају и веселе се“ (Љушић, 2004:93). Као што садржаји музичког васпитања (певање) у почетку нису били предвиђени за обрађивање у основним школама, стање са хумором (смех, веселе) ни до данас није на адекватан начин заступљено. У књижевним штивима (лектири) налазимо га нешто више него у текстовима са искључиво педагошком тематиком. Тек се у наше време појављује више радова (Крњајић, Матијевић, Марјановић и други) који говоре о

васпитној и образовној (дидактичкој) вредности хумора у раду са децом.

Стеван Крњајић (2006) истиче да у школи „хумор унапређује учење, подстиче креативност, флексибилно мишљење, интересовања и пажњу, обезбеђује наклоност вршњака и наставника“ (2006:203). Исти аутор хумор назива здравом и конструктивном формом људског понашања. Формиран смисао за хумор сматра се једном од највреднијих људских особина. Примена хумористичких ситуација у раду са децом утиче на формирање смисла за хумор без чега се не може замислити интелектуална и емоционална зрелост. Слободан смех је поуздан знак здраве личности, њеног задовољства и моћи. Без хумора живот би био неподношљив и тежак.

Међу приоритетне задатке учитеља у школи убраја се омогућавање позитивне радне атмосфере за учење. И Владимир Пољак истиче значај емоција у наставном раду. „Тек она знања која су проткана снажним одушевљењем, интензивним емоционалним доживљајима бит ће продуктивна... Емоције су спона између знања и активности, и ако те споне нема, изостат ће активност. Зато је један психолог сликовито успоредио интелект с мотором а емоције с бензином; ако имамо само мотор без бензина, кола неће кренути“ (Пољак, 1985:71). Да би се о психолошкој страни наставе могло водити рачуна потребно је добро познавање психологије, пре свега педагошке психологије. Ученик се не може никад силом покренути на активност. Потребно је одушевљење или позитивна ситуација.

Сви учитељи користе хумор у свом раду али га не употребљавају сви у подједнакој мери. „Коришћење хумора у настави не захтева од наставника да буде шаљивчина, клоун или сатиричар“ (Крњајић, 2006:204). У самој комуникацији са ученицима појављују се различите па према томе и хумористичне ситуације. Од њих се очекује да релаксирају ученике и интелектуално их мотивишу. У опису узорних учитеља смисао за хумор и његова примена у наставном раду заузимају високо (треће) место. Ученици ту

особину својих учитеља рангирају уз интересантност предмета и интеракцију између наставника и ученика.

Од тога у каквој породичној средини одрастају зависи како ће ученици хумор у разреду да опажају и доживљавају. Ако долазе из породица у којима се хумор практикује свакодневно ученици опажају хумор на позитиван начин и обрнуто. Мотивационе функције хумора покушавало је да објасни мноштво литерарних, философских, психолошких и других теорија. Три се посебно издвајају. То су: 1. психоаналитичко тумачење хумора, 2. теорија супериорности и 3. теорија несагласности.

1. Темелни конструкт психоаналитичког тумачења личности је „несвесно“. Оно се исказује у реакцијама свакодневног живота. Најчешће су то шале, омашке и пропусти. Посредством тих манифестација постаје доступно анализи. Као најзначајнији представник психоаналитичког тумачења хумора Фројд је класификовао хумор као начин превладавања неповољних животних догађаја. Овај научник објашњава хумор као рефлексију поверења у сопствену способност ублажавања тензије и стресних ситуација.

Показао је да хумор често служи као „средство“ за несвесно изражавање сексуалних и агресивних мисли. Према његовом мишљењу хумор на друштвено прихватљив начин изражава забрањене импулсе који се ослобађају посредством смеха. Фројд се убраја међу прве ауторе који су у хумору препознали начин превладавања неповољних животних догађаја.

Овај аутор је показао разлику између досетке (вица) и хумора. Досетке је поделио на безазлене и тенденциозне. Безазлене не служе никаквој намери, осим да забаве. Задовољство које из тога проистекне је тренутно, пролазно и у највећем броју случајева доводи до привременог растерећења од напетости. Тенденциозне досетке су у служби неке друштвено неприхватљиве намере. Углавном служе задовољењу потиснутих агресивних и сексуалних импулса. Досетке ове врсте су или скаредне (непристојне, просте) или агресивне (насртљиве).

2. Теорија супериорности заступа становиште да се хумор може користити и у циљу испољавања супериорности појединца или једне групе над другим појединцем или групом. Ову теорију карактерише „непријатељски“ хумор. Такав став представља склоност употребе хумора за ниподаштавање других особа посредством подсмеха или омаловажавања. О истој врсти хумора ради се и у случајевима инсистирања на хумору чак и када је његова примена неприкладна са социјалну средину у којој се јавља. „Примери овог типа хумора су различите етничке, верске или сексистичке шале. Основна премиса ове теорије је да се људи смеју у ситуацијама када се осећају супериорно у односу на друге групе или појединце. И обрнуто, хумор може да почива на агресији која је усмерена према људима који имају друштвено супериорнији статус“ (Крњајић, У: Рајчевић: 2012: 360). Смешно се обично састоји од апсурдности, грубе шале или игре речи. У случају разговора о теорији супериорности, хумор се највећим делом састоји у понижавању неког замишљеног противника.

3. Теорија несагласности наглашава два или више догађаја који се не уклапају и зато изазивају двосмислене или збуњујуће реакције. Новоуспостављена реакција заснива се на виђењу старих ствари у новим и неочекиваним односима који нас усмеравају у једном правцу, а затим нагло воде у супротном, парадоксалном правцу. Дакле, хумор проистиче из повезивања две идеје које претпостављају неку врсту контрадикције и несагласности.

Смисао за хумор односи се на причање шaljивих прича, креирање шала, потребу за социјалним одобравањем, спремност и способност за комуницирање. Има аутора који сматрају да смисао за хумор сачињавају два фактора. То су процењивање и креативност. Познати су и заговорници става о постојању четири стила хумора. 1. Социјални хумор се односи на размену хумора са другим особама с циљем обезбеђивања спокојног расположења и унапређивања интерперсоналних односа. 2. Самоподржавајући хумор заговара одржавање позитивног погледа на живот и

подизање сопственог расположења. 3. Саморазарајући хумор заступа тенденцију забављања других особа на сопствени рачун посредством самониподаштавања и свесног излагања подсмеху других особа. 4. Непријатељски хумор карактерише коришћење хумора за ниподаштавање других посредством подсмеха, сексистичког или расног хумора.

Генерално, смисао за хумор заснива се на спремности за шалу, прекорачењу правила и конвенција, изненађењу и „игри“ са значењем. Опсервацијом деце у ситуацијама како се и чему смеју у играма могуће је увидети процесе посредством којих се хумор социјализује и начине на које деца развијају сопствени смисао за хумор. Форме њиховог реаговања могу се дефинисати као реактивне (дете реагује на смешне догађаје у својој околини) и продуктивне. У другој ситуацији дете активно продужује свој хумор. Познато је да девојчице испољавају у већој мери реактивни хумор. Код дечака је у већој мери присутан непријатељски и агресивни хумор. Важно је да то учитељи знају. Стеван Крњајић посматрао је васпитнообразовну функцију хумора кроз (а) утицај хумора на процес учења, (б) усмереност наставника на хумор, (в) утицај хумора на унапређивање интерперсоналних односа између ученика и наставника и ученика, (г) хумор као технику управљања разредом, (д) негативне аспекте примене хумора у настави.

У вези (а) утицаја хумора на процес учења Крњајић пре свега истиче да је ниво психосоцијалног развоја ученика од примарне важности приликом доношења одлуке о примени хумора у разреду. С тим у вези је тврдња да учитељи (који раде са млађим основношколским узрастом) не би требало да користе хумор уколико нису уверени да су деца тог узраста у стању да га разумеју. И обрнуто, требало би да користе само оне хумористичке ситуације за које су сигурни да ће их ученици моћи да разумеју. Другим речима, наставници треба да пажљиво бирају и прилагођавају хумор интелектуалном нивоу својих ученика. Хумор у разреду охрабрује ученике у процесу учења. Тим поступком наставник подстрекава ученике да буду присутнији и

активнији у процесу наставе. То је могуће применити чак и у предшколском периоду на тај начин што ће се изменити детаљи приче коју су претходно више пута чули и добро запамтили. На пример: „Била једном једна девојчица која се звала Зеленкапа!“ Деца исправљају: „Није Зеленкапа него Црвенкапа“... Корисно је да наставник понекад примени шалу и на рачун сопствених слабости. На тај начин показује ученицима да бити у подређеној ситуацији не мора да значи угрожавање самопоштовања или ауторитета. У случају учињене грешке боље је да је наставник прокоментарише искреном духовитом опаском, него да је порекне или да се претвара да је грешку намерно направио. Таквим чином ублажава се тензија често присутна у разреду и даје се допринос успостављању позитивне психосоцијалне климе. Ученици постају ангажованији у васпитно-образовном процесу а учење доживљавају као пријатну активност.

Као изванредно наставно средство хумор се може користити у различитим школским ситуацијама, на различитим наставним предметима. На пример: „Хумор се може користити за проширивање вокабулара, охрабривање дискусије, истицање значења речи, увођење двосмислених речи и испитивање њихових имплицитних значења, учење фонетике... Стрипови, шале, рекламе, цитати са грешкама су грађа која, анализирана на духовит начин, повећава ефикасност учења језика“ (Крњајић, 2006:212). Као што деци прија чешћа употреба хумора у настави од стране наставника, тако је утврђено да наставници децу са развијенијим смислом за хумор процењују као ангажованију, пажљивију, кооперативнију и одговорнију у раду.

Од хумора се не очекује да буде интегрисан у сам наставни садржај. Довољно је да се он буде успутан али адекватно примењен. Најефикаснија је његова употреба у ситуацијама када ученици нису довољно мотивисани за учење. У ситуацијама када су ученици усредсређени на задатак хумор је мање ефикасан.

(б) Усмереност наставника на хумор. Употреба хумора у настави представља један од значајних атрибута успешних наставника и доприноси бољем квалитету рада.

„Емпиријски налази (Rareshide, 1993; Garner, 2006) потврђују да ученици боље уче код наставника са високом оријентацијом на хумор“ (Крњајић, У: Рајчевић, 2012: 369). Наставници који више преферирају високу оријентацију на хумор смањују психолошку дистанцу између себе и ученика.

(в) Хумор и унапређивање интерперсоналних односа. Примена хумора у наставном раду представља ефикасно средство за развијање интерперсоналних односа редуковањем стреса и тензије, успостављањем другарских и пријатељских односа, успостављањем међусобног поверења. Утврђено је да деца која се нису дружила са вршњацима немају развијен смисао за хумор.

(г) Хумор као техника управљања разредом. Као техника управљања разредом хумор има улогу да 1. помогне наставнику у одржавању реда у разреду и да 2. успостави мотивишућу атмосферу за успешно учење.

(д) Негативни аспекти примене хумора у настави. Употреба хумора у погрешном тренутку може довести до дистракције пажње са садржаја наставне јединице било ког наставног предмета. Уколико је небитан за актуелни наставни садржај и ако га није могуће контролисати тада се, у ствари, ради о подстицању недисциплине и губљењу времена на часу. Погрешна употреба хумора може имати негативне ефекте. Може повредити осећања и самопоштовање ученика или узроковати збуњеност. Тенденциозне форме хумора као што су сарказам и подсмевање треба нарочито избегавати у раду са децом. Као што су неприхватљиве шале на рачун учениковог имена, јер повређују учениково самопоштовање, тако није прихватљив и у наставном раду треба избегавати хумор који произлази из расног, верског или сексуалног контекста.

Хумор и смех се у свакодневном животу најчешће сматрају средствима превладавања неповољних животних догађаја. Позната је изрека: „Смех је најбољи лек“. Деци је као и одраслим људима неопходно добро здравље. „А да бисмо били леви и здрави морамо да се СМЕЈЕМО. Смех је здрав и смех је користан... Човек је оно што мисли, а ако мисли весело и позитивно и другима улива снагу и живот“

(Марјановић, 2000:5). Нормално је да одрасли у томе буду пример деци. Милинковић (2005:73) истиче: „Да би се човек насмејао потребно је учешће 17 мишића, а да би се намрштио 43“. Дакле, лакше је смејати се него бити намрштен. Уз недостатак смисла за хумор везују се депресија, анксиозност и гнев. Појединци са развијеним смислом за хумор успешнији су у суочавању са неповољним животним ситуацијама. Они су мање подложни негативном утицају стресних догађаја. Хумор и смех смањују негативне ефекте стреса, без обзира на узраст и пол. Међу негативне ефекте стреса у школи убраја се страх од испитивања, фрустрација због слабих оцена, понављање разреда, конфликти са вршњацима и наставницима. Над овим стресорима наставници могу да врше одређену контролу у разреду, а један од начина да се успоставе позитивни интерперсонални односи је примена хумора у настави. То може да се потврди физиолошки и психолошки. Физиолошки приступ позитивним ефектима хумора заснива се на чињеници и објашњењу да „смех побољшава циркулацију, повећава ниво кисеоника у крви, активира плућа, дијафрагму и фацијалну мускулатуру“ (Крњajiћ, 2006:217). Психолошко објашњење које се односи на позитивне ефекте хумора усмерено је на когнитивну процену, усмереност на проблем и усмереност на емоције. Когнитивна процена се односи на то што повезује регулацију афекта и и редукацију стреса. У том смислу духовит одговор на стресну ситуацију пружа могућност појединцу да поново процени ситуацију или да је испитује из мање стресне перспективе. Превладавање усмерено на проблем карактеристично је за интерперсоналне конфликтне ситуације. Оно омогућава смејање на сопствени рачун, стварање опуштене и пријатељске атмосфере, размену мишљења са другим особама, а самим тим ублажава се стрес. Превладавање усмерено на емоције изазива ефекат ослобађања емотивног набоја. У том случају служи као „вентил“ за ослобађање од негативних емоција.

Утврђено је да се дечаци и девојчице не разликују по учесталости смејања. Такође, познато је да у ситуацији



учесталих стресних догађаја појединци са ниском учесталашћу смеха испољавају значајно повећање негативног афекта. Мисли се на узнемиреност, уплашеност, љутњу. Код ученика са вишим нивоом позитивног афекта карактеристичан је афирмативнији приступ животу, већи степен ентузијазма, позитиван став према решавању школских задатака, већа мотивација за ангажовање у школским активностима. Испитне ситуације доживљавају као изазов а не као претњу. Они, такође, чешће користе хумор као начин за превладавање стресних догађаја и тако лакше подносе и савладавају тешкоће које им доноси живот и боравак у школи.

Наставничка професија понекад може бити исцрпљујућа и фрустрирајућа. Да би се добро осећао наставник мора да ужива у свом послу. Томе доприносе добре припреме за рад, расположење, успостављање добрих односа са ученицима, праћење ученикових индивидуалних потреба и напредовања, помагање ученицима у савладавању школских обавеза. У свему томе има места и потребе за хумор. Развојни ток хумора креће се од визуелне димензије према вербалној.

Нема идеалних, коначних и непогрешивих упутстава за употребу хумора у разреду. Постоји одређен број сугестија (корака или секвенци) које наставници могу да користе. То су:

- бити добро расположен,
- понашати се спонтано,
- успоставити неформалну атмосферу у разреду,
- започети час с неком кључном идејом или духовитом опаском,
- користити приче или искуство које је у вези с предметом,
- повезивати градиво са свакодневним животом ученика,
- планирати предавање у кратким сегментима прожетим хумором,
- подстицати реципрочан однос између наставника и ученика,
- тражити од ученика да испричају шалу или анегдоту,
- испричати шалу или инсценирати неочекивани догађај.

*Бити добро расположен.* Овај захтев упућује на потребу лаког и неусиљеног започињања часа са осмехом на лицу. По тој особини сви наставници се деле на оне насмејане и добро расположене и на оне који сматрају да је важније бити озбиљан. „Прије три године објавио сам први текст под насловом „Хумор у настави“ (Матијевић, 1992). Неколико мојих пријатеља и сурадника су изненађени питали одакле ми идеја да се бавим и таквом темом, односно одакле ми идеја да се озбиљније бавим тако неозбиљном темом“ (Матијевић, 1994:7). Васпитни и образовни рад сматра се озбиљним послом. Из тога је онда могућ закључак да у настави нема места за хумор.

*Понашати се спонтано.* И ученици знају да боравак и рад у школи тражи озбиљност и одговорност али сви воле да виде наставника као реално људско биће које одликују врлине и недостаци. Природно, спонтано понашање омогућава наставнику да лакше превазиђе генерацијски јаз.

*Успоставити неформалну ситуацију у разреду.* Када испољавају сопствени смисао за хумор, наставници подстичу ученике да и они испоље своју духовитост. Све што се научи уз шалу и смех, без стреса, тензије и анксиозности, научено је добро. На тај се начин отвара простор за развој истраживачког и креативног приступа усвајању новог наставног градива.

*Започети час с неком кључном идејом или духовитом опаском.* Важно је да шала или опсервација буде у функционалном односу са наставном јединицом која се обрађује. Хумор мора да буде у функцији наставног садржаја а не сме да буде сам себи циљ. Да би био духовит на часу наставник се мора одговорно припремати као и за било коју другу лекцију.

*Користити приче или искуство које је у вези с предметом.* Уколико природно проистичу из наставног предмета, приче, шале, анегдоте, прекидају монотонију и омогућавају ученицима освежење од предвиђених наставних садржаја. Наставник који тако нешто исприча ученицима доживљава се као реално и људско биће. Тако се доприноси да се укупан рад у школи доживи пријатније.

*Повезивати градиво са свакодневним животом ученика.* „Наставници који желе да користе хумор у настави треба да читају школске новине, да гледају филмове који су оријентисани на ученике, да слушају „њихову“ музику, да читају „њихове“ књиге, да прате догађаје из њиховог живота. У тим изворима треба тражити идеје за духовито повезивање градива са ситуацијама из свакодневног живота ученика“ (Крњајић, 2006:223). Дакле, добро је да учитељи показују склоност и интересовање за живот и рад ученика које обухвата и школске и ваншколске аспекте њиховог живота.

*Планирати предавање у кратким сегментима прожетим хумором.* Монотона и дуга предавања инхибирајуће делују на пажњу ученика. Из тих је разлога потребно да наставници планирају предавања у кратким сегментима или краћим целинама између који се налазе мањи предаси. За време тих пауза могућа је примена хумора, неко духовито саопштење о предмету разговора које се протеже кроз наставну јединицу.

*Подстицати реципрочан однос између наставника и ученика.* Да би се угодније осећали на часу и били мотивисани за рад пожељно је да наставник третира ученике као партнере или сараднике.

*Тражити од ученика да испричају шалу или анегдоту.* Пошто је наставни рад заједничка активност наставника и ученика, потребно је не само да се припремају наставници него и ученици за ту активност. И од ученика се очекује да уложе време и напор у прикупљању духовитог материјала у виду анегдота, шала, оригиналних идеја или других занимљивих појединости. То има за циљ стварање позитивне климе за учење.

*Испричати шалу или инсценирати неочекивани догађај.* Уколико су духовите опаске ирелевантне за наставни садржај треба их избегавати. Такође, треба се чувати и претеривања у коришћењу хумора јер и наставници који претерују у употреби хумора могу постати досадни. Пожељно је да наставник има осећај за меру и да прати и респектује расположење ученика у разреду.

## **ЗАКЉУЧАК**

Место и улога хумора у васпитно-образовном раду без рационалног оправдања занемаривано је у расправама на научним скуповима, у истраживањима и стваралачком раду стручњака за питање школства. Узрок таквом стању могуће је наћи у инерцији опонашања високошколских узора и доминантном мишљењу да тако „неозбиљно“ питање не може представљати предмет озбиљнијих научних анализа и интересовања. Просветни радници се перципирају као замишљени, озбиљни и рационални људи (Петровић, 1999), иако се духовитост истиче као битна особина у раду успешних учитеља и наставника уопште.

У време залагања за хуману и демократску школу од хумора се очекује да заузме видно место у свакодневним активностима учитеља и ученика, било у функцији мотивисања ученика за рад, обогаћивања комуникације или у функцији опуштања и креирања повољније климе за разговор о „озбиљнијим“ темама. Занимљиво је сазнање да ученици више цене и вреднују хумор у разреду, постављају га на виши ранг него учитељи. Из тога може да следи закључак да учитељи треба да духовитости посвећују више пажње и примењују је у свакодневном раду у разреду. Ово је нарочито важно у данашње време све присутније могућности сусрета са стресом и његовим непожељним последицама. Не ради се више о слободном опредељењу и избору него о потреби вођења рачуна о здравственом стању ученика и њиховом правилном психофизичком развоју. Сви наставни предмети на било ком узрасту ученика пружају довољно простора за чешћу примену хумора у учионици и ван ње.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- Бидалф, С. (2009). *Тајна срећне деце*. Нови Сад: Прометеј.
- Крњајић, С. (2006). *Хумор у разреду*. У: *Претпоставке успешне наставе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Линденфилд, Г. (2003). *Самопоуздана деца*. Београд: Плато.

- Љушић, Р. (2004). *Кнежевина Србија 1830-1839*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Марјановић, В. (2000). *И смеха, смеха деци*. Београд: Теаграф.
- Матијевић, М. (1994). *Humor u nastavi*. Zagreb: UNA-MTV.
- Милинковић, А. (2005). *Хиљаду чуда*. Београд: Самостална издавачка агенција *Злаја*.
- Петровић, П. Њ. (1999). *Горски вијенац*. Београд: Библиографско издање.
- Poljak, V. (1985). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Поповић, З. (1999). *Како написати и публиковати научно дело*. Београд: Академска мисао.
- Рајчевић, П. (2012). *Дидактичка хрестоматија*. Нови Сад: Будућност.
- Стожинић, С. и Борзановић, М. (2009). *Књига о стресу*. Београд: И. П. Обележја.
- Убавић, Д. Из (2001). *Мисли за сваки дан*. Београд: Невен.
- Фројд, С. *Страх и анксиозност* (приредио и уредио Миодраг Миша Вујовић), Београд: Ризница.

## **DIDACTIC IMPACT OF HUMOUR IN SCHOOLS**

**Abstract:** Modern man lives in a time of rapid and unforeseen changes, in which he feels insecure. They are bringing him many difficulties, disorientation and convulsive conditions. Stress is a term that became familiar among the population, which describes the current situation of a large number of people and endanger their health. The world became serious. He is afraid of the problems facign him. Fear of the future. Problems pilling up divert attention form children. Every child needs good health, as adults, if not more. Without laugh it becoms unconceivable. Not even schools pay enough attention. Previous findings bolster the argument that the didactic value of humor in teaching is huge. For the realization of this knowledge in teaching practice each teacher is individually responsible. And as he plans courses of accion on his classes, every teacher should also try not to neglect various amusing situations in its classroom. Modern countries went even further in this regard and it is necessary to study and use their experience to date.

**Key words:** stress, health, humor, pupil, school

**Nusreta Omerdić**  
**Mediha Ridić**

## **PODSTICAJNE KOMPETENCIJE UČENIKA KROZ INTERAKTIVNO UČENJE**

**Sažetak:** Jedan od osnovnih pravaca promjena u današnjoj nastavi predstavlja primjena novih interaktivnih metoda učenja i poučavanja. Primjena interaktivnog metoda učenja, utiče na viši nivo motivacije u razredu, razvija se saradnja među učenicima i preuzima se odgovornost učenika. Oni se uče usaglašavanju stavova, zajedničkoj akciji, toleranciji i modernoj komunikaciji koristeći medije i različite izvore znanja. Efekti interaktivnog učenja ispoljavaju se kroz veći stepen razvijenosti kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija učenika koje sistem tradicionalne nastave slabo podržava. Upravo na ovim saznanjima provedeno je istraživanje, kako bi potvrdili činjenicu da interakcija razvija kognitivne, emocionalne, socijalne i radno-akcione kompetencije učenika. U istraživanju je učestvovalo 172 učenika i to 86 učenika iz Osnovne škole „Turbe“ i 86 učenika iz Osnovne škole „Travnik.“ Od 172 učenika, 86 je učenika petog razreda a 86 učenika šestog razreda. Od ukupnog broja učenika, 87 je dječaka, a 85 je djevojčica (Tabela 5).

**Ključne riječi:** kompetencije, interaktivno učenje, učenici, nastava

### **UVOD**

Interaktivno učenje predstavlja, po većini autora, interpersonalni odnos, što podrazumijeva učenje kao socijalni proces, učenje kao interakciju između učenika i nastavnika, učenika međusobno, učenika i roditelja, vršnjaka. Osnovna svrha interaktivnog metoda je prenošenje akcije sa nastavnika na učenike, obuka učenika da zajednički uče, da zajednički rade na ciljevima učenja, na obradi sadržaja, primjeni naučenog i vrednovanju procesa. Da bi nastavna interakcija bila efikasna, potrebno je napustiti neke stereotipe u tradicionalnoj nastavi, a to je: docentna pozicija nastavnika uz verbalnu dominaciju, predominantno memorijsko-reproduktivnu ulogu učenika,

predominaciju frontalnog oblika rada i slično. Za razliku od tradicionalne nastave aktivna škola u izvornom značenju je škola koja je više centrirana, usmjerena na dijete, koje se tretira kao cjelovita ličnost, a ne samo kao učenik. Cilj aktivne škole jeste razvoj ličnosti i individualnosti svakog djeteta, a ne samo usvajanje nekog školskog programa. Ocjenjuje se zadovoljstvo djece preduzetim aktivnostima, napredak djeteta u poređenju sa početnim stanjem znanja, motivisanost i zainteresovanost za rad i aktivnosti, razvoj ličnosti. Interaktivno učenje u nastavi podstiče razvoj kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija učenika. Dakle, interakcija direktno razvija kompetencije koje sistem tradicionalne nastave slabo podržava.

Da bismo ispitali podsticanje kompetencija kroz interaktivno učenje u nastavi, provedeno je eksperimentalno istraživanje. U istraživanju je učestvovalo 172 učenika osnovne škole i to s obzirom na dob, 86 ispitanika (ili 50,00% istraživačkog uzorka) petih razreda osnovne škole i 86 ispitanika (50,00%) učenika šestih razreda. Prema spolu ispitanika 87 (ili 50,58 %) učenika osnovne škole je muškog spola, a 85 (ili 49,42%) učenika osnovne škole je ženskog spola. Područje škole koju učenici pohađaju je prigradsko područje Turbeta sa 86 ispitanika (ili 50,00%) i gradsko područje Travnika sa 86 ispitanika (ili 50,00%).

*Predmet istraživanja* ovog rada je ispitati značaj interaktivnog učenja u nastavi za podsticanje kompetencija učenika.

Svaka interakcija ima svoj sadržaj, odnosno, podrazumijeva odgovor na pitanje šta osobe rade zajedno, šta govore, o čemu brinu, u čemu se ne slažu, u čemu pomažu i tako dalje. Odgovrajući na ovakva pitanja doći ćemo do analize kvaliteta interakcije i konstatovati da svaka interakcija može imati pozitivnu ili negativnu valenciju. Za analizu svake interakcije možemo izvesti četiri aspekta: 1) kognitivni, 2) emocionalni, 3) ciljni i 4) djelatni. U interakciji ljudi razmjenjuju svoje misli, svoja uvjerenja i znanja, angažuju svoju kogniciju bilo da su saglasni sa drugima ili da osporavaju stanovišta drugih. Isto vrijedi za emocije. One mogu biti pozitivne ili negativne, mogu biti intenzivne ili blage, uzajamne

ili različite, odnosno individualne i tako dalje. Interakcija može podržati ciljeve svakog učesnika u interakciji, može pogodovati cilju samo jednog učesnika ili može biti usmjerena ka ostvarivanju zajedničkih ciljeva. Akcioni ili djelatni aspekt interakcije takođe ima pozitivnu i negativnu valenciju. Pojedinci mogu djelovati ka zajedničkom cilju, mogu biti opozitni ili težiti vlastitim ciljevima koji jesu ili nisu kompatibilni sa grupom.

*Kognitivni* aspekt interaktivnog učenja može na prvi pogled izgledati vrlo jednostavno, ali su istraživanja pokazala da se radi o vrlo složenom procesu obrade informacija. Postoji niz polaznih razlika sa kojima pojedinci stupaju u interakciju: sa različitim individualnim biološkim ili genetskim pretpostavkama, sa različitim bazama podataka u svojim memorijama i različitim iskustvima, sa različitim emocijama, ciljevima i motivima. Upravo to je razlog da nastavnici koji pripremaju interaktivno učenje vode računa da učenici budu optimalno uključeni u interakciju, da usaglase individualne i grupne ciljeve, da dobiju obaveze koje odgovaraju individualnim potencijalima, da rasporede aktivnosti u grupi, da razviju moći grupne kognicije. Ukoliko se učenici u interaktivnom učenju svojom kognicijom ne uključe optimalno, postoji opasnost od tzv. socijalnog dangubljenja – radi se o mogućnosti da jedan ili dva najbolja učenika urade posao za cijelu grupu a da ostali ostanu posmatrači ili pasivni.

*Emocionalni* aspekt interaktivnog učenja podrazumijeva praćenje i usmjeravanje toka i sadržaja emocija koje se ostvaruju između subjekata u interakciji, podrazumijeva analizu i valorizaciju ostvarene emocionalne klime tokom interakcije. Pojedinačne i "zajedničke" emocije u grupi nastavnik može prepoznati, podsticati i usmjeravati. U toku i na kraju rada na programu moguće je analizirati i vrednovati emocije koje su ostvarene tokom interakcije na času. Sam čin iskazivanja emocija će pojačati međusobno povjerenje djece kao i povjerenje prema nastavniku a djeca će osjećati jaču pripadnost kolektivu i emocionalnu sigurnost. Cilj svega ovoga je razvijanje emocionalnih kompetencija djece. Takve kompetencije su: 1) emocionalna svijest, prepoznavanje svojih i tuđih emocija, 2) samopouzdanje, jasan osjećaj vlastith moći i limita,



3) samokontrola, kontrola ometajućih emocija i impulsa, 4) empatija i altruizam, 5) istinoljubivost, izgradnja standarda časti i integriteta, 6) adaptabilnost, fleksibilnost u prihvatanju promjena, 7) inovacija, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije. Emocionalna inteligencija se uči i razvija, a to učenje nije i ne može biti odvojeno od redovne nastave, od matematike, istorije ili nekog drugog nastavnog predmeta. Uvodeći interaktivno učenje u nastavu podstičemo i razvijamo emocionalne kompetencije naših učenika.

*Ciljni* aspekt interaktivnog učenja se odnosi prvenstveno na ostvarenje željenih ishoda interakcije. Ono što se ostvaruje kao cilj interakcije treba da bude željeno od svih učesnika u interaktivnom učenju. Nastavnik koji kreira interakciju na času treba poći od pretpostavke da postavljeni ciljevi rada nisu željeni od svih učenika, zato je potrebno da posveti vrijeme usaglašavanju ciljeva i da u tu svrhu primijeni odgovarajuće metode i tehnike. Bilo bi, međutim, nerealno očekivati da uvijek svi učenici prihvate sve ciljeve grupe. U tom slučaju ti pojedinci treba da nauče da saraduju na grupnim ciljevima uz pravo da zadrže autonomiju svojih opredjeljenja te da se u međuvremenu prihvatljivim sredstvima bore da njihovi ciljevi budu prihvaćeni i/ili ostvareni u grupnoj interakciji.

*Djelatni* ili radni aspekt interaktivnog učenja se odnosi na ostvarivanje postavljenih ciljeva u radu na gradivu ili programu, odnosno ciljeva koje želimo ostvariti interakcijom. Ovdje postoji veliki broj radova koji se bave pitanjem kako najbolje organizovati interaktivno učenje u njegovoj izvedbenoj formi. (Suzić, 2003.)

O *značaju interaktivnog učenja* možemo govoriti iz više uglova. Biti samostalan ili biti ovisan, odnosno nesamostalan, pitanje je personalnih kompetencija koje u stručnoj literaturi susrećemo kao intencionalnost. Ovaj aspekt interakcije govori o esencijalnom njenom značaju, o sposobnosti pojedinca da svoje namjere uskladi sa ostalim članovima zajednice. U primitivnim plemenima, koja su živjela u divljini, ostati sam često je značilo smrtnu opasnost. Danas je samstvo uslov uspjeha i napretka pojedinca jednako kao i sposobnost socijalne interakcije. Zdrava školska interakcija pomaže pojedincu da razvije svoje socijalne

sposobnosti, da svoje intencije usaglasí sa ostalim učenicima. Osim toga, radeći na sadržajima koji se ostvaruju u programu interakcije, učenik se često priprema sam, svoje samstvo pri učenju ciljno orijentiše na socijalnu promociju koja će uslijediti u grupnoj interakciji.

U ranoj interakciji prepoznamo i prve korijene moralnosti. Grinšpan i Benderli ukazuju na tri rana osnova moralnosti vezana za interakciju: 1) porodična toplina, ljubav i briga uz potrebnu empatiju, 2) djetetova participacija u preverbalnoj interakciji i 3) usvajanje pravila recipročnog uzimanja i davanja (Greenspan and Benderly, 1997). Ukoliko djetetu nedostaje neki od ovih osnova ranog formiranja moralnosti, jasno je da će se razviti ličnost uskraćena za zdravu moralnost. Ovdje nije potrebno da se bavimo svim tim aspektima hendikepirane moralnosti, dovoljno je da prethodna tri uslova samo teoretski obrnemo, pa da sagledamo nepoželjne ishode po ličnost djeteta. Na primjer, dijete kome je nedostajala preverbalna interakcija može imati probleme u komunikaciji, strah od kontakata, od javnih nastupa i slično. Škola može razviti poželjnu interakciju koja će ublažiti ili sanirati rane hendikepe u moralnom formiranju djeteta. Na osnovu poznavanja sadržaja interaktivnog učenja nastavnik može razviti efikasan model primjene i vrednovanja interakcije u nastavi. (Suzić, 2003)

U novijim radovima nalazimo istraživačke dokaze i teoretska sagledavanja što ukazuju na važnost poželjne interakcije za zdravo odrastanje mladih. U školskom učenju se mogu programirati socijalne situacije u kojima se uči razrješavanje konflikta na prihvatljiv način. Učenik može da nauči da treba da prihvati odluku grupe i u situaciji kada odluči da zadrži svoj stav, a da se prihvatljivim sredstvima bori da ostale članove grupe u međuvremenu ubijedi u ispravnost svoga uvjerenja. Kompetencije su raspoređene u četiri područja: 1) kognitivno, 2) emocionalno, 3) socijalno i 4) radno-akciono (Suzić, 2002 i 2000). U daljem tekstu su navedeni indikativni nalazi i polazišta autora koji potvrđuju tezu da interaktivno učenje podržava optimalan razvoj djeteta.

*Kognitivni razvoj ličnosti* zavisi od interakcija u koje čovjek stupa tokom svog odrastanja. Dijete izloženo agresiji može i

samo kasnije postati agresivno ili, čak, submisivno. Zdrava interakcija pomaže razvijanju refleksivnosti kao kognitivne kvalitete ličnosti. Socijalna zrelost pojedinca je direktni uslov socijalne zrelosti društva ili jedne nacije. Društvo se sastoji od pojedinaca, a sposobnosti tih pojedinaca da trezveno razmišljaju, da osvoje kvalitetno znanje, da razmijene informacije, da izdvoje bitno od nebitnog, da obrade informacije i da budu otvoreni predstavlja ljudski resurs jedne nacije, neiscrpan resurs na kome se zasniva budućnost civilizacije. Funkcionisanje jednog društva zavisi od nivoa kompetencija pojedinaca, a ovo korespondira sa zdravljem, otvorenošću i slobodom koju to društvo može pružiti svojim građanima. Stabilnost društva zavisi od njegove sposobnosti da se mijenja, da se razvija. Ova sposobnost se uvijek realizuje preko konkretnih pojedinaca, preko svakog čovjeka. Društvo se, dakle, ne može mijenjati i razvijati ako pojedinci koji čine osnovnu ćeliju tog društva nisu spremni za promjene. Ova spremnost je kognitivne, ali i afektivne prirode.

*Emocionalne kompetencije* se oblikuju u socijalnoj interakciji. Osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti nasuprot nesigurnosti i strahu pripada emocionalnim kompetencijama. Društvo u kome se pojedinac ne može osjećati sigurnim neće mobilisati svoje ljudske resurse, takvo društvo stvara "emocionalne" barijere vlastitom razvoju. Toplina i prijateljstvo, razmjena emocija, pozitivni afekti, zadovoljstvo i emocionalna stabilnost, predstavljaju kompetencije koje direktno zavise od grupe sa kojom pojedinac živi, od društva u cjelini. Ako socijalna interakcija nije zdrava, ako se u društvu razvijaju barijere za zdrav emocionalni razvoj pojedinca, ljudi će svoju društvenost svesti na niže čoporativne aspekte emocionalnosti, na udruženu agresiju, na zatvaranje i odvajanje. Tako izdvojene grupe lako stupaju u konflikte, a teško ih razrješavaju. Sposobnost pregovaranja, sposobnost razumijevanja vlastitih i tuđih emocija, sposobnost rukovanja emocijama i druge emocionalne kompetencije se uče. Škola je mjesto gdje to učenje može biti organizovano, sistematsko i intencionalno (Milenović, 2010a i b i 2009).

*Socijalne kompetencije* kao što su demokratija, moć, autonomija, regulacija ponašanja, grupni rad, socijalna promocija, ekstraverzija i druge, najbolje se uče u sigurnoj

socijalnoj sredini koja pretpostavlja stabilne, predvidive i protektivne odnose među članovima zajednice. U interakciji sa ostalima djeca testiraju svoje vlastito viđenje realnosti, uče putem imitacije, kooperacije i konflikta. Iz ovog učenja nastaju tri tipične orijentacije mladih: 1) antisocijalno ponašanje, 2) inhibitorno ponašanje i socijalno povlačenje i 3) socijalna odgovornost. Kako će pojedinac ostvarivati svoje ciljeve, zavisi od toga koju od ovih orijentacija je razvio u socijalnoj interakciji. Antisocijalnu orijentaciju prate agresija i srdžba kao najistaknutije emocije, povlačenje je najčešće praćeno strahom, a socijalna odgovornost povjerenjem i pozitivnim emocijama. Poznato je da pozitivne emocije snažno motivišu ljude na akciju i saradnju. Sve to nam ukazuje na potrebu da u školi organizovano podržimo razvoj socijalnih kompetencija učenika, da organizovano podržimo učenike u njihovom socijalnom razvoju.

*Radno-akcione kompetencije* se odnose prvenstveno na sposobnost postavljanja i realizovanja vlastitih i kolektivnih ili grupnih ciljeva. Često pojedinac ima ciljeve koji se ne podudaraju sa grupom kojoj pripada. Sposobnost pojedinca da radi na realizaciji vlastitih i grupnih ciljeva, na njihovom usaglašavanju, predstavlja suštinu radno-akcionih kompetencija potrebnih za slobodan život čovjeka u civilizaciji 21. vijeka. Istraživanjem je otkriveno da se među djecom mogu razlikovati tri tipična straha od socijalne osude neuspjeha u ostvarenju ciljeva: 1) strah od novog i nepoznatog, 2) strah od negativne evaluacije od strane drugih i 3) strah od neefikasnosti, od previsokih očekivanja. U frontalnoj nastavi gdje učenik pred čitavim razredom "odgovara", odnosno biva ispitivan od strane nastavnika, sva odgovornost za neuspjeh ili neznanje pada na pojedinca, smanjena je mogućnost podjele odgovornosti i kolektivne podrške. U interaktivnom učenju je drugačije. Učenik radi u grupi, sa njom dijeli obaveze i odgovornosti, grupa navija za njega, podržava njegov učinak i pomaže mu (Suzić, 2003). Na taj način se smanjuje strah od neuspjeha pri ostvarenju ciljeva i jačaju radno-akcione kompetencije.

## **METOD**

Problem istraživanja je interaktivno učenje u nastavi? Preciznije, problem istraživanja je zastupljenost interaktivnog učenja u nastavi. Cilj istraživanja je primjena interaktivnog učenja u nastavi i razvijanje kompetencija učenika kroz interaktivno učenje u nastavi. U istraživanju smo pošli od pretpostavke da interaktivno učenje značajno podstiče razvoj kompetencija u nastavi. Postavljeno je i pet pomoćnih hipoteza: 1) postoji pozitivan stav učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija; 2) postoji statistički značajna razlika između učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i rado-akcionih kompetencija s obzirom na spol učenika; 3) postoji statistički značajna razlika između učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija s obzirom na školu; 4) postoji statistički značajna razlika između učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija s obzirom na razred i 5) postoji statistički značajna povezanost između uspjeha učenika i njihovog stava o podsticanju kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija kroz interaktivnu nastavu.

U istraživanju su korištene metoda teorijske analize i statistička metoda. Od tehnika je korištena tehnika anketiranja, a od instrumenata anketni upitnik sastavljen od 20 pitanja.

## **REZULTATI**

Na početku našeg istraživanja izvršili smo ispitivanje učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija. U Tabeli 1 su predstavljeni rezultati (stavovi) učenika.

Tabela 1. Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja uticaj interaktivne nastave na podsticanje kompetencija učenika

Varijable	N	M	SD	1	2	3	4	5
Kog1	172	4,22	,94	1,20	4,70	14,00	31,40	48,80
Kog2	172	4,09	1,21	3,50	11,60	12,80	16,30	55,80
Kog3	172	4,15	1,24	7,00	5,80	10,50	18,60	58,10
Kog4	172	3,88	1,25	7,00	8,10	17,40	24,40	43,00
Kog5	172	4,55	0,71	0,00	0,00	12,80	19,80	67,40
Emo6	172	4,30	1,17	5,80	4,70	8,10	16,30	65,10
Emo7	172	4,44	1,10	5,80	2,30	5,80	14,00	72,10
Emo8	172	4,77	0,59	0,00	1,20	4,70	10,50	83,70
Emo9	172	4,38	0,93	1,20	4,70	10,50	22,10	61,60
Emo10	172	4,29	1,07	2,30	8,10	8,10	20,90	60,50
Soc11	172	4,67	0,66	0,00	2,30	3,50	18,60	75,60
Soc12	172	4,17	1,03	1,20	5,80	20,90	18,60	53,50
Soc13	172	3,63	1,36	11,60	9,30	19,80	23,30	36,00
Soc14	172	4,57	0,96	3,50	2,30	5,80	10,50	77,90
Soc15	172	4,33	1,05	3,50	3,50	12,80	17,40	62,80
Rak16	172	4,48	1,01	2,30	7,00	3,50	15,10	72,10
Rak17	172	4,20	0,98	2,30	4,70	11,60	33,70	47,70
Rak18	172	4,51	1,07	3,50	3,50	6,40	12,20	74,40
Rak19	172	3,49	1,47	15,70	12,20	15,70	20,30	36,00
Rak20	172	4,55	0,73	0,00	1,70	8,70	22,10	67,40

Izračunata aritmetička sredina (M) za kognitivne kompetencije 4,17 pokazuje da postoji pozitivan stav učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kognitivnih kompetencija. Izračunata aritmetička sredina (M) za emocionalne kompetencije 4,44 pokazuje da postoji pozitivan stav učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje emocionalnih kompetencija. Izračunata aritmetička sredina (M) za socijalne kompetencije 4,27 pokazuje da postoji pozitivan stav učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje socijalnih kompetencija. Izračunata aritmetička sredina (M) za radno-akcione kompetencije 4,25 pokazuje da postoji pozitivan stav učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje radno-akcionih kompetencija (Tabela 1).

Analiza frekvencija i procenata odgovora ukazuje na to da su ispitanici – učenici u većem broju iznijeli pozitivan stav „često“ i „uvijek“ o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kompetencija učenika. Sve nam to ukazuje na zaključak da su

ispitanici svojim odgovorima *potvrdili* postavljenu podhipotezu da „*postoji pozitivan stav učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija*“. U istraživanju smo pretpostavili da postoji statistički značajna razlika između učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija s obzirom na spol učenika. Utvrđivanje značajnosti t-testom razlika aritmetičkih sredina u podsticanju kompetencija, po samoprocjeni učenika osnovne škole, s obzirom na njihov spol,

Tabela 2. Podsticanje kompetencija s obzirom na spol učenika (t-test)

Parametri	Spol	N	M	SD	M	F	p	t	p
KOGK	M	87	4,12	0,65	-0,12	0,018	0,892	-1,266	0,207
	Ž	85	4,24	0,64					
EMOK	M	87	4,38	0,75	-0,11	1,185	0,278	-1,001	0,318
	Ž	85	4,49	0,72					
SOCK	M	87	4,28	0,64	0,01	0,00	0,995	0,173	0,863
	Ž	85	4,27	0,64					
RAK	M	87	4,23	0,54	-0,02	1,594	0,208	-0,212	0,833
	Ž	85	4,25	0,67					

Vrijednost t-testa i njegova značajnost za sve parametre nam pokazuju da *ne postoji* statistički značajna razlika između učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija s obzirom na spol. Dakle, zaključujemo da na osnovu dobivenih rezultata *nije potvrđena* druga pomoćna hipoteza da „*postoji statistički značajna razlika između učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija s obzirom na spol učenika*“ Međutim, na osnovu aritmetičkih sredina (M) vidimo da je podsticanje kognitivnih, emocionalnih i radno-akcionih kompetencija veće u korist djevojčica, dok je podsticanje socijalnih kompetencija veće kod dječaka (Tabela 2). Istraživanje je provedeno u dvije osnovne škole, Osnovna škola „Turbe“ i Osnovna škola „Travnik.“ Pretpostavili smo da postoji statistički značajna razlika između učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija s obzirom na školu.

Tabela 3. Podsticanje kompetencija s obzirom na školu (t-test)

Parametri	Škola	N	M	SD	M	F	p	t	p
KOGK	Turbe	86	4,18	0,65	0,00	0,000	1,000	0,000	1,000
	Travnik	86	4,18	0,65					
EMOK	Turbe	86	4,44	0,74	0,00	0,000	1,000	0,000	1,000
	Travnik	86	4,44	0,74					
SOCK	Turbe	86	4,27	0,64	0,00	0,00	1,000	0,000	1,000
	Travnik	86	4,27	0,64					
RAK	Turbe	86	4,22	0,64	-0,05	0,851	0,357	-0,552	0,582
	Travnik	86	4,27	0,57					

Utvrđivanje značajnosti t-testom razlika aritmetičkih sredina o podsticanju kompetencija, po samoprocjeni učenika osnovne škole, s obzirom na mjesto škole, pokazalo je da iako su u pitanju prigradska i gradska škola *ne postoji* statistički značajna razlika između učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija s obzirom na školu. Time *nije potvrđena* treća pomoćna hipoteza. Na osnovu aritmetičke sredine (M) vidimo da je podsticanje rado-akcionih kompetencija veće u korist škole u Turbetu (Tabela 3).

U ovom istraživanju su učestvovali učenici petih i šestih razreda osnovne škole. Pretpostavili smo da postoji statistički značajna razlika između učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija s obzirom na razred.

Tabela 4. Podsticanje kompetencija s obzirom na razred (t-test)

Parametri	Razred	N	M	SD	M	F	p	t	p
KOGK	V	86	4,40	0,57	0,45	4,736	0,031	4,850	0,000
	VI	86	3,95	0,65					
EMOK	V	86	4,60	0,66	0,33	4,002	0,047	3,051	0,003
	VI	86	4,27	0,77					
SOCK	V	86	4,39	0,58	0,23	1,875	0,173	2,424	0,016
	VI	86	4,16	0,68					
RAK	V	86	4,43	0,51	0,37	4,235	0,041	4,098	0,000
	VI	86	4,06	0,65					

Na osnovu dobivenih rezultata vidimo da *postoji* statistički značajna razlika između učenika petih i šestih razreda osnovne škole o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija



kompetencija s obzirom na razred, te je time potvrđena četvrta pomoćna hipoteza da „postoji statistički značajna razlika između učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija s obzirom na razred (Tabela 4).

Tabela 5. Povezanost uspjeha učenika i kompetencija kroz IN (linearna regresija)

		R =0,551	R <sup>2</sup> =0,304	F-odnos = 18,241	Znač. F =0,000**	
Br.	Indikatori	Beta	B	t	p	
1.	Kognitivne kompetencije	0,108	0,137	1,362	0,175	
2.	Emocionalne kompetencije	0,067	0,074	0,817	0,415	
3.	Socijalne kompetencije	0,316	0,405	4,284	0,000**	
4.	Radno-akcione kompetencije	0,212	0,286	2,473	0,014*	

*Napomena:* \*\* - nivo značajnosti od 0.01, \* - nivo značajnosti od 0.05

Pretpostavili smo da postoji statistički značajna povezanost između uspjeha učenika i njihovog stava o podsticanju kognitivnih, emocionalnih socijalnih i radno-akcionih kompetencija kroz interaktivnu nastavu. Pregled rezultata regresione analize Tabela 5, ukazuje da je cjelokupna regresija statistički značajna na nivou od 0,01 (p). Koeficijent determinacije ( $R^2$ ) i multiple korelacije ( $R$ ) pokazuju da je podsticanje kompetencija kroz inetraktivnu nastavu moguće sa 30.4 odsto pojasniti sa uspjehom učenika jer njihova korelacija iznosi 0,55 (Tabela 5). Prema tome, može se tvrditi da podsticanje kompetencija, po samoprocjeni učenika osnovne škole, može se predvidjeti na osnovu uspjeha učenika, odnosno da je njihova povezanost statistički značajna u manifestnom prostoru varijabli.

Na osnovu dobivenih rezultata vidimo da dvije regresije, kognitivne i emocionalne kompetencije, nisu statistički povezane sa uspjehom učenika, dok su socijalne i radno-akcione kompetencije statistički povezane sa školskim uspjehom učenika. S obzirom da je cjelokupna regresija statistički značajna na nivou 0,01 možemo zaključiti da je potvrđena peta pomoćna hipoteza da postoji statistički značajna povezanost između uspjeha učenika i njihovog stava o podsticanju kognitivnih, emocionalnih socijalnih i radno-akcionih kompetencija kroz interaktivnu nastavu.

## **ZAKLJUČAK**

Kao i svaka novina, interaktivno učenje se kod nas pojavilo prilično senzacionalno. Nizom svojih kvaliteta ovaj način rada u školama poboljšava učenje i kompenzira nedostatke tradicionalne nastave. Ono nije alternativa, već nadopuna frontalnom radu i drugim obrascima tradicionalne nastave. Očito je da su promjene u društvu, a posebno u obrazovanju utjecale i na položaj učenika u nastavi. Nastava je u sve većoj mjeri usmjerena na učenike i učenici doista postaju aktivni sudionici nastavnoga procesa. Iako frontalna nastava, s visokim udjelom usmenog izlaganja nastavnika, uočavaju se pomaci prema primjeni onih aktivnosti i metoda poučavanja koje potiču i razvijaju samostalno razmišljanje i zaključivanje. Interaktivna nastava razvija danas bitne vještine kao što su: komunikacijska i informatička pismenost, težnja za poboljšanjem učinka i ostvarivanje najviših kvaliteta te preuzimanje odgovornosti.

Rezultati provedenog istraživanja su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika između učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kompetencija s obzirom na spol. Na osnovu dobivenih rezultata vidjeli smo da ne postoji statistički značajna razlika između učenika o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kompetencija učenika s obzirom na školu. Ali, na osnovu aritmetičke sredine (M) smo vidjeli da je podsticanje radno-akcionih kompetencija veće u korist škole u Turbetu. Što se tiče razreda (V i VI), na osnovu rezultata smo vidjeli da postoji statistički značajna razlika između učenika petih i šestih razreda osnovne škole o uticaju interaktivne nastave na podsticanje kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija.

Na osnovu rezultata regresione analize vidjeli smo da postoji statistički značajna povezanost između uspjeha učenika i njihovog stava o podsticanju kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija kroz interaktivnu nastavu.

Analizom dobivenih rezultata zaključili smo da *interaktivno učenje u nastavi značajno podstiče razvoj kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija učenika.*

Vidjeli smo da je interakcija veoma važna za zdravo odrastanje, za sticanje kompetencija koje će učenicima pomoći da žive slobodno u civilizaciji XXI vijeka. Škola je izuzetno važna pretpostavka ovih kompetencija. Novo vrijeme traži nove ljude, sa novim kompetencijama. Interaktivno učenje je kompatibilno sa postojećim tradicionalnim školskim obrascima tako da svaka današnja škola može uvoditi interaktivno učenje bez straha od gubitka postojećih kvaliteta. Svaka škola koja želi biti efikasna i orijentisana na učenike, opredijeliće se da uvodi interaktivno učenje u nastavu.

### LITERATURA

- Greenspan, S. & Benderly, B. (1997). *Growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. Massachusetts: Perseus Books.
- Milenović, Ž. (2010a). Kompetencije nastavnika inkluzivne nastave. Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu, 13(12), 241-252.
- Milenović, Ž. (2010b). Pedagoško-psihološke kompetencije nastavnika u inkluzivnoj nastavi. *Naša škola*, 16(1), 117-131.
- Milenović, Ž. (2009). Didaktičko-metodičke kompetencije nastavnika u inkluzivnoj nastavi. U: D. Bouillet i M. Matijević (ur.) (2009). *Znanstvena monografija Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja sa Treće međunarodne znanstvene konferencije, održane u Zadru 13-15.11.2009. godine (493-506)*. Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet.
- Suzić, N. (2000). *Dvadeset osam kompetencija za XXI vijek*. Banja Luka: Republički pedagoški zavod.
- Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka: TT-centar.
- Suzić, N. (2003). *Pojam i značaj interaktivnog učenja*. Univerzitet u Banjaluci Filozofski fakultet.

## **MOTIVATING COMPETENCIES OF PUPILS THROUGH INTERACTIVE LEARNING**

**Abstract:** One of the main directions of change in present-day teaching is the use of new interactive methods of teaching and learning. The use of the interactive teaching method has an effect of a higher level of motivation in the classroom, developing cooperation among students and giving students more responsibility. They learn to harmonize attitudes as well as what is mutual action, tolerance and modern communication using media and different sources of knowledge. The effects of interactive learning are expressed through a higher level of development of cognitive, emotional, social and practical competences of students that are being poorly supported by the system of traditional teaching. A survey was conducted exactly on these pieces of information in order to confirm the fact that interaction develops cognitive, emotional, social and practical competences of students. The survey included 172 students - 86 students of The elementary school "Turbe" and 86 students of The elementary school "Travnik." Out of 172 students, 86 are fifth-grade students and 86 are sixth grade students. Of the total number of students, there are 87 boys and 85 girls. (Table 5).

**Key words:** competences, interactive learning, students, teaching



Сефедин Шеховић

## У СУСРЕТ ДИГИТАЛНОЈ ДИДАКТИЦИ

**Сажетак:** Свако друштво и цивилизација и култура имали су своју дидактику. У антици се изразом дидаско означавао појам чији се садржај односио на поучавање. Из овог изведена реч дидактикос проширивала је и пецизирала садржај тог појма, чије се значење односило на вештину поучавања у смислу вођења тог поступка коме је најважније то својство дидактичност, поучност. Дидактичност као појам обухвата све битне ознаке поступака у циљу поучавања, али и садржај, начин, објекте, средства и амбијент у коме остварује поучавање. Ова лексичка одредница, дидаскеин, у значењу поучавати, водила је и другим, томе сличним, по значењу сродним појмовима, какав је хеуриско (изналазим), што се огледало у тражењу најбољег пута да поучавање буде ефикасније. Реч дидаскалија означава амбијент поучавања, начин интерпретирања садржаја, укупне околности поучавања, упућивање поучаваних да се што успешније крећу и сналазе у том процесу. Дидаско се јавља још у једном значењу, ширем од појма поучавања. То је учење у смислу унутрашњег напора који личност улаже како би удовољила својој радозналости и овладала тајнама, најпре из свог непосредног окружења, потом и свеколиким сазнањем које утиче, или може утицати, на живот оног који учи. Разјашњавањем ових појмова жели се показати да се ради о процесима везаним за обликовање личности још у детињству, о израстању те личности снагом сопствених напора и уз помоћ срединских чинилаца и окружења усредсређеног на поучавање.

**Кључне речи:** дидактика, дигитална дидактика, учење, поучавање, образовање

Савремено друштво створило је савремену школу, институцију која делује оперативно, програмски, извођачки итд., уређену у обухватан систем образовања. Свет без школе, без образовања, изгледао би сасвим другачије. Све би било на нижем нивоу, са тешкоћама и напорима које је свет, захваљујући школи, по томе и дидактици, оставио за

собом. Доприносом педагошких наука, и институције каква је школа, свет се ослободио многих невоља које су га мучиле у прошлости, од оних тешкоћа које су долазиле из незнања, ниског нивоа културе и примењених облика учења. Дидактика и дидактичари дали су свој велики допринос усавршавању света, настанку и развоју цивилизација које су се изграђивале у последњем миленијуму развоја човечанства. У оквиру тих цивилизација школе као институције и системи васпитања и образовања произишле су из потреба друштва и биле у функцији унапређивања начина живота људи.

Школе су развијане сагласно природи човека и потребама различитих људских заједница. Израстале су и сврставале се, током историје, у моћне системе образовања, најпре као места за окупљање деце да би се играла, учила, да би под одређеним условима ученици били поучавани, предводили личностима које су упућене у преношење знања и у припремање младих за рад, понашање и прихватљиво учешће у активностима у друштву. Почеци и "програми" васпитања и образовања нису били условљени узрастом, поготову не уједначавањем оних који уче према годинама њихове старости. Примарни критеријум окупљања била је радозналост, жеља да се учи, сазнаје, односно да се помоћу учења и стеченог знања боље живи и успешније ради. Када је та веза успостављена, васпитање и образовање су се све више признавали као мера просперитета и напретка појединаца и људских заједница.

У школама се остварио заједнички рад оних који су поучавани – названих ученици, изведено из речи учење. Али, ту је било неопходно стално присуство и оних који подучавају и уче, са признатим вишим нивоом знања од оних који уче! У словенским језицима њихов посао је означаван као "наставленије", у смислу настава, поучавање, а они су називани наставници. Касније ће из тих лексема бити изведен и појам за организован процес учења у за то посебно приређеним условима, назван настава.

Из појма учење изведен је директно израз учитељ, у смислу човека који подучава, "учи друге"! управо као и у

неким другим језицима, немачком на пример, *lernen* (учити), *lehren* (поучавати и учити), *lehr* (знање), *der lehre* (учитељ). Сви ти сродни појмови изведени су из вишег појма *die lehre* (првобитно значење наука, временом проширује значење па постаје ознака и за поуку, узраст учења и слично). Из појма `матице` изводе се многе сродне речи (у немачкој и у другим језицима) које почињу са *lehr* (наука, поука), као напр.: *lehrjahr* (школска година), *lehrplan* (наставни, научни план), *lehrstunden* (час поучавања), *lehrzeit* (време учења), *lehrverfahren* (начин, поступак поучавања) итд. на бази учења и поучавања током миленијума развијала се и усавршавала школа као институција образовања према намени и нивоу обучавања: основна, елементарна, главна и сл., затим средња, стручна и универзитет, на врху система поучавања; увек са највишим циљем, да се у уређеном и организованом амбијенту ради по правилима, начелима, средствима и методама научног сазнања које је у развоју науке названо дидактика. Мењала се школа у друштву, али су се мењали ученици и учитељи тако што се и сама дидактика иновирала у савременој школи. Поред ученика и учитеља, без обзира на степен и ниво њиховог образовања, дидактика је увек имала задатак да обухвати сазнања која је свет одређене епохе достигао, са намером да та сазнања операционализује, ичини их својином, богатством за генерације ученика које долазе.

Савремена дидактика је пред новим изазовима, дилемама око уклањања неких традиционалних средстава, па и фолклорног амбијента прихватљивог за класичну дидактику, у класичној школи. Ко би се могао данас бавити дидактиком, на савремен начин, а да не види да више одговара, није прихватљива типична, стандардизована учионица према класичним потребама учења и поучавања, центар најделикатнијих збивања у школи, место у којем се потврђују или оспоравају савременост, учинак, ефекти односа између наставника и ученика, који су вековима комуницирали гледајући се, седећи или стојећи један према другом, са упозорењима, мимиком и пантомимиком, манирима, оценама, дикцијом која охрабрује или плаши,



кат-кад и застрашује. Учионица интензивних емоција, директног подржавања, страха од незнања и неуспеха, од последица које долазе од људских слабости и несавршенства, није више прихватљива. Долази време када таква учионица не испуњава услове за поучавање и учење, када неће бити потребни разреди, када ће бити сувишна питања наставника, одговори ученика, школски дани, тромесечја, полугођа, јер ће сваког часа бити евидентно како напредује сваки ученик, ослобођен од диригентске улоге наставника.

Наставник ће бити све потребнији ученику када га он позива у помоћ, када ће најкомплементнија оцена бити не више оно што наставник после одговора ученика уписује у дневник, већ оно што се у сваком моменту читава са екрана персоналног компјутера, испред сваког ученика. Учитељ је утеха, прибежиште ученику када на хладној, неемотивној електронској справи, сам буде суочен са оним што као биће које учи јесте и што као на длану види. Дежурни наставници припремљени су и спремни да притекну у помоћ када их ученици позову! Каква промена? Вековима наставници "прозивају" ученике када хоће да их провере, питају, траже одговоре, налажу им да устану, седну, да говоре или ћуте.

Ученици ће у дигиталној школи имати и избор какав наставници нису могли никад претпоставити. Бираће софтвер, компјутерски приређен за учење, садржај образовања, што може да значи бирати и наставника, школу, центар, извор информација, ауторе софтвера. Ученик ће бирати софтвер одређене агенције. Физички присутан наставник ће бити на располагању ученицима да својим учешћем у процесу учења појача мотиве, шири интересовања и подгрева радозналост ученика током учења. Такав наставник мора бити зналац у тој области и познавати софтвере на којима ученици раде, којима се служе, мора познавати начин да на захтев појединог ученика тумачи обрасце из хемије, физике, математике, морфологије, синтаксе и слично.

Различити софтвери, на веома различите начине, могу се емитовати према ученицима. Ученик ће се препознавати по софтверу који је савладао, различит по нивоу захтева (довољан, просечан, изузетан или исказима савладаности градива у процентима који се аутоматски добијају на активираним софтверима). Наставник треба да буде тај који ће са ученицима сарађивати на програму који није он већ ученик изабрао. За такву, назовимо је условно, *дигиталну дидактику*, морају се преуређивати зграде, објекти, места за учење ученика. Један поред другог моћи ће да раде ученици различитог узраста, јер софтвер подноси све друге разлике осим оних које су садржане у софтверу. Чак и место учења у дигиталном систему поучавања биће бирано сасвим супротно традицији. Ученик и софтвер могу "радити" у школи, центру за учење, али и на некој ливади, у парку, уређеном попут старих античких академија, у својој кући, али и на летовању, у свако доба дана. Распоред дневног ангажовања условљен је избором времена за учење ученика, не на наметнутим распоредима часова који постају сасвим сувишни.

### ЛИТЕРАТУРА

- Von Hentig, H. (1993). *Humana škola*. Zagreb: Educa.
- Гордон, Т. (1998). *Како бити успешан наставник*. Београд. .
- Gundjos, H., Teske, B. & Winkel, R. (1981). *Didaktische Theorien*.
- Дитес, Ф. (1982). *Теорија педагогија или основи науке о васпитању*. Београд.
- Langschur, J. (2001). *Teaching Our Children to Think*. Bloomington.
- Ниче, Ф. (2001). *Тако је говорио Заратруста*. Београд.
- Silvien, J. (2003). *Reading activities*. San Francisko.

## MEETING DIGITAL DIDACTICS

**Abstract:** Every society, civilization and culture had their didactics. In ancient times, the term meant “didasko” term whose content is related to teaching. Derivated from the word is “didaktikos” expanded and specified the content of the term, whose meaning is related to teaching skills in terms of conducting such proceedings where the most important feature of this didacticism, instructive. Didacticism such term includes all relevant tags procedures to teaching, but also the content, manner, facilities, resources and environment in which teaching is realized. This lexical direction, “didaskein”, meaning to teach, guide to the others like it, according to the meaning of related terms, what is heurisko (finds), which was reflected in the search for the best way to teach it effectively. Word “didaskein” means teaching environment, a way of interpreting the content, the overall circumstances of teaching, referral of taught to successfully start and manage the process. “Didasko” occurs even in one sense, broader than the concept of teaching. This is learning in terms of internal effort that a person invests to meet their curiosity and mastered secrets, first from their immediate environment, then the overall knowledge that affects, or may affect, the life of the learner. Clarifying these concepts wants to prove that it is a process related to the formation of personality in childhood, the emergence of this force of personality of its own efforts and with the help of environmental factors and the environment that focuses on teaching.

**Keywords:** didactics, digital didactics, learning, teaching, education

**Ivana Knapić**  
**Anita Zovko**  
**Leo Klapan**

## **SAVREMENA OBRAZOVNA TEHNOLOGIJA U NASTAVI**

**Sažetak:** U ovome radu naglasak je stavljen na suvremenu obrazovnu tehnologiju i mogućnosti njezine primjene u nastavi. Teorijski dio rada obuhvaća različite pristupe definiranju obrazovne tehnologije, didaktičke aspekte i ulogu nastavnika te prednosti i nedostatke njezina korištenja u nastavi. Empirijski dio ovoga rada bavi se istraživanjem čiji je cilj utvrditi imaju li učitelji i nastavnici osnovnih škola u Republici Hrvatskoj pristup suvremenoj tehnologiji na radnom mjestu te koliko često ju koriste, kao i ispitati stavove učitelja o primjeni suvremene obrazovne tehnologije u nastavi (Tablica 4).

**Ključne riječi:** suvremena tehnologija, osnovna škola, nastava, nastavnici

### **UVOD**

Iako je evidentno da nove informacijsko-komunikacijske tehnologije nisu u jednakoj mjeri zastupljene u svim dijelovima svijeta, brz tehnološki napredak uvjetuje njihovu ekspanziju u vidu širenja informacijskih i obrazovnih potencijala i komunikacijskih mogućnosti postupno se transformirajući u sva područja života ljudi. Informatička tehnološka revolucija u posljednja tri desetljeća 20. stoljeća donosi velike i značajne promjene u području obrazovne tehnologije. Upravo pojava računala i Interneta značila je veliku prekretnicu i omogućila izrazite promjene u području obrazovanja i učenja. Obrazovna tehnologija (eng. Educational Technology) predstavlja često korišten termin u raspravama o obrazovanju, a ono što je vrlo važno napomenuti, nerijetko se koristi s terminom nastavna tehnologija (eng. Instructional Technology). U strukturi

obrazovne tehnologije postoje dvije temeljne komponente. Prvu komponentu čine različita nastavna sredstva i pomagala, odnosno alati (računala, projektor, digitalne kamere i sl.), dok se druga komponenta odnosi na različite procese koji sustavno prate obrazovanje i pokazuju kako adekvatno koristiti tehnologijska pomagala u svrhu poboljšanja procesa poučavanja od strane učitelja te unapređenja procesa učenja kod učenika (Zekanović Korona i Miletić, 2003). Sukladno tomu, obrazovna tehnologija predstavlja širi pojam od obrazovne tehnike jer uključuje ne samo uređaje, već i različite postupke koji s njima ne moraju nužno biti povezani.

Novo multimedijско окруženje pruža brojne mogućnosti za obrazovanje i učenje. Ono se razlikuje od vremena kada je jedini ili glavni medij bio tekst u obliku knjige (Matijević, 2007). Računala i različiti oblici on-line učenja podrazumijevaju postojanje različitih programa za učenje, u čijoj su osnovi različite programske i didaktičke strategije. U toj novoj didaktičkoj ulozi ishodi nastavnog procesa trebaju biti usmjereni na osposobljavanje učenik: a) samostalno, slobodno i kritičko razmišljanje, b) stvaralačko djelovanje i c) cjeloživotno učenje (Rosić, 2001).

Spoznaje iz područja multimedijске didaktike omogućuju sistematizaciju čimbenika koji uvjetuju izbor i didaktički dizajn multimedijског softwarea. Multimedijска didaktika i s njome povezana multimedijalnost, prema Issingu (1997), predstavljaju novi način gledanja na učenje i poučavanje u novom medijskom okruženju u čijoj su osnovi sadržani i Internet i multimedija. Prema Milanu Matijeviću (2007: 3-5), osnovni čimbenici su: 1) nastavni ciljevi (ciljevi učenja i poučavanja) – podrazumijevaju kognitivnu, afektivnu i psihomotoričku domenu učenja te nastavna područja u kojima multimedij pruža velike (informatika, fizika) ili ograničene mogućnosti za djelovanje (filozofija, etika); 2) priroda sadržaja učenja – odnosno priroda sadržaja nekih specifičnih predmeta (biologija, kemija, ekologija) zahtjeva učenje u neposrednoj prirodi, stoga multimedijски software može pružati izvrsnu dopunu takvom učenju, ali ne i jedini put za učenje; 3) mentalna kondicija potencijalnih korisnika – odnosi se na stanje organizma izraženo

u vidu spremnosti i sposobnosti za učenje (motivacija, upornost, sposobnost samoorganizacije i planiranja vremena, i sl.) u kontekstu kojeg visok stupanj mentalne kondicije omogućuje korištenje multimedijskog softwarea bez značajnije didaktičke obrade; 4) informatička pismenost korisnika – jedan od temeljnih preduvjeta učenja uz pomoć multimedijskog softwarea i Interneta; 5) osposobljenost i motiviranost za samostalno učenje – osobito osposobljenost za traženje i selekciju informacija (informacijska pismenost); 6) prethodna iskustva i psihofizička zrelost korisnika – naglasak je na uvažavanju uzrasta/dobi te geografskog podrijetla potencijalnih korisnika; 7) komunikološka obilježja singularnih medija – optimalno iskorištavanje svakog od medija unutar multimedijskog softwarea (npr. prikazivanje unutarnjih struktura nekog predmeta ili živog organizma pomoću shematskog crteža, prikazivanje prirodnih pojava u prirodnim bojama putem videozapisa, i slično) i 8) stupanj instruktivne pomoći učitelja koja je planirana uz neki nastavni software – razlikuju se multimedijски software koji se može koristiti na svim stupnjevima školovanja (primjerice, zemljopisni atlas i enciklopedije) te software predviđen za pojedine stupnjeve obrazovanja (primjerice, bajke za predškolsku djecu ili učenike razredne nastave, simulirani procesi za neke stručne škole, i slično).

U informatici, didaktici i predmetnim metodikama još uvijek nisu konkretno razrađene metode u nastavi uz pomoć osobnog računala, stoga metode koje će koristiti u svome radu ovisе, dakako o nastavniku, no važno je uzeti u obzir broj osobnih računala koja su na raspolaganju, kao i recepcijske sposobnosti učenika, osposobljenost učenika za korištenje i rad na računalu te primjerenost nastavnog sadržaja. Postoji nekoliko već poznatih didaktičkih metoda koje je moguće primjenjivati u nastavi uz pomoć osobnog računala (Stevanović, 2001): 1) dijaloška – služi uvođenju učenika u program, a u sebi nosi motivacijski karakter zbog prevladavajuće motivacije učenika prilikom susreta s računalom i njegovim doprinosom u olakšavanju njihova rada; 2) istraživačka – usko je povezana s metodom davanja uputa kako pronaći određene informacije i prestrukturirati ih u definicije te doći do novih rezultata. U

današnje doba Interneta, tzv. Internet pretraživači omogućuju ostvarivanje učeničkih istraživačkih potencijala pružajući široke mogućnosti pretrage, bilo da se radi o točno određenim stranicama prema uputama nastavnika ili samostalnom, slobodnom pretraživanju od strane učenika; 3) učenje putem rješavanja problema – tzv. „problemsko učenje“ predstavlja visoko kvalitetan oblik učenja u kojemu dolazi do obostranog postavljanja zadataka u međusobnoj interakciji učenika i računala; 4) simuliranje – odnosi se na nastavnikovo vođenje učenika kroz rješavanje nepredviđenih situacija nastalih novim situacijama koje izazovu učenici mijenjajući početnu programsku situaciju i 5) igra – posebne igre projektirane za učenike različite starosne dobi u kojima računalo ima ulogu voditelja i korektora, održavajući inteligenciju učenika na visokom stupnju funkcionalnosti.

U nastavi pomoću računala uglavnom su zastupljeni već poznati socijalni oblici rada primjenjivi i u tradicionalnoj nastavi (Stevanović, 2001): 1) individualni oblik rada – ostvariv ukoliko je nastavniku na raspolaganju dovoljan broj računala, a naglasak je na samostalnom učenju učenika; 2) rad u parovima – osim raspodjele posla među učenicima, jedna od prednosti rada u parovima jest i mogućnost da učenik koji slabije ovladava obrazovnim zadacima ostvari izravnu pomoć i instrukciju od učenika koji je napredniji i radi s njim u paru, promatrajući na koji način njegov kolega dolazi do rješenja i isti proces ponavljajući samostalno; 3) grupni rad – zbog tehničkih razloga nije najpovoljniji oblik rada na osobnom računalu, osim u situaciji podjele uloga među učenicima u rješavanju zadataka kroz etape: prijem radnih naloga; istraživački, samostalni rad grupa; prezentiranje, uopćavanje i evidentiranje postignutih rezultata i 4) zajednički oblik rada – primjenjuje se uglavnom u računalnim učionicama gdje učenik komunicira s nastavnikom i ostalim učenicima.

U nastavnom procesu suvremena tehnologija danas ima presudnu ulogu u kvalitetnom i efikasnom ostvarivanju ciljeva i zadataka nastave u školskom sustavu. Modernizacija nastavnog procesa primjenom suvremene tehnologije ostvaruje se preko nastavnika kao organizatora pedagoškog rada u školi (Walat,

2010). Intenzivno korištenje tehničkih pomagala u nastavnom procesu, kako bi se povećala kvaliteta i efikasnost nastave te učenike što je moguće više motiviralo za sadržaje, ključni su momenti suvremene nastavne tehnologije (Purković, 2000). Pritom se uloga nastavnika značajno mijenja. Oni postaju partneri, savjetnici i vodiči kroz proces obrazovanja. Istodobno, mijenja se način vođenja i organizacije nastave (Radovanović i Karić, 2011). Za uspješno preuzimanje svih tih novih uloga, učitelj/nastavnik mora biti otvoren i spreman za promjene te motiviran za cjeloživotno učenje i kontinuirani profesionalni razvoj.

S obzirom na neizbježan „ulazak“ suvremene tehnologije u škole i razrede, nastavnicima u ostvarivanju sve zahtjevnijih uloga od velikog značaja mogu biti različiti oblici tečajeva, seminara, radionica, treninga, specijaliziranih predavanja te obrazovni materijali, baze znanja i sustavi samoučenja i samotestiranja. U uvjetima gdje suvremene tehnologije zauzimaju središnje mjesto od nastavnika se očekuje osposobljenost da na najbolji mogući način osmisli, iskoristi ili napravi multimedijalni materijal, a umjesto predavača, on preuzima ulogu onog koji pomaže i vodi učenike kroz proces učenja (Radovanović i Karić, 2011). Dakle, u novoj se metodologiji poučavanja dosadašnja uloga učitelja kao jedinog izvora i prenositelja znanja mora se preusmjeriti u svojevrsnog navigatora i savjetnika koji će svojim znanjem i iskustvom u uporabi računala i druge tehnologije moći dinamično voditi svoje razrede (Dovedan i sur., 2003: 54).

Uporaba suvremene tehnologije nalazi se pri vrhu „novih uloga“ nastavnika, sukladno popisu novih kompetencija učitelja i nastavnika u osnovnim školama (Key Competencies, Eurydice, 2002). Promijenjena uloga očituje se prije svega u izboru, dizajniranju, strukturiranju i evaluaciji medija u nastavi, stoga se nastavnik javlja kao suradnik, voditelj, savjetnik, mentor, informator i asistent. Pred nastavnika novog doba postavlja se čitav niz zahtjeva i kompetencija koje je potrebno usvojiti kako bi mogao primjenjivati suvremenu obrazovnu tehnologiju u svome radu te kako bi bio sposoban za osuvremenjivanje i obogaćivanje nastavnog procesa uporabom suvremene



tehnologije i stvaranjem izazovnih nastavnih situacija usmjerenih na rješavanje problema.

## **METOD**

Cilj ovog istraživanja je utvrditi imaju li učitelji i nastavnici osnovnih škola u Republici Hrvatskoj pristup suvremenoj tehnologiji na radnom mjestu te koliko često ju koriste, kao i ispitati stavove učitelja o primjeni suvremene obrazovne tehnologije u nastavi. Zadaci istraživanja su: 1) u tvrditi imaju li učitelji i nastavnici pristup suvremenoj tehnologiji na radnom mjestu; 2) utvrditi u kojoj etapi nastavnog procesa učitelji i nastavnici najčešće koriste suvremenu tehnologiju; 3) ispitati stavove učitelja i nastavnika o primjeni suvremene tehnologije u nastavi; 4) utvrditi postoje li razlike u stavovima učitelja i nastavnika prema primjeni suvremene tehnologije u nastavi s obzirom na spol, dob i radni staž i 5) utvrditi postoje li razlike u stavovima prema primjeni suvremene tehnologije u nastavi između učitelja razredne i nastavnika predmetne nastave.

Ispitivanje korištenja suvremene tehnologije i stavova o primjeni iste u nastavi provodilo se u rujnu 2014. godine na uzorku od 131 učitelja/ica razredne i nastavnika/ica predmetne nastave zaposlenih u 5 osnovnih škola u Primorsko-goranskoj županiji, točnije na širem riječkom području: Kostrena, Pećine, Zamet, Kastav, Opatija, koje su ušle u uzorak slučajnim odabirom. Podaci su prikupljeni tehnikom anketiranja i obrađeni pomoću statističkog programa SPSS. Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je anketni upitnik koji se sastoji iz dva dijela: u prvome dijelu prikupljaju se opći podaci o ispitaniku (spol, dob, radni staž, zanimanje), dok se u drugome dijelu kroz 56 čestica ispituje posjedovanje i korištenje suvremene tehnologije te stavovi ispitanika o primjeni iste u nastavi.

## **REZULTATI**

Za uspoređivanje varijabli o spolu, dobi, zanimanju (razredna, predmetna nastava), radnom stažu sa varijablama o dostupnosti učestalosti korištenja i o primjeni suvremene

obrazovne tehnologije u nastavi, računati su frekvencija i postotci.

**Tablica 1. Pristup suvremenoj tehnologiji na radnom mjestu**

SUVREMENA TEHNOLOGIJA	PRISTUP NA RADNOM MJESTU	%
Računalo u zbornici	DA	98,5
	NE	1,5
Internet u zbornici	DA	97,7
	NE	2,3
Računalo u učionici/kabinetu	DA	85,5
	NE	14,5
Internet u učionici/kabinetu	DA	79,4
	NE	20,6
Računalni programi (npr. Microsoft Office)	DA	92,3
	NE	7,7
Računalni obrazovni programi	DA	36,7
	NE	63,3
Projektor u učionici/kabinetu	DA	56,5
	NE	43,5
Interaktivna pametna ploča u učionici/kabinetu	DA	12,4
	NE	87,6
iPAD/Tablet računalo u učionici/kabinetu	DA	2,3
	NE	97,7

Iz Tablice 1. vidljivo je da skoro svi ispitanici nastavnici imaju pristup računalo (98,5%) i Internetu (97,7%) u zbornici, što predstavlja značajan podatak u kontekstu razmatranja mogućnosti korištenja navedene tehnologije u pripremi učitelja i nastavnika za rad i podizanja razine informatičke i informacijske pismenosti za one ispitanike koji ne posjeduju računalo i Internet pristup u svome domu. Nadalje, nešto manji, ali još uvijek značajan broj ispitanih učitelja i nastavnika izjavilo je da su im u učionici dostupni računalo (85,5%) i Internet (79,4%).

**Tablica 2. Učestalost korištenja suvremene obrazovne tehnologije na radnom mjestu**

SUVREMENA OBRAZOVNA TEHNOLOGIJA	UČESTALOST KORIŠTENJA NA RADNOM MJESTU	%	C	IQR
	1. Svakodnevno	30,7		
	2. Dva do tri puta tjedno	28,3		

*Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић*

Računalo u zbornici	3.	Više puta mjesečno	24,4	2,00	2,00
	4.	Jednom mjesečno ili rjeđe	16,6		
	1.	Svakodnevno	22,0		
	2.	Dva do tri puta tjedno	31,7		
Internet u zbornici	3.	Više puta mjesečno	26,8	2,00	1,00
	4.	Jednom mjesečno ili rjeđe	19,5		
	1.	Svakodnevno	61,8		
	2.	Dva do tri puta tjedno	20,0		
Računalo u učionici/kabinetu	3.	Više puta mjesečno	9,1	1,00	1,00
	4.	Jednom mjesečno ili rjeđe	9,1		
	1.	Svakodnevno	53,8		
	2.	Dva do tri puta tjedno	22,2		
Internet u učionici/kabinetu	3.	Više puta mjesečno	16,3	1,00	1,00
	4.	Jednom mjesečno ili rjeđe	7,7		
	1.	Svakodnevno	48,3		
	2.	Dva do tri puta tjedno	24,6		
Računalni programi (npr. Microsoft Office)	3.	Više puta mjesečno	22,9	2,00	2,00
	4.	Jednom mjesečno ili rjeđe	4,2		
	1.	Svakodnevno	8,9		
	2.	Dva do tri puta tjedno	17,8		
Računalni obrazovni programi (npr. „Sunčica“, „GeoGebra“)	3.	Više puta mjesečno	48,9	3,00	1,50
	4.	Jednom mjesečno ili rjeđe	24,4		
	1.	Svakodnevno	24,7		
	2.	Dva do tri puta tjedno	32,9		
Projektor u učionici/kabinetu	3.	Više puta mjesečno	32,9	2,00	1,50
	4.	Jednom mjesečno ili rjeđe	9,5		
	1.	Svakodnevno	31,3		
	2.	Dva do tri puta tjedno	18,8		
Interaktivna pametna ploča u učionici/kabinetu	3.	Više puta mjesečno	31,3	2,50	2,00
	4.	Jednom mjesečno ili rjeđe	18,8		
	1.	Svakodnevno	0,00		
	2.	Dva do tri puta tjedno	100,00		
iPAD/Tablet računalo u učionici/kabinetu	3.	Više puta mjesečno	0,00	2,00	0,00
	4.	Jednom mjesečno ili rjeđe	0,00		

Kao što je vidljivo iz Tablice 2, najveći broj ispitanih nastavnika izjavio je da računalo u zbornici koristi svakodnevno (30,7%), odnosno dva do tri puta tjedno (28,3%), dok ga nešto manji broj ispitanika koristi više puta mjesečno (24,4%). Od ispitanika koji imaju pristup Internetu u zbornici, njih 31,7% služi se njime dva do tri puta tjedno, a značajan postotak zauzimaju i učitelji te nastavnici koji se njime služe više puta mjesečno (26,8%). Za razliku od toga, računalom i Internetom u učionici/kabinetu svakodnevno se služi čak 61,8%, odnosno 53,8% ispitanih učitelja i nastavnika, dok je dvostruko manji broj onih koji se računalom i Internetom u učionici služe dva do tri puta tjedno (20,0%, odnosno 22,2%). Slična je situacija i kada je riječ o učestalosti korištenja računalnih programa, kojima se svakodnevno služi 48,3% učitelja i nastavnika, dok se njih 24,6% ovom tehnologijom služi dva do tri puta tjedno, što su ujedno i najznačajnije frekvencije. Ovakvi rezultati navode na zaključak da se učitelji i nastavnici često služe računalom i Internetom za potrebe svoga rada, što je kompatibilno s rezultatima istraživanja iz susjedne Srbije, prema kojemu 58,5% nastavnika koristi Internet u pripremi nastave, a riječ je o nešto većem broju mlađih nastavnika, korisnika Interneta (Udruženje profesora informatike Srbije, 2009). Širenju pozitivnog trenda uporabe računala i Interneta u osnovnim školama u Hrvatskoj ide u prilog i uvođenje e-Matica, e-Dnevnika, i druge inovacije. Valja uočiti i to da se projektorom u učionici/kabinetu podjednak broj učitelja i nastavnika (32,9%) služi se dva do tri puta tjedno, odnosno više puta mjesečno, dok 24,7% ispitanika projektor koristi svakodnevno. Uzevši u obzir činjenicu da je projektor nerijetko pomoćna tehnologija za primjenu računala u nastavnom procesu, sve to upućuje na zaključak da se prethodno navedena redovna uporaba računala i Interneta u učionici/kabinetu ne odnosi nužno na uporabu navedene tehnologije u nastavnom procesu, već za pripremu učitelja/nastavnika za rad, vođenje razredne administracije, elektroničku komunikaciju s roditeljima i slično.

Tablica 3. Etape nastavnog procesa u kojima ispitanici najčešće koristi računalo i Internet (u anketi je bilo potrebno označiti samo jedan odgovor)

ETAPA NASTAVNOG PROCESA	% ISPITANIKA KOJI NAJČEŠĆE KORISTE RAČUNALO I INTERNET U POJEDINOJ ETAPI
Pripremanje ili uvođenje učenika u nastavni rad	17,5
Obrada novih nastavnih sadržaja	38,1
Vježbanje	7,3
Ponavljjanje	17,5
Provjeravanje i ocjenjivanje	0,0
Ne koristim računalo i Internet u nastavnom procesu	19,6

Promotrimo li detaljnije rezultate vidljive u Tablici 3, uočiti ćemo da zbroj svih vrijednosti osim posljednje (ne koristim računalo i Internet u nastavnom procesu) navodi na podatak da je čak 80,4% ispitanika označilo neku od navedenih etapa nastavnog procesa u kojoj najčešće koristi računalo i Internet. To ukazuje na vrlo visok stupanj integracije računala i Interneta u nastavi, naspram 19,6% ispitanika koji uopće ne koriste računalo i Internet u nastavnom procesu. Razlozi nekorištenja mogu biti brojni: od demografskih karakteristika svakog pojedinog učitelja/nastavnika, nedostatne informatičke i/ili informacijske pismenosti, negativnih stavova nastavnika spram suvremene tehnologije i naklonjenosti tradicionalnim načinima izvođenja nastave, otpora prema promjenama i inovacijama pa sve do nedostatne materijalno-tehničke opremljenosti učionica i škola općenito. Značajno je spomenuti kako je 38,1% učitelja i nastavnika označilo obradu nastavnih sadržaja kao etapu u kojoj najčešće koriste računalo i Internet, što navodi i Gerlič (2010) u svojoj analizi o suvremenoj tehnologiji u slovenskim školama.

Tablica 4 Procjena stupnja slaganja ispitanika s tvrdnjama o suvremenoj tehnologiji u obrazovanju i nastavi

TVRDNJA					
Multimedijska nastava je potrebna u suvremenoj školi.	0,8	11,5	87,7	4,47	0,726
Tradicionalna nastava kvalitetno priprema učenike za cjeloživotno učenje.	13,7	50,4	35,9	3,25	0,871

## *Настава и наука у времену и простору*

Volio/la bih da se svi segmenti rada škole moderniziraju suvremenim inovacijama.	2,3	25,2	72,5	4,03	0,822
Izbjegavanje primjene novih informacijskih tehnologija vodi školu u zaostalost i izolaciju.	14,0	22,4	63,6	3,78	1,181
Primjena novih informacijskih tehnologija pomaže nastavniku da postigne istu kvalitetu nastave uz manje rada.	39,0	30,5	30,5	2,80	1,219
Nove informacijske tehnologije guše kreativnost nastavnika.	54,2	27,5	18,3	2,38	1,186
Za primjenu novih informacijskih tehnologija potrebna je bolja materijalno-tehnička osnova škole.	3,8	10,0	86,2	4,46	,882
Korištenjem suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije povećava se učinkovitost nastave.	3,8	16,0	80,2	4,06	0,839
Primjena suvremene tehnologije u nastavi dovodi do skretanja interesa učenika s predmeta poučavanja na tehnologiju i odvratanja od početnoga cilja učenja.	45,0	34,3	20,7	2,58	1,095
Računalo u učionici djecu motivira za učenje i osvježava nastavni proces.	3,9	23,2	72,9	3,98	0,829
iPAD/Tablet računala u nastavi pospješuju aktivnost učenika i utječu na konačni školski uspjeh.	28,1	47,9	24,0	2,90	1,020
Računala predstavljaju budućnost današnje djece pa treba od prvih dana obveznoga školovanja njegovati medijsku kulturu i pismenost.	5,5	25,0	69,5	3,96	0,942
Računalo se kao obrazovna tehnologija može primjenjivati u svim nastavnim predmetima i u svim etapama nastavnog procesa.	9,2	20,0	70,8	3,96	1,116
Primjena računalnih obrazovnih programa (npr. „Sunčica“, „GeoGebra“) omogućuje zanimljiv prikaz realnih i kompleksnih nastavnih sadržaja iz različitih perspektiva.	4,0	27,0	69,0	3,92	0,891
Korištenje računalnih programskih paketa u nastavi (npr. Microsoft Office) zahtjevno je i komplicirano.	48,9	35,5	15,6	2,39	1,099

Upoznat/a sam s mogućnostima primjene računalskih obrazovnih programa (multimedijски software) u nastavi.	7,8	36,7	55,5	3,66	0,974
Korištenjem interaktivne pametne ploče u nastavi povećava se kvaliteta nastavnog procesa i postiže raznolikost prikazivanja nastavnog sadržaja.	5,5	36,7	57,8	3,79	0,977
Knjiga u procesu učenja i poučavanja treba imati prednost pred suvremenom obrazovnom tehnologijom.	10,7	46,9	42,4	3,48	1,013
Računalo ne može predstavljati kvalitetnu zamjenu za neposredne ljudske kontakte i živog učitelja.	6,2	18,5	75,3	4,22	1,051
Nastava pomoću računala čini kvalitetan temelj za cjeloživotno učenje.	5,4	40,8	53,8	3,58	0,745
Visoke cijene suvremene obrazovne tehnologije predstavljaju jedan od glavnih razloga nekorištenja iste u nastavi.	14,6	27,7	57,7	3,66	1,082
U školi u kojoj radim promiče se uporaba suvremene obrazovne tehnologije u <i>pripremi za nastavu</i> .	4,6	20,0	75,4	4,11	0,909
U školi u kojoj radim promiče se uporaba suvremene obrazovne tehnologije u <i>nastavnom procesu</i> .	3,9	19,4	76,7	4,12	0,907
Zainteresiran/a sam za primjenu suvremene tehnologije u nastavi.	,8	9,4	89,8	4,43	0,695
Nedostaje mi stručnih znanja i vještina za korištenje suvremene tehnologije u nastavi.	33,1	23,1	43,9	3,10	1,311
U školi u kojoj radim potiču se stručna usavršavanja u području primjene suvremene obrazovne tehnologije u nastavi.	7,0	23,0	70,0	3,99	0,960
Zainteresiran/a sam za stručno usavršavanje u području primjene suvremene obrazovne tehnologije u nastavi.	1,6	18,4	80,0	4,27	0,843

Kao što se vidi iz Tablice 4. ispitanici učitelji i nastavnici iskazuju izrazito pozitivan stav prema multimedijскоj nastavi (87,7%) i uvođenju inovacija u škole (72,5%), dok istodobno prema tradicionalnoj nastavi većinom imaju neutralan stav

(50,4%) i smatraju da inovacije u obrazovanju nikako ne treba izbjegavati (63,6%), što ukazuje na visoku razinu osviještenosti učitelja i nastavnika o važnosti i korisnosti primjene suvremene tehnologije. Istodobno, čak 86,2% ispitanih učitelja i nastavnika iskazalo je pozitivan stav na tvrdnji da je za primjenu novih informacijskih tehnologija potrebna bolja materijalno-tehnička osnova škole, što upućuje na zaključak da su, unatoč pozitivnim gledištima učitelja i nastavnika spram multimedijske nastave i suvremene tehnologije, mnoge škole još uvijek nedostavno opremljene suvremenom obrazovnom tehnologijom.

Nadalje, s tvrdnjom da se korištenjem suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije povećava učinkovitost nastave složilo se čak 80,2% ispitanih učitelja i nastavnika, a njih 72,9% iskazalo je pozitivan stav spram tvrdnje da računalo u učionici djecu motivira za učenje i osvježava nastavni proces. Osim toga, čak 70,8% ispitanika iskazalo je slaganje s tvrdnjom o mogućnosti primjene računala u svim nastavnim predmetima i u svim etapama nastavnog procesa. Ovakvi rezultati upućuju na zaključak da je velika većina ispitanih učitelja i nastavnika svjesna prednosti primjene suvremene tehnologije u nastavi, a osviještenost učitelja i nastavnika, kao i sklonost ka suvremenoj obrazovnoj tehnologiji predstavlja jednu od temeljnih pretpostavki za realizaciju multimedijske nastave. Ovakve stavove učitelja potvrđuju i druga istraživanja u Hrvatskoj (Ljubić Klemše, 2008; Rončević, 2008), ali i Sloveniji (Gerlič, 2010) te Srbiji (Radovanović i sur., 2011).

Također je zanimljivo istaknuti da, unatoč pozitivnim stavovima ispitanika o suvremenoj obrazovnoj tehnologiji, čak 75,3% ispitanika iskazalo je slaganje s tvrdnjom da računalo ne može predstavljati kvalitetnu zamjenu za neposredne ljudske kontakte i živog učitelja, što potencijalno može predstavljati prepreku na putu ka ostvarenju e-obrazovanja i različitih oblika e-usavršavanja nastavnog osoblja. Ipak, 53,8% ispitanika smatra da nastava pomoću računala čini kvalitetan temelj za cjeloživotno učenje. Ovdje valja napomenuti kako su rezultati t-testa za nezavisne uzorke rezultat pokazali da nastavnici predmetne nastave imaju statistički značajno pozitivnije stavove o nastavi pomoću računala u odnosu na učitelje razredne



nastave ( $t(127)=-2,061$ ,  $p<0,05$ ), što djelomično opravdavaju znanstvene spoznaje prema kojima je u razrednoj nastavi u procesima učenja i poučavanja nužno dati prednost izvornoj stvarnosti, no to nikako ne bi trebalo značiti da kod učenika ranog školskog uzrasta nije potrebno razvijati različite suvremene oblike pismenosti (medijska, informatička, informacijska).

Visoke cijene kao razlog nekorištenja suvremene obrazovne tehnologije u nastavi smatra 57,7%, no visok je postotak oni koji o toj tvrdnji imaju neutralno mišljenje (27,7%), što indirektno upućuje da su razlozi nekorištenja suvremene tehnologije relativno individualni i ponešto drugačije prirode (dob, spol, prethodna iskustva, stavovi, i slično). Jedan od značajnih razloga izbjegavanja suvremene obrazovne tehnologije od strane nastavnika može biti i nedostatna informatička pismenost, o čemu svjedoči relativno visok stupanj slaganja ispitanih učitelja i nastavnika na tvrdnji „Nedostaje mi stručnih znanja i vještina za korištenje suvremene tehnologije u nastavi“ (43,9%). ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post-hoc test ukazala je na postojanje statistički značajnih razlika u stupnju slaganja ispitanika na tvrdnjama o zahtjevnosti korištenja računalnih programskih paketa (npr. Microsoft Office) u nastavi ( $F(3,124)=4,640$ ,  $p<0,05$ ) i nedostatnim stručnim znanjima i vještinama za korištenje suvremene tehnologije u nastavi ( $F(3,125)=5,561$ ,  $p<0,05$ ). Naime, u obje navedene tvrdnje ispitanici u najstarijoj dobnoj skupini (55 i više godina) s najviše godina radnog staža (31 i više godina) iskazali su značajno veće slaganje u odnosu na ispitanike svrstane u mlađe dobne skupine. Može se reći da je ovakav rezultat očekivan, uzmemo li u obzir prethodno provedena istraživanja i analize u kojima se dob ispitanika navodi kao značajan faktor u kontekstu stavova o suvremenoj tehnologiji i korištenju iste u osobne ili profesionalne svrhe (Radovanović i sur., 2011; European Schoolnet, 2007). O nedostatnoj pripremljenosti nastavnika za korištenje suvremene obrazovne tehnologije u kontekstu unošenja inovacija i povećanja razine učinkovitosti nastavnog procesa svjedoče i rezultati drugih istraživanja novijeg datuma u svijetu (Chen i sur., 2010).

Ipak, pozitivni stavovi ispitanika na tvrdnjama o poticanju na primjenu suvremene tehnologije u pripremi za nastavu, kao i u samom nastavnom procesu, poticanje i zainteresiranost za stručna usavršavanja u području njezine primjene u nastavi kreće se u rasponu od 70,0% do 89,9%, što upućuje na zaključak da su u školama unutar kojih je istraživanje provedeno stvorene temeljne pretpostavke za primjenu suvremene obrazovne tehnologije u nastavi, dok prethodne analize pokazuju da se to u velikoj mjeri i čini, ali prostora za unapređivanje, dakako, još uvijek ima.

## **ZAKLJUČAK**

Empirijskim istraživanjem utvrđeno je da je ispitanim učiteljima i nastavnicima osnovnih škola dostupna suvremena tehnologija na radnom mjestu, pri čemu je ispitivanje učestalosti korištenja rezultiralo zaključcima da istu koriste uglavnom svakodnevno ili dva do tri puta tjedno. Nadalje, iznimno visok postotak učitelja i nastavnika (80,4%) odgovorilo je da računalo i Internet koriste u svome nastavnom radu, i to prvenstveno u obradi novih nastavnih sadržaja, dok 19,6% ispitanika ne koristi računalo i Internet u svome nastavnom radu. Uzrok tomu, sukladno rezultatima ovog istraživanja, može biti u nedostatnoj materijalno-tehničkoj opremljenosti pojedine škole/učionice, nedostatnoj informatičkoj pismenosti pojedinog učitelja/nastavnika, kao i u stavovima vodstva škole i samog nastavnika. Ipak, mogućnost da je uzrok eventualnom nekorištenju suvremene obrazovne tehnologije u nastavi negativan stav nastavnika o istoj nije posve prihvatljiva, uzevši u obzir opći pozitivan odnos ispitanika spram suvremene obrazovne tehnologije, unatoč činjenici da se kod starijih ispitanika s duljim radnim stažem pojavio stanovit otpor spram suvremene obrazovne tehnologije u pojedinim tvrdnjama, no to je u potpunosti očekivani trend, uzmemo li u obzir da je riječ o „digitalnim doseljenicima“ spram „digitalnih urođenika“ koji odrastaju uz suvremenu tehnologiju.

Stoga se općenito može reći da su rezultati istraživanja zadovoljavajući i u skladu s prethodno provedenim

istraživanjima na ovu temu, ali i trenutnim nastojanjima Europske unije u području uvođenja suvremene obrazovne tehnologije na sve razine obrazovnog sustava zemalja članica. U jednom od narednih istraživanja svakako bi bilo poželjno steći dublji uvid u informatičku pismenost učitelja i nastavnika u osnovnim školama koristeći metodu samoprocjene znanja i vještina te ispitati korelaciju između razine informatičke pismenosti i stavova o suvremenoj tehnologiji. Također, zanimljivo bi bilo napraviti komparativnu analizu primjene suvremene obrazovne tehnologije u osnovnim školama u Hrvatskoj i drugim članicama EU, kao i mogućnosti usavršavanja učitelja i nastavnika za korištenje suvremene obrazovne tehnologije u nastavi u Hrvatskoj i drugim članicama EU.

### LITERATURA

- Chen, W., Lim, C., Tan, A. (2010). Pre-Service Teachers' ICT Experiences and Competencies: New Generation of Teachers in Digital Age. U: Wong, S. L. et al. (ur.), Proceedings of the 18th International Conference on Computers in Education. Putrajaya, Malaysia: Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- Dovedan, Z., Seljan, S., Vučković, K. (2003). Nove tehnologije i obrazovanje. *Informatologia*, 36 (1), 54-57.
- European Schoolnet (2007). *The ICT Impact Report*. Dostupno na [http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/ict\\_impact\\_report\\_0.pdf](http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/ict_impact_report_0.pdf), 03.07.2014, 12:10
- Eurydice (2002). *Key Competencies, Survey 5*. Bruxelles: European Unit.
- Gerlič, I. (2010). Information and Communication Technology in Slovene Education System – Present State and Trends. *Informatologia*, 43 (2), 112-115.
- Ljubić Klemše, N. (2008). Gledišta učitelja o novoj obrazovnoj sredini – učionici s jednim računalom. *Napredak*, 149 (4), 426-441.
- Matijević, M. (2007). Novo (multi)medijsko okruženje i cjeloživotno obrazovanje. *Andragoške studije*, 7 (2), 168-177.
- Purković, D. (2000). *Analiza iskorištenosti računala u nastavnom procesu*. Dostupno na [https://bib.irb.hr/datoteka/524503.Analiza\\_iskoristenosti\\_racunala\\_u\\_nastavnom\\_procesu.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/524503.Analiza_iskoristenosti_racunala_u_nastavnom_procesu.pdf), 15.06.2014., 14:25

- Radovanović, V., Karić, J. (2011). Stavovi nastavnika prema primeni informacionih i komunikacionih tehnologija u školama za gluve i nagluve. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10 (1), 37-48.
- Rosić, V. (2001). Pedagoški pogledi na kvalitetu odgoja i obrazovanja. Drugi dani Mate Demarina, *Kvalitetna edukacija i stvaralaštvo*, međunarodni znanstveni i stručni skup, knjiga br. 3, str. 181-190, Sveučilište u Rijeci Visoka učiteljska škola u Puli. Pula: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Rončević, A. (2008). *Uvjerenja učitelja o multimedijima i ishodi učenja kod učenika*. U: M. Cindrić, V. Domović, V. i M. Matijević, M. (ur). *Pedagogija i društvo znanja*. Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet.
- Stevanović, M. (2001). *Didaktika*. Rijeka: Express digitalni tisak.
- Udruženje profesora informatike Srbije (2009). *IKT u nastavi škola u Srbiji, pregled stanja, perspektive razvoja*. Dostupno na <http://upissrbije.edu.rs/istrazivanja.php>, pristupljeno: 18.08.2014.
- Walat, W. (2010.). Necessity of education changes under developing information and communication technologies. *Informatologia*, 43 (2), 116-121.
- Zekanović Korona, Lj. i Miletić, J. (2003). Programirana nastava pomoću računala kao obrazovna tehnologija. *Informatologia*, 36 (1), 8-57.

## MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN TEACHING

**Abstract:** In this paper, the emphasis is placed on modern educational technology and the possibilities of its implementation in the classroom. The theoretical part of the paper includes different approaches to defining educational technology as well as didactic aspects and the role of teachers. It also examines advantages and disadvantages of using educational technology in teaching. The empirical part of this paper deal with the research that aims to determine whether the teachers of primary schools in the Republic of Croatia have access to modern technology in the workplace and how often they use it. Moreover, it aims to examine teachers' attitudes with regard to implementation of modern educational technology in teaching (Table 4).

**Key words:** modern technology, primary school, teaching, teachers



Филдуза Прушевић Садовић

## НОВЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У ПРОЦЕСУ ОБРАЗОВАЊА

**Сажетак:** Технолошка средства најновије генерације и електронизација процеса производње у свим секторима друштва условили су потребу за увођењем ових технологија и у процес стицања знања. Промена слике друштва неминовно узрокује промене наставних садржаја и досадашњих критеријума писмености и услова за обављање различитих послова. Нове технологије доводе до промена у педагошком раду и до ефикаснијег учења и поучавања. Превазилазећи могућности досадашњих наставних средства, нове технологије доводе до промене у комуникацији између наставника и ученика, као и у комуникацији између самих ученика. Настава постаје жив процес који се стално мења, добија нове појавне облике, али постиже и остваривање принципа очигледности, практичне примене и флексибилности. Побољшање опремљености школа техничком опремом, креирање актуелних, занимљивих, атрактивних наставних садржаја довешће до веће заинтересованости младих да уче, да користе предности савремених технологија у превазилажењу проблема и недостатака досадашње наставе, и припремити ученике за живот и рад у савременом свету.

**Кључне речи:** учење, поучавање, настава, наставна средства

### УВОД

У савременом свету где облици и путеви комуникације достижу свој досада највећи степен развоја, размена информација постаје неизоставан део свакодневнице. Брзину размене и садржај људских знања данашњице немогуће је пратити путем образовних технологија старијих генерација. О наглom развоју науке и о акумулацији нових научних открића говоре истраживања UNESCO-а. По њиховом мишљењу, по садашњој стопи умножавања знања и научних открића, укупна сума знања којим ће располагати човечанство, биће четири пута већа од оног момента када

дете које се сада рађа буде завршило факултет. Када то дете буде навршило 50 година живота, укупна сума знања увећаће се 62 пута, а 97 посто знања у том тренутку биће откривено после његовог рођења. <http://en.unesco.org/themes/education-21st-century>.

Ако су истраживања UNESCO-а тачна, то значи да је човек данашњице приморан да учи целога живота и да ипак неће моћи да овлада свим доступним знањима свога доба. Из тог разлога, средства за размену информација и комуникацију постају неопходна у процесу учења, стварања и уопште у свакодневном раду. Данас су у употреби медији различитих генерација. Ипак, интернет успешно интегрише већину познатих медија и на тај начин олакшава и употпуњује комуникацију. Интернет заузима важно место у свакодневном раду и у процесу комуникације савременог човека. Овај технолошки изум је учинио велики помак у процесу образовања. Појава нових образовних технологија и интернета покренула је једну нову револуцију у систему образовања. Као што је некада давно Гутенбергова штампарска машина учинила преокрет у начину образовања и учинила знања доступна великом броју људи, у данашње време интернет и мултимедијални образовни садржаји које он нуди довешће до великих промена у досадашњем систему образовања. Ученик и наставник добијају сасвим нове улоге. Ученик постаје активан учесник наставног процеса коме се даје могућност да истражују алтернативне путеве до сазнања у складу са сопственим могућностима, афинитетима и претходним искуствима (Вилотијевић, 1999). Уочљиво је да је наставник креатор наставних садржаја, водич ученику кроз процес учења, али и сам остаје у улози ученика до краја свог живота.

На основу способности, знања и вештина коришћења интернета као вида комуникације са осталим људима и деловима света, одређује се ниво писмености и развијености народа једне земље. Критеријуми за одређивање основне писмености појединца и народа су се знатно променили у последњих десет година. Данас више није довољно да појединац зна да чита и пише да би се,

према стандардима и потребама данашњице, сматрао писменим човеком (Муџић, 1969). Уколико појединац не влада страним језицима (подразумева се енглески) и не уме да користи рачунар, не задовољава захтеве и потребе савремене људске заједнице. Намеће се закључак да најмодернији медији који се користе у једном историјском тренутку у процесу комуникације постављају критеријуме писмености у свету.

Без обзира на то како ми лично гледамо на ову појаву, чињеница је да они који не користе рачунаре, а самим тим ни интернет, остају ускраћени за невероватан доживљај. Количина и разноврсност информација које се тренутно могу пронаћи путем глобалне комуникацијске мреже, брзина којом се те информације допуњавају, квалитет и начини на које интернет омогућава комуникацију са познатим и непознатим светом, и све то са једног места, заиста су предности које досада ниједан вид медија није пружао својим корисницима. Како се технологија развија, интернет није више привилегија само ограниченог броја људи, већ он постаје доступан апсолутно свакоме. Они који имају телефон и струју, поседују рачунар могу да имају и интернет везу. Проналаском начина да се успостави интернет веза и без телефона, тзв. бежични интернет, број предуслова за коришћење ове технологије се смањује. Један од данашњих захтева је да се на свим нивоима образовања изучавају савремене технологије, пре свега употреба рачунара, њихова примена у процесу учења и упознавање са могућностима које пружа коришћење интернета.

## **ПОЈАМ И УЛОГА НОВИХ ТЕХНОЛОГИЈА У ОБРАЗОВАЊУ**

Појам технологије најчешће подразумева поступке, методе и начине које користимо како бисмо дошли до неког производа. У процесу образовања крајњи циљ и производ учења и поучавања јесте усвајање нових знања, вештина и навика. Технолошка средства најновије генерације и електронизација процеса производње у свим секторима друштва условили су потребу за увођењем ових технологија



и у процес стицања знања. Промена слике друштва неминовно узрокује промене наставних садржаја и досадашњих критеријума писмености и услова за обављање различитих послова. Нове технологије су вишеструко присутне у процесу образовања: и као циљ образовања (савладавање употребе нових технологија) и као наставна средства.

Појава рачунара и других технолошких средстава нове генерације утицала је на проширење наставних програма увођењем наставних предмета као што је информатика. Основни циљ овог предмета је научити младе генерације како да користе нова технолошка средства. Да би појединац успешно користио средства нове генерације, која се уз то врло брзо и мењају, било је потребно организовати систематску обуку за њихово коришћење кроз наставне планове и програме. Присуство нових технологија у процесу образовања као циља већ дуго не задовољава потребе савремене наставе. Нове технологије одавно нису саме себи циљ, већ средство које нам омогућава да дођемо до сазнања која су нам раније била недоступна, најчешће због временске или просторне дистанце у којој су настајала. Коришћење нових технологија као наставних средстава у свакодневној наставничкој пракси и процесима учења у свету одавно је постала реалност. Укључивање нових технологија у процесе учења и поучавања променило је вековима устаљене шаблоне усвајања и преношења знања.

Захваљујући новим технолошким средствима, која су постала и наставна средства, учење и поучавање постају ефектнији, ефикаснији, динамичнији, актуелнији. Будући наставници, осим Информатике као предмета, у оквиру кога уче како да користе нове технологије, изучавају и Образовне технологије, Медијску дидактику, где се упознају са могућностима примене ових средстава у настави, те предности које оне пружају у циљу осавремењивања комуникације, обављања разноврсних послова и поједностављивања савременог начина живота. Коришћење нових технологија као наставних средстава доводи и до промена у наставним плановима и програмима. Јавља се потреба за додатном едукацијом наставника како би им се

олакшала употреба ових средстава и мењају се односи између фактора наставе.

Наставни садржаји, осим што мењају садржину, актуелизују се и усклађују са потребама друштва у коме живимо, мењају и своју форму. Садржаји учења који се све чешће налазе у електронској форми потпуно су недоступни уколико немамо могућност њиховог приказивања употребом нових технолошких средстава. Многи наставни материјали, нарочито на високошколским установама, доступни су искључиво у електронском формату, на компакт-диску или на интернету. Велики број штампаних уџбеника се дигитализује како би били доступни студентима путем дигиталних библиотека. Од савременог наставника се очекује да зна да користи савремена наставна средства, да је у стању да их на одговарајући начин примени у поучавању, и да је путем медија, као што је интернет, у стању да прати дешавања и промене у свету везане за област којом се бави и унапреди дотадашњи начин рада (Шеховић, 2012).

Принципи активног учења, на којима педагози и психолози већ неколико деценија уназад инсистирају како би се ученик ставио у центар наставног процеса и сопственим активностима долазио до знања, употребом нових наставних средстава се остварују у великој мери (Мандић и Мандић, 1997). Ученик користи нова технолошка средства у процесу учења, за провере нивоа знања и у изради пројеката који су резултат учења. Учење је постало неограничено временом, простором, материјалним средствима. Приступ компјутерима, интернету, скенерима, камерама, свакога дана постаје реалност за све већи број људи у свету и код нас. Технолошки напредак омогућава и олакшава учење свим генерацијама и оно траје целог живота.

## **ЕФЕКТИ КОРИШЋЕЊА НОВИХ ТЕХНОЛОГИЈА У ОБРАЗОВАЊУ**

Нове технологије доводе до промена у педагошком раду и до ефикаснијег учења и поучавања. Превазилазећи

могућности досадашњих наставних средства, нове технологије доводе до промене у комуникацији између наставника и ученика, као и у комуникацији између самих ученика. Новим технолошким средствима комуникација је олакшана, бржа је и ефикаснија. Наставник добија одговоре о томе колико су ученици усвојили знања, у могућности је да прати напредовање сваког ученика понаособ и да реагује и коригује евентуалне недостатке у процесу учења. Наставник постаје водич кроз наставни процес, „наставник је све мање предавач и испитивач, а све више стратег наставног процеса, организатор наставе, саветник ученицима у процесу учења, интелектуални вођа, фактор који управља процесом наставе и учења у коме се зна шта ко ради, чиме би требало да се служи у раду и које би резултате требало да оствари. Ученик активно учествује у планирању одређених активности, избору садржаја, средстава, облика и метода рада“ (Мандић, 2001:24). Ученици на тај начин постају сигурнији у току учења, увек могу да реагују када нису сигурни и да самостално одлучују о темпу којим ће напредовати. Наставник и ученици су доведени у сараднички однос у коме и један и други уче и једни другима олакшавају процес усвајања нових сазнања.

Могућности које пружају нове технологије у развоју креативности и ученика и наставника су велике. Ниједна технолошка генерација није у тој мери омогућила самосталан и продуктиван рад у процесима учења и поучавања као технолошка средства последње генерације. Електроника (компјутери, дигиталне камере, пројектори, мултимедијална средства итд.) даје небројене могућности за осмишљавање, реализацију, евалуацију наставних садржаја. Појава интернета постаје идеално решење за дистрибуцију и размену образовних материјала, као и за учење на даљину и целоживотно учење (Boulton, 2002). Ученици и наставници подједнако су у могућности да осмисле образовне садржаје, врше корекције и да их начине атрактивним онолико колико оцењују да је то потребно. Количина информација коју можемо наћи помоћу Ворлд вајд веба (World Wide Web) омогућује креирање

разноврсних садржаја на најразличитије начине кроз употребу мултимедијалних ресурса.

Настава постаје жив процес који се стално мења, добија нове појавне облике, али постиже и остваривање принципа очигледности, практичне примене и флексибилности. Наравно, не треба занемарити и потпуно избацити из употребе наставне технологије ранијих генерација. Неке од њих се могу у потпуности заменити новим средствима, али технолошка средства не могу заменити нпр. живу реч наставника или мануелни рад (Продановић и Ничковић, 1974).

### **МОТИВИСАНОСТ НАСТАВНИКА ЗА КОРИШЋЕЊЕ НОВИХ ТЕХНОЛОГИЈА**

Када се расправља о мотивацији наставника да користе нове наставне технологије у својој пракси можемо говорити о томе у којој мери наставници желе да користе нове технологије ради унапређивања предавачког рада и колико су наставници у могућности да користе нове технологије ради унапређивања свога рада. Чињеница је да онога тренутка када схвате предности и користи које постижу захваљујући новим технологијама у настави и њиховим коришћењем, наставници са више елана и воље укључују нова технолошка средства у свој свакодневни рад. Све до тада, наставници сумњају и имају резервисан став по питању нових технологија. Да бисмо променили садашње стање у пракси и мотивисали наставнике да користе нове технологије како би унапредили свој рад, морамо учинити две ствари: организовати наставницима обуку за коришћење нових технологија, и друго, морамо утицати на бољу опремљеност школа савременим наставним средствима. Уколико постоји једно без другог, мало је вероватно да ће се квалитет наставе променити или добити другачију форму. У многим школама постоји задовољавајућа опрема која се не користи, јер наставници нису припремљени за то. Има и школе у којима нема савремених средстава, али има наставника који знају како да их користе. У том случају они немају много избора. Они

сопственим средствима надоместе недостатак опреме, али временом губе мотивацију да то чине.

Питање је, такође, у којој мери наставници желе промене у свом раду и свакодневnoj пракси. Наставнике морамо активно упознавати са предностима и могућностима савремених наставних средстава. Ако наставници оцене као корисно оно што нове технологије нуде, онда ће бити и мотивисанији да се оспособе за коришћење ових средстава и њихову примену у настави. Наставници препознају недостатак спољашњих чинилаца као пресудан фактор због кога се нове наставне технологије недовољно користе у наставној пракси. Уколико би наставницима била омогућена едукација и поправила се техничка опремљеност у школама, они би били мотивисанији да чешће користе могућности нових технолошких средстава. Најбољи резултати и највидљивије промене у начину реализације наставе догодиле би се ако би опремање школа савременим наставним средствима било током трајања обуке наставника. Тако би наставници били у могућности да своја стечена знања примене одмах, дакле, да не чекају да се стекну услови за то. Не би губили мотивацију за употребу нових наставних средстава и коришћење њихових предности у наставном процесу.

### **МОТИВИСАНОСТ УЧЕНИКА ЗА КОРИШЋЕЊЕ НОВИХ ТЕХНОЛОГИЈА**

Електронизација савременог доба колико год збуњује наставнике толико је изазов за ученике. Деца се више не играју дрвеним играчкама и гуменим луткама, већ играју виртуелне игре на рачунарима, мобилним телефонима и комуницирају са децом из целог света путем интернета. Видљиво је да ученици много брже и лакше од својих наставника прихватају иновације у ком год облику оне биле. Ученици желе да откривају нове ствари, прате напредак друштва и они долазе до нових технологија кроз школу или изван ње. Уколико то не би био случај, деца и млади не би задовољили потребе свога окружења, не би

били у стању да одговоре на захтеве времена у коме одрастају и послова који их очекују.

Без сумње, када би све школе сутра већ биле опремљене савременим наставним средствима, многи ученици би се приликом њиховог коришћења лакше снашли од својих наставника. Међутим, ученици користе нове технологије најчешће у забавне сврхе, за игру и комуникацију невезану за школске обавезе и едукацију. Савремена настава која је моделована тако да подразумева коришћење савремених наставних средстава прилагођених савременим наставним садржајима, а коју води едуковани наставник, обучен за коришћење савремених наставних средстава, превазишла би овај проблем и понудила би ученицима едукативне садржаје, а не би им ускратила ужитак игре (Шеховић, 2006). Мотивисаност ученика и позитиван став према коришћењу нових технологија морамо искористити како бисмо постигли што боље образовне резултате. Побољшање опремљености школа техничком опремом, креирање актуелних, занимљивих, атрактивних наставних садржаја довешће до веће заинтересованости младих да уче, да користе предности савремених технологија у превазилажењу проблема и недостатака досадашње наставе, и припремити ученике за живот и рад у савременом свету.

## **ЗАКЉУЧАК**

Савремена наставна технологија настаје као потреба коју намећу промене у друштву, интензивни друштвени и професионални начини и средства комуницирања. Настава мора припремати ученика за свет у коме живи и за будуће доба које обилује информацијама, и одликује се незаустављивим развојем свих сегмената људског живота и рада. Упркос томе што постоји свест о овом проблему, савремена наставна технологија је још увек недовољно заступљена у свакодневном наставном раду, нарочито у нижим разредима основних школа. Наставници су често означени као главни кривци, кочнице иновативних процеса

у настави. Многи од њих плаше се промене сопствене улоге доминантног носиоца наставног процеса. Увођење савремених технолошких средстава у настави процес утиче на улоге наставних фактора које су традиционално опстајале од доба Коменског. Наставници престају да буду доминантни, већ постају сараднички фактор наставног процеса. Ученици, међутим, у настави која користи савремена наставна средства препознају окружење које је за њих природно. То су средства која они ван школе користе у свакодневном животу, који су природан део њиховог одрастања и живота (компјутери, мобилни телефони, виртуелне игре, таблет рачунари итд.). Континуирана едукација наставника и стварање просторних и техничких услова за коришћење савремених наставних средстава омогућиће да настава постане динамичнија, интересантнија, савременија и лакше одговори на потребе данашњег друштва.

## ЛИТЕРАТУРА

- Boulton, J. (2002). *Web-Based Distance Education: Pedagogy, Epistemology, and Instructional Design*. University of Saskatchewan.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика*. Београд: Учитељски факултет.
- Мандић, П. и Мандић, Д. (1997). *Образовна информациона технологија*. Београд: Учитељски факултет.
- Мандић, Д. (2001). *Информациона технологија у образовању*. Универзитет у Источном Сарајеву Филозофски факултет на Палама.
- Муџић, В. (1969). *Компјутер и савременој настави*. Загреб: Школска књига.
- Продановић, Т. и Ничковић, Р. (1974). *Дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Шеховић, С. (2006). *Дидактика*. Универзитет у Београду Учитељски факултет.
- Шеховић, С. (2012). *Дидактика теорија учења и поучавања*. Универзитет у Београду Учитељски факултет.

## **NEW TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF EDUCATION**

**Abstract:** The latest generation of technological resources, and e-manufacturing process in all sectors of society created the need for the introduction of these technologies into the process of acquiring knowledge. Changing the society image of inevitably causes changes in learning content and literacy previous criteria and conditions for performing different tasks. New technologies lead to changes in the pedagogical work and to more effective teaching and learning. Going beyond the current possibilities of teaching resources, new technologies lead to changes in the communication between teachers and students, as well as the communication between the students themselves. Teaching becomes a living process that is constantly changing, acquiring new forms but achieves realization of the principles of the obvious, practical application and flexibility. Improving school equipment with technical equipment, creating current, interesting, attractive educational content will lead to greater interest of young people to learn, to take advantage of modern technology to overcome the problems and disadvantages of current teaching and preparing students for life and work in the modern world.

**Key words:** learning, teaching, teaching equipmet





**Мурат Љајић**

## **МОГУЋНОСТ ИНОВИРАЊА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА У КОМБИНОВАНОМ ОДЕЉЕЊУ ПРИМЕНОМ БИМ ПРОЈЕКТОРА**

**Сажетак:** Предмет овог рада је представљање могућности иновирања наставног процеса у комбинованом одељењу применом БИМ пројектора на конкретном примеру часа математике у другом и српског језика у трећем разреду основне школе. Рад у комбинованом одељењу, са свим својим специфичностима у планирању, организацији и реализацији наставног процеса, веома је сложен и комплексан. У протеклом периоду било је мало или недовољно радова и публикација на тему изузетно сложеног рада у комбинованим одељењима која су данас препуштена почетницима и неискусним наставницима. То указује на својеврсну противречност и диспропорцију између значаја и актуелности проблема иновирања наставног процеса у комбинованом одељењу нижих разреда основне школе, сједне, и његове присутности у стручној литератури, с друге стране. Циљ рада је да представимо могућност иновирања наставног процеса применом БИМ пројектора, предочимо добре стране његове примене у комбинованом одељењу и подстакнемо наставнике на чешћу примену овог аудио-визуелног средства у настави. Један део рада објашњава појам комбинованог одељења специфичног по начину организације наставног процеса у њему. Представили смо карактеристике и могућности БИМ пројектора као једног од најсавременијих аудио-визуелних средстава наставне технологије. У даљем раду представљена је могућност иновирања наставног процеса у комбинованом одељењу другог и трећег разреда помоћу БИМ пројектора уз анализу начина на који се том приликом одређени проблем решава применом БИМ-а у том делу часа. На крају смо уместо закључка изнели своје мишљење о проблему наставе у комбинованом одељењу, примени наставне технологије, иновирању наставе применом БИМ пројектора и дали предлоге за будућа истраживање и анализе.

**Кључне речи:** комбиновано одељење, иновирање наставе, наставна технологија, БИМ пројектор

## УВОД

Зависно од тога да ли учитељ истовремено ради са једним, два или више разреда, односно, да ли школа има једно, два или више одељења, као и да ли је подељена на више одељења или сви разреди чине једно одељење, код нас али и у иностраној педагошкој литератури постојало је више термина којима су означавани различити начини организације рада у нижим разредима основне школе. Ова неуједначеност била је присутна, како у свакодневной комуникацији међу наставницима, тако и на стручним скуповима, као и у стручној и дневној штампи. У *Педагошком речнику* комбиновано одељење је одређено као одељење које је састављено од два или више разреда (Теодосић (ред), 1967). За разлику од овога у *Педагошкој енциклопедији* се уместо комбиновано одељење користи израз комбинирано одељење. Или другачије (combined class; plusiers classes a maitre unique; kombinierte klasse; комбинированный класс) – релативно стална скупина ученика формирана спајањем двају или више разреда у једно одељење. (Поткоњак (ред), 1989). Ми ћемо се у овом раду служити термином комбиновано одељење, јер он, по нашем мишљењу, осим што је најчешће у употреби, најјасније и најпрецизније одражава суштину појма о коме је реч. Према томе, комбиновано одељење је одељење које ја састављено од ученика два, три или четири разреда са којима истовремено ради један учитељ.

Иако скоро половина становника Србије живи на селу, нико осам стотина запослених у Министарству просвете и школским управама није задужен да прати сеоско образовање, које је на ивици опстанка. О томе се никада није говорило ни за скупштинском говорницом, па је САНУ предложила да се састави тзв. *Бела књига*, документ о проблемима образовања на селу, у коме би се утврдиле и мере за подизање квалитета наставе. Ово је само део поражавајућих открића која су 2010. године објавили чланови Одбора за образовање Српске академије наука и

уметности (САНУ), обилазећи већ петнаест година учионице широм земље. Комбинована одељења присутна су у нашој школској мрежи у великом проценту и она ће, под утицајем миграционих кретања становништва из села у градове, бити још дуго један од значајнијих организационих облика основног образовања а истовремено значајна и трајна карактеристика школске мреже у Србији. Питање рада у комбинованом одељењу и данас је врло актуелно не само код нас већ и у целом свету. Примаран задатак пред наше друштво, просветне власти, педагоге, учитеље и све оне који се баве проблемом основношколског образовања и васпитања је потреба изналажења нових и флексибилнијих решења у циљу иновирања и успостављања модерне и ефикасније организације наставног процеса у школама са комбинованим одељењима млађег школског узраста. Наставни процес у њима не може бити организован као и у школама развијених средина у којима је број ученика неколико стотина пута већи.

### **СПЕЦИФИЧНОСТИ ИЗВОЂЕЊА НАСТАВЕ У КОМБИНОВАНОМ ОДЕЉЕЊУ**

У педагошкој теорији и пракси распрострањен је и устаљен израз комбиновано одељење, при чему се подразумева форма организације истовременог васпитно-образовног рада најчешће са два а неретко и са више разреда. Вишеразредна одељења јављају се у ситуацијама када нема довољно ученика истог разреда који би били обухваћени једним одељењем, већ се врши комбиновани обухват ученика различитог узраста, тј. разреда. Успех учитеља који ради у комбинованом одељењу, а посебно у оном од три и више разреда, првенствено је ствар његовог залагања, стручне и педагошко-методичке културе, вештине и умешности организовања и извођења наставно-васпитног процеса. Питање стручног педагошког оспособљавања наставника за истовремени рад са два и више разреда представља један од главних услова за

њихово припремање за рад у комбинованом одељењу уопште.

Комбинована одељења имају специфичну форму педагошке организације васпитно-образовног рада. Настала у прошлости, она данас представљају друштвени и педагошки анахронизам. Другачије речено, представљају форму која је настала из нужности а не као модел развоја. Самим тим што је одељење комбиновано од већег броја разреда, већи су и проблеми у вези са синхронизацијом планирања, корелацијом обраде, добијањем повратне информације и сл. Из наведеног разлога је комбиновано одељење одабрано као предмет могућег иновирања. Организација наставе у малим сеоским школама са комбинованим одељењима је мукотрпан рад. Разлози су бројни. Пре свега, ученици у разреду су различитог узраста. Даље је потребно истовремено реализовати више наставних планова и програма. У таквим околностима је потребно да учитељ буде активни стваралац и да користити савремене методе и средства наставног рада у овим одељењима.

### **ЗНАЧАЈ И ФУНКЦИЈА НАСТАВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ**

Данашње време има индустрију која је на високом нивоу и различита техничка достигнућа која су довела до правих подвига. Без обзира на то, настава у школама је углавном остала иста и пре овог техничког напретка. Тај напредак мора наћи одговарајуће место у области образовања и примене образовне технологије. Само делимично је тачно тврђење да савремена технологија може да се примени једино у високоразвијеним и богатим земљама, јер увођење и примена савремене технологије зависи у далеко већој мери од става према њој. Занемаривати у данашње време савремену технологију у образовању исто је „...као да се иде пешице уместо возом или авионом“ (Ђорђевић, 1981:219). Употреба савремених медија носи са собом не само промену у самој настави, него у великој мери и квалитет знања.

Према истраживањима, сазнање спољног света посредством чулних органа је у следећим пропорцијама: преко чула вида – 83%, чула слуха – 11%, мириса – 3,5%, додира – 1,5% и укуса – 1%. Савремена дидактика не истиче значај коришћења једног, издвојеног средства, већ комплекс средстава (наставна технологија), јер очигледно је да су аудиовизуелна средства и мултимедија веома блиски непосредном искуству. Смишљена употреба наставне технологије изграђује прецизна опажања, трагања, уочавање проблема, као и различите интелектуалне операције, а пре свега функционално мишљење. Разлог је што дидактика мора научним средствима „...прокрчити пут да се ускладе процеси, да се поучавање и учење доведу у склад са новим искорацима у учењу применом нових технологија“ (Шеховић, 2012:44). Наставна средства стога требају бити не само у функцији наставе већ и у функцији развоја мишљења деце јер треба да помажу развој и ефикасност интелектуалних активности, као што су: описивање, коментарисање, индуктивно, дедуктивно и критичко процењивање сопствених и туђих резултата мишљења и закључивања.

Наставни садржаји учени посредством аудио-визуелних средстава дуже се памте и јаче се опиру заборављању од наставних садржаја које се усваја на уобичајен начин. Овим средствима се активирају и продубљују интересовања за поједине предмете, наставне области и проблеме, не само за време наставе него и касније. Битан допринос у процесу наставе има и сам наставник јер се у свим анализираним студијама наглашава улога и значај наставника у коришћењу наставне технологије. То зато што је данашњи наставник „...професионалац који се сналази у променама које настају из битно промењених услова поучавања и учења, применом савремене технологије, пре свега информатичких, електронских, мултимедијских основа савременог образовања“ (Шеховић, 2006:572). Да би настава била успешна, потребно је да наставник познаје своју струку (да поседује одговарајућа теоријска и методичка знања),

претходна знања, ниво и могућности својих ученика, као и наставне поступке које ће примењивати у коришћењу наставне технологије.

### **ПРИМЕНА БИМ ПРОЈЕКТОРА У КОМБИНОВАНОМ ОДЕЉЕЊУ**

Развитак технике и њених бројних области већ је унео, а из дана у дан све више уноси, новија дидактичка средства и медије, или усавршава она која постоје. Тешко је предвидети шта ће учитељ који ради у комбинованом одељењу, уколико, наравно, буде имао средстава, моћи да користи кроз деценију и више година од дидактичких медија у својој пракси. Дидактички медији су средства која посредују у стицању знања у настави. Постоји много класификација наставних медија а најчешћа и најприхватљивија је она по критеријуму чула која се ангажују при коришћењу медија. Интегрисано коришћење различитих медија у реализацији неког наставног задатка назива се мултимедијалношћу у настави. Та повезивања могу бити различита, на пример повезано коришћење рачунара и БИМ пројектора. У настави треба користити разноврсне медије ради преношења порука али мора се имати у виду узраст ученика и њихова могућност разумевања упућених информација. Мултимедија видео-пројектор (БИМ-пројектор) „...спада у нову мобилну генерацију суперкомплетних, лаких и веома осетљивих дидактичких видео-медија“ (Вилотијевић, 2000:481). Карактеристике овог медија одражава синтагма *мало, лако и блиставо светло*. Раније генерације БИМ пројектора биле су кабасте и тешке а новије све мање, моћније и јефтиније што их чини најважнијим дидактичким медијима.

Наставна просторија у којој се користи БИМ пројектор се не мора замрачивати. Помоћу њега се могу пројектовати мултимедијски материјали, видео филмови и компјутерски подаци што га чини веома употребљивим и у врло сложеним наставним ситуацијама, каква је константно у комбинованом одељењу. На њега се могу прикључити и два

рачунара, што представља додатну помоћ у раду учитеља јер БИМ пројектор у исто време мења и повезује велики број дидактичких медија, као што су: телевизија, графоскоп, епископ, видео плејер, ЦД плејер, магнетофон, дијапројектор, итд. Када је БИМ пројектор повезан са рачунаром који има везу са интернетом он успешно може заменити и: енциклопедије, речнике, штампу, књиге, приручнике, уџбенике, карте, глобусе, плакате, графиконе, дијаграме, слике, пано за писање, таблу, итд. Најважније код примене овог медија, као уосталом и свих других, јесте добра обученост наставника у раду са њим и припремљеност за наставу. Наставник мора претходно припремити све материјале за час на коме планира да користи БИМ пројектор, што ћемо у даљем раду показати на конкретном примеру једног наставног часа у комбинованом одељењу.

Успешно управљање наставним процесом у комбинованом одељењу подразумева да наставник мора имати сталну информацију о томе какви су резултати његовог деловања, посебно у индиректној настави. Развити програм управљања наставним процесом у комбинованом одељењу за наставника значи саставити упутства о томе како ће рад у том одељењу бити организован, осмислити на који начин ће се смењивати директна са индиректном наставом, која ће и у ком тренутку наставна средства, методе и облици рада бити употребљени и слично. Уколико је могуће, треба избегавати уношење једног истог предмета у распоред часова у току истог часа у два и више разреда (на пример, математика или неки други предмет у свим разредима истог часа), што у пракси није редак случај. Конкретно у овом случају за време трећег часа по реду узета су два различита предмета, математика у другом и српски језик у трећем разреду. Такође је важно да се у току истог часа не поклапају часови обраде или утврђивања у оба разреда, што је такође на примеру овог часа показано, а што се лако може избећи благовременим и темељним месечним планирањем. Изузетак од овога је комбиновано одељење састављено од три или више разреда када је теже



прилагодити распоред овим захтевима. Посебно је значајно за комбинована одељења да се планом наставног часа предвиђа у којим етапама ће бити смена директног и индиректног рада наставника са ученицима. При коришћењу БИМ пројектора наставник може имати различиту улогу. Зависно од образовних садржаја, циљева и задатака, наставник може да употребљава ово средство као помоћно или као допунско које му помаже при излагању наставне материје. БИМ пројектор, као уосталом и сви медији, може се користити за приказивање целовитих, комплексних операција, затим за визуелно поједностављење проблема који се разматра, или, као што је то у нашем примеру случај, за појединости везане за предавање.

При организовању и извођењу часа, наставник који истовремено ради са два и више разреда, због специфичних услова треба да полази не само од извесних општих него и посебних педагошких захтева како би се при томе постигао највећи ефекат и што рационалније искористио сваки минут на часу, као и да се са што мање напора и наставника и ученика осигура што бољи, потпунији и већи успех. Како то изгледа у пракси показали смо на крају првог корака овог часа када ученици другог разреда у свом индиректном раду, без ометања наставника који ради директно са трећим разредом, добијају са БИМ пројектора упутство за свој даљи рад чиме се рационално, и уз што мање напора и наставника и ученика, користи сваки минут. Истовремено ученицима трећег разреда се омогућава да су што дуже у директном раду са наставником што и јесте главни циљ примене БИМ пројектора у комбинованом одељењу. Посебно место по свом значају за успех у раду заузима питање смењивања самосталног рада ученика са радом под непосредним руководством наставника, односно смењивање индиректне са директном наставом, јер од ових двеју форми рада углавном зависи ангажовање ученика на часу у комбинованом одељењу. Желимо нагласити да, ниједна фаза часа са индиректном наставом, ни у једном разреду, не сме бити реализована без унапред

припремљених задатака за индиректан рад ученика и задатака за допунски рад. Дobar пример такве праксе налази се у другом делу нашег часа где БИМ пројектор преузима наизменично улогу наставника у разреду који има индиректан рад што је веома битно за потпуно нестајање празног хода у раду са комбинованим одељењем.

Не треба заборавити и да је такође веома важно редовно контролисање извршења задатака за индиректан рад и саставни је део извођења часа код нас. Тиме се отклања сумња, и код наставника и код ученика, у квалитет урађеног и добија повратна информација о томе какви су резултати њиховог деловања. Један облик рада у комбинованом одељењу, без обзира колико био савршен, не може бити довољан за постизање добрих резултата. Зато је функционално комбиновање савремених облика услов за модернији и иновативнији наставни рад, а самим тим и за постизање врхунских образовно-васпитних резултата, а то је још једноставније применом БИМ пројектора. Пример нашег часа то потврђује јер је час у првом разреду почео у пару, наставио се фронталним обликом рада а у делу када желимо проверити ниво усвојених знања ученици су радили индивидуално. Слична ситуација је била и у трећем разреду где смо почели фронталним обликом рада, наставили читање радом у пару, индивидуално гледали цртани филм а затим у групама решавали задатке. Све то у условима традиционалне наставе изгледа немогуће али уз помоћ БИМ пројектора је доста једноставно за извођење уз претходну темељну припрему.

Као опште правило извођења директне наставе у литератури се наводи: што млађи разред – то дужа директна настава. Са овим правилом се слажемо али не у потпуности. То првенствено зависи од разреда који чине комбинацију као и од типа часа. У нашем случају други разред има краћи директан рад, иако је млађи, јер је у питању час утврђивања док код трећака имамо обраду која захтева дужи рад али је применом БИМ-а разлика сведена на минималних пет минута. С друге стране, ученици другог разреда су самосталнији у раду него што су то прваци са

којима се у раду заиста увек мора поштовати наведено правило. На примеру нашег часа показали смо обрађивање и утврђивање наставних јединица на принципу: један час – једна нова наставна јединица. Наше искуство у вези са овим принципом показује да је апсолутно прихватљив како због предности у поступности обраде градива тако и у погледу одмерености оптерећења ученика наставом одређеног предмета. Раније то није био случај па су учитељи комбинованих одељења често током дана имали свега два предмета из којих су изводили наставу, једноставније речено, једна наставна јединица обрађивана је по два и више часова у току једног дана што свакако није добар пример праксе. Правилном педагошко-методичком организацијом, час у комбинованом одељењу пролази кроз неколико фаза, а њихов број зависи од типа часа, његовог садржаја, броја разреда и низа других момената. Ма колико их било, свака фаза часа може бити занимљивија, приступачнија ученицима, динамичнија и ефикаснија уз примену БИМ пројектора. Он уз добру претходну припрему омогућава наставнику да у свакој фази часа ученици у индиректном раду не буду запостављени већ да пред собом имају јасна упутства, задатке или садржаје за рад и учење, односно решења за проверу тачности урађеног као пројекцију, што наставнику омогућава лагоднији и посвећенији директан рад са неким од разреда у одељењу.

### **НАСТАВНИК И ОБРАЗОВНА ТЕХНОЛОГИЈА У КОМБИНОВАНОМ ОДЕЉЕЊУ**

Иако не постоје студије о ефектима наставе применом, конкретно, БИМ пројектора, већ само образовне технологије уопште, сви истраживачи се слажу у томе да је наставник, а не наставна технологија главна покретачка снага учења и поучавања у настави. Разлике се појављују баш у томе како треба схватити ту покретачку снагу. Једно становиште указује на то да је једино наставник онај који коначно одлучује на који начин ће се излагати наставни садржај одређеног предмета и која средства ће се користити. Ово

наравно води логичком закључку да је потребно уложити доста напора да наставници стекну што солиднија знања (како стручна тако и педагошка), која ће им омогућити да најефикасније реализују наставу. Друго становиште указује да наставници не треба само да објашњавају, коментаришу припремљени материјал, који се излаже посредством образовних медија. Из овога произлази потреба да се уложе напори за припремање образовних медија, одговарајућих материјала и садржаја за њих, као и да се оспособе наставници да се њима користе разумно и уз вођење рачуна о специфичностима садржаја који се излажу и проучавају.

Из свега овога произлази да се задатак наставника, као посредника између наставних садржаја и ученика, може олакшати разумним коришћењем БИМ пројектора. Коришћење БИМ пројектора неће само по себи подићи ниво наставног процеса, ослободити напора и размишљања, нити повећати ефикасност учења. О подизању нивоа дидактичког процеса, као и нивоа општих исхода, не одлучују, дакле, сама наставна средства, већ укупан дидактички процес. У том процесу, сем наставника и примењених средстава, значајну компоненту чине и ученици. Тек у интеракцији између наставника, као организатора образовно-васпитног процеса, и ученика, а уз помоћ наставне технологије, долази до одређених резултата, који се не односе само на ниво наставе, већ и на формирање односа према наставном процесу и стицању знања, као и развијање мотивације и ставова ученика у заједничком раду. Међусобни односи имају као крајњи циљ стварање код ученика промена у различитим доменима. Промене се састоје у стицању продубљених знања, спретности и вештина, развијању критичког и стваралачког односа према ономе што се учи, формирању ставова који подстичу развијање кооперације у раду ученика, као и у формирању друштвених и моралних ставова. Употреба БИМ пројектора, према томе, има далеко шири значај него што то у први мах изгледа.

## **ЗАКЉУЧАК**

Међу мерама које треба да допринесу превазилажењу опште па и културне изолованости сеоских школа и комбинованих одељења у њима била би поклањање посебне бриге овим одељењима од стране просветне инспекције и саветника. Повезивање и одржавање везе са већим школским центрима и другим просветним и културним институцијама имало би за крајњи исход развијање међушколске сарадње, организовање излета и екскурзија, размене ученика, размене школске документације, узајамне посете и присуствовања испитима и другим школским манифестацијама, организације прославе Дана школе сваке године у другом подручном одељењу итд. Употреба наставних средстава, нарочито БИМ пројектора, може довести до позитивног згушњавања информација и утицати да се наставник растерети од послова техничко-организационе природе. Смишљено и правовремено коришћење БИМ-а може довести до веће методичке разноврсности у наставном процесу и скратити време потребно за одређене припремне радове. Напредак технике омогућио је да извесна средства замене и неке активности и наставника и ученика, па су постала специфична средства, можда чак и методе рада. Конвенционални дидактички процес се све више замењује савременим и продуктивним у коме наставник није, како се то често мисли, замењен машином, већ тимом програмера, који су, вршећи на изванредан начин функцију наставника, рационалније и ефикасније програмирали наставни процес у складу са научним достигнућима, простором и временом.

Употребом БИМ пројектора и друге наставне технологије ученицима комбинованог одељења је омогућено да остваре боље резултате од оних које постижу њихови вршњаци са којима се ради конвенционалним методама и поступцима. Анализом резултата истраживања о вредности савремене наставне технологије у настави и учењу дошли смо до закључка да ова средства несумњиво

имају предности над вербалном обрадом градива. Значајно је да ученици имају активну улогу при коришћењу наставних средстава (одговарају на питања, полемишу, примењују поступке који су им приказани, експериментишу, обављају различите мисаоне и мануелне операције). Било би веома пожељно поредити резултате ученика комбинованих одељења у којима се употребљава савремена наставна технологија и одељења у којима се ради конвенционално. Може се, на крају, с правом поставити питање да ли у овом тренутку имамо наставнике који не само да добро владају струком већ и осећају пулс села, наставнике организаторе који зраче оптимизмом и мудрошћу, наставнике којима се може веровати, који су оспособљени и мотивисани да реализују овако сложене и разноврсне функције сеоске школе са комбинованим одељењима, једном речју, наставнике који ће организовати наставу у складу са стеченим научним знањима у адекватним просторним условима и уз помоћ савремених наставних средстава.

## ЛИТЕРАТУРА

- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика: организација наставе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђорђевић, Ј. (1981). *Савремена настава: организација и облици*. Београд: Научна књига.
- Теодисић, Р. (ур) (1967). *Педагошки речник*, 1 и 2. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Поткоњак, Н. (ур) (1989). *Педагошка енциклопедија*, 1. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Шеховић, С. (2006). *Дидактика*. Универзитет у Београду Учитељски факултет.
- Шеховић, С. (2012). *Дидактика: теорија учења и поучавања*. Универзитет у Београду Учитељски факултет.

## **POSSIBILITIES OF INNOVATING THE TEACHING PROCESS IN MIXED CLASSES BY APPLYING BIM PROJECTOR**

**Abstract:** The aim of this research is to present the innovation possibilities in the process of teaching in a combined (mixed) class using the video projector, more specifically, in the lessons of second grade students of Mathematics and third grade students of Serbian language. Working in combined (mixed) classroom, with all the specificities in planning, organization and realization of teaching process, is indeed a tough and complex task. So far, there have been very few or no research on working in combined (mixed) classrooms which today are mainly left to beginners and inexperienced teachers. This implies certain divergence and disproportion between significance in the current problem of innovation of teaching process in a combined classroom within junior students' class of elementary school on the one hand, and its presence in teaching literature on the other hand. The aim of the research is to present the possibility of teaching process by using video projector, pointing out the positive sides of its usage in a combined (mixed) classroom and to encourage teachers to use this audio-visual material in teaching process more frequently. One part of this paper deals with the very specific conditions of combined classroom in terms of organization of teaching process within such conditions. We have presented the characteristics and capabilities of the video projector as one of the latest audio - visual aids in teaching techniques. In a further study, we have presented the possibilities of innovation of teaching in mixed classes of the second and third grade using video projector together with an analysis of the ways in which a particular problem is solved by using video projector in the particular part of the lesson. Within this point, we analyzed the results of research in the literature on the application of educational technology in teaching, particularly of the video projector. In the end, instead of making conclusions, we have pointed out our arguments on this issue and gave suggestions for future research and analysis.

**Key words:** ccombined class, innovation of teaching, teaching technology , BIM projector

Весна Цолић

## ИНТЕРАКЦИЈА ВАСПИТАЧ – ДЕТЕ И РАЗВОЈ АУТОНОМИЈЕ ДЕТЕТА

**Сажетак:** Интеракција с одраслима је одлучујући фактор целокупног развоја детета. У раном узрасту развој се остварује учешћем детета у конкретном социјално-културном контексту, што указује на развојни значај дијалога и заједничких активности одраслих и деце. Новије концепције васпитно-образовних програма све више истичу значај аутономности у развоју детета, за чега налазе упориште у бројним савременим теоријама развоја. Можемо издвојити аутора Жана Пијажеа, чија следбеница Констанс Ками као две најзначајније идеје до којих је дошао Пијаже издваја управо аутономију и конструктивизам, тврдећи да је по мишљењу Пијажеу циљ васпитања морална и интелектуална аутономија. То је дијаметрално супротно традиционалном циљу васпитања, који се састоји у преношењу знања и вредности са једне генерације на другу. У овом раду се анализира утицај неких особина интеракције и комуникације васпитач-дете у институционалном контексту на развој аутономије деце. Подаци који се наводе су део једног већег истраживања. Разматра се: степен узајамности у интеракцији васпитач-дете, функције говора васпитача упућеног деци, као и ситуације када васпитачи негирају поступке и/или говор детета, као битни за развој дететове аутономије. На крају рада се износе неке идеје/предлози за унапређивање компетенција васпитача значајних за неговање и развој дечје аутономије.

**Кључне речи:** интеракција васпитач-дете, аутономија детета, говор васпитача, компетенције васпитача

### УВОД

Људска тежња за независношћу је универзална и увек се испољава на неки начин. За децу раног узраста, због њихових развојних специфичности (биолошки дефицит), спонтана истраживачка понашања могу да буду опасна.



Вештачки услови живота (стрма степеништа, електрична струја, плин, саобраћај и друго), нарочито у урбаним условима живота, приморавају нас да децу заштитимо, у чему понекад и претерујемо. Са друге стране, свако дете да би одрасло, а то је његово право, мора да се ослободи зависности, и то тако што ће и себи и другима показати да влада својом околином у извесној мери. Зато је потребно пружити им одговарајуће прилике за то, у чему одлучујућу улогу имају одрасли. Организујући физичку и социјалну средину одрастања детета, подстичући или ограничавајући његову активност, одрасли стварају климу која може да подстиче и подржи аутономност детета или да нагласи и упути на поштовање ауторитета (Цолић, 1997).

Значај аутономности у развоју детета истичу многе савремене теорије и аутори, од којих издвајамо учење Жана Пијажеа. Његова плодна теорија имала је многе следбенике и тумаче, међу којима је Констанс Ками, која тврди да је циљ васпитања према Пијажеу управо аутономија (Ками, 1983). Она покушава да покаже да су две најзначајније идеје до којих је Пијаже дошао у својој теорији аутономија и конструктивизам, пре него развојни стадијуми. Ками расветљава да је по Пијажеу циљ васпитања морална и интелектуална аутономија, што је дијаметрално супротно традиционално схваћеном циљу васпитања, који се састоји у преношењу знања и вредности са једне генерације на другу.

Наш рад се темељи на поставци и научним чињеницама да је социо-културна средина значајан чинилац дететовог развоја. Када то кажемо, немамо на уму уско Пијажеовско схватање, по којем се друштво појављује као један моменат дечјег развоја у којем кроз процес социјализације, дечје мишљење од чисто субјективног и егоцентричног постаје објективно. Далеко комплексније разрађено, ово питање налазимо у оквирима културно-историјске теорије Виготског, за кога је развој у великој мери продукт учешћа детета у друштву (према Цолић, 2008). По мишљењу Виготског, порекло знања је увек друштвено, а за развој сваког појединца пресудна је подршка коју му даје социјална средина. У том контексту, он

даље указује на развојни значај дијалога и заједничких активности одраслог и детета, посебно наглашавајући развојни значај асиметричне интеракције одрасли – дете, у којој старији, искуснији и обавештенији одрасли уводи дете у реалност каква је у одређеној заједници уобличена.

Институционални оквир подизања мале деце, са својим структуралним особеностима, представља специфично место одрастања све већег броја данашње деце. Отуда је природно интересовање, како теоретичара тако и практичара, за то како његова структурална обележја утичу на понашање деце, али и одраслих у њима. Коментаришући истраживања о томе како окружења различитих предшколских установа утиче на понашање деце и одраслих у њима, Бронфенбренер (1997) уочава да су се оне разликовале пре свега у погледу два елемента микроструктуре, а то су сложеност моларних активности и интерперсонални односи. Он закључује да су управо та два фактора од одлучујућег развојног значаја у конкретном социо-културном контексту институције. Имајући на уму, са једне стране, значај заједничких активности одраслих и деце и њихових међусобних односа, а са друге, све веће истицање значаја аутономности детета у његовом развоју, желели смо да испитамо којим то особинама интеракција и комуникација одраслих са децом у специфичним условима одрастања у контексту институције, погодује развоју аутономије детета као вредног људског својства, а којим евентуално спутава и гуши дететову аутономију.

### **ТРАДИЦИОНАЛНИ И САВРЕМЕНИ ПРИСТУП ИНСТИТУЦИОНАЛНОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ**

*Традиционални приступ* институционалном васпитању и образовању карактерише дефинисање циљева васпитања као скупова знања, способности и вештина, које деца треба да усвоје у неком временском периоду, као резултат утицаја одраслих. Ти циљеви су најчешће формулисани као опште прихваћени друштвени интереси и идеали, а такво универзално и унифицирано приступање њиховом

формулисању било је лишено сваке индивидуализације. Како је образовање себи поставило амбицију да буде масовно, том циљу је подредило не само постављене циљеве васпитања и образовања, већ и начин њиховог остваривања. Учење је схваћено као линеаран процес, који се одвија путем једносмерне интеракције, у којој одрасли / наставник има централну улогу. Одрасли је тај који зна, док се у васпитно-образовном процесу не користе знања деце, њихова интелектуална активност, нити способност да изграђују знања (Штамбак, 1986).

Тиме се институционално васпитање и образовање, пре свега, дехуманизује, али такође и лишава заједничких активности деце и одраслих, за које данас знамо да су од пресудног развојног значаја. Такав приступ подразумева да се васпитно-образовни процес може унапред одредити, да се понашање и развој свих његових учесника може предвидети, али и да постоји само један „исправан пут“ да се постављени циљеви остваре, само један „добар одговор“, један „добар језик“ и сл.

*Савремени приступи* институционалном васпитању и образовању, пре свега, уочавају да сви учесници васпитно-образовног процеса имају своје циљеве због којих реализују програм – друштво у целини, различите друштвене групе, доминантне психолошко-педагошке школе, васпитачи, родитељи и др. Такође, деца поседују своје циљеве зашто нешто желе да науче, што је за њих важно. Све ово релативизује снагу планираних утицаја васпитно-образовног процеса и намеће неопходност да се они стално испитују, прате, сагледавају из угла различитих учесника и са њима се усклађује. Овакви програми се називају „отворени програми“, а институције у којима се реализују „отворени системи“ (Марјановић, 1987).

Велики допринос савременом тумачењу институционалног образовања сигурно је дао Џером Брунер, својим тумачењем односа образовања и шире културе, а у вези с тим и улоге наставника у тој култури. Он пише да „образовање није пука технологија обраде података, па чак ни технологија примене „теорија учења“ у настави или

резултата „тестирања успешности“ у појединим предметима. То је сложен процес покушаја уклапања културе у потребе својих припадника те уклапања њезиних припадника и њихових начина учења у потребе њихове културе“ (Bruner, 2000:55).

Једно од важних обележја савременог приступа је холистички приступ (Petrović Соџо, 2007), који се огледа како у посматрању и тумачењу васпитно-образовних институција као динамичког комплекса, тако и у тумачењу васпитања и образовања сваког појединачног детета, као целовитог процеса. Промене у приступу васпитању и образовању неминовно захватају и процес интеракције и комуникације у контексту институције, где се све више наглашава значај њихове двосмерности, што је уједно и један од основних облика људског односа. Ова измена омогућава да се превазиђе трансмисивна улога одраслог, као и одсуство индивидуалности и униформност постављених циљева васпитања и образовања. Истовремено, она отвара могућности за више самосталног рада деце, њихова сопствена истраживања и учење кроз размене и сарадњу са другим људима, уз више аутономије, интелектуалне и моралне.

Осим из литературе, ми смо се и сопственим истраживањима (Цолић, 1997) уверили да развој мале деце зависи од целине устројства средине у којој она одрастају, а не од појединачних елемента њене структуре издвојених из контекста. Одрасли – васпитачи у предшколским установама структурирајући простор, време и активности деце и додељујући им одређене улоге, усмеравају децу ка одређеним вредностима, чиме их усмеравају да се понашају на одређени начин, за који они верују да је исправан. Полазећи и овог пута од истог теоријског оквира, да је за социјализацију деце најважнији положај детета у целини устројства институције, ради даљег и дубљег истраживања издвојили смо неке особине комуникације и интеракције одраслих са децом као показатељ стварног положаја детета у институцији. Ако се зна да квалитет конверзације зависи од релативног статуса учесника у разговору и степена

присности међу њима, онда се о статусу учесника може судити по квалитету конверзације, као у огледалу.

## ИСТРАЖИВАЊЕ, ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА И РАСПРАВА

У овом раду послужићемо се резултатима до којих смо дошли у једном обимнијем истраживању говора одраслих као средства социјализације деце у институционалном контексту (Цолић, 2008). *Основни циљ* истраживања је био да се утврде карактеристике уобичајеног говора који користе одрасли у контексту институције, које вредности и норме понашања њиме деци преносе, у какав положај тиме стављају децу и какве могуће ефекте то има на развој деце у институцији. Поред ограничености података, које прате сваку студију случаја, па и нашу, верујемо да подаци на којима темељимо своју расправу веома добро описују проблем, указују на његове суштинске тачке, а такође омогућавају планирање одређених мера за његово превазилажење (Мишковић, 2008).

Најпре ћемо нешто рећи о *природи интеракције између одраслог и детета* и њеном утицају на развој дечје аутономије. Имајући на уму развојни значај који се придаје асиметричној интеракцији одрасли – дете, могли бисмо рећи да је природа интеракције између одраслог и детета кључни елемент друштвене средине одрастања. Када говоримо о природи интеракције ту, пре свега, подразумевамо степен заједништва одраслог и детета, или интересубјективног постигнућа, или усклађености учесника интеракције. Степен успостављености узајамног односа одрасли – дете неки аутори сматрају до те мере значајном особином интеракције, да га узимају за показатељ успешне социјализације (према: Цолић, 2008).

О узајамности се може закључивати на основу укључености партнера у интеракцију. За потребе нашег истраживања извели смо петостепену *скалу заједништва партнера у интеракцији* одрасли – дете у институцији (Цолић, 2008:109):

1) *одвајање* – неинтерактивне епизоде у којима не постоји ни минимална усклађеност партнера; одвојене активности одраслих и деце у којима једни на друге не обраћају пажњу;

2) *псеудо-интеракција* – једносмерна, трансмисивна, од одраслог према детету / деци;

3) *ко-присуство* – одвојене активности одраслог и детета, у којима партнери ипак воде рачуна један о другом;

4) *усредсређена интеракција* – већа интерактивност, виши ниво усредсређености партнера, али нису сви садржаји заједнички;

5) *везана пажња, разговор, повезана акција* – веома интерактивне епизоде, стварни разговор одраслог и детета, активно учешће оба партнера у интеракцији, прихватање иницијатива деце и слично.

Поред степена заједништва, у контексту институције мора се имати на уму и проблем интеракције *недијадног типа*, тачније, карактеристична укљученост више учесника у интеракцију (један одрасли – више деце, за разлику од, на пример, породичне ситуације, где је најчешће интеракција један одрасли – једно дете). Зато смо сматрали значајним да анализирамо и број учесника у интеракцији у институционалном контексту, где се од васпитача очекује да буде довољно комуникативан за све чланове групе (васпитач није ту због једног детета, већ због групе!). Анализом *усмерености говора васпитача*: поједином детету, мањој групи деце или целој групи (свој присутној деци), добијамо драгоцене податке о односу одраслог према детету и деци у групи, о питању уважавања детета или деловања на основу „просека“, што је важно за развој аутономности, али и целокупан развој детета.

Резултати наше анализе показали су да су на нивоу целог узорка најбројније биле епизоде са оствареним заједништвом 2. степена, или псеудо-интеракција, приближно 2/3 свих забележених епизода заједништва одраслог и детета. Нисмо забележили битне разлике везане за узраст деце, осим да су оне у нешто мањем проценту

заступљене у узрасно мешовитим групама, а у корист нешто вишег, 3. степена интерактивности, ко-присуства. Преовладавање овако ниског степена интерактивности, који се једва тако и може назвати, јер се ради о једносмерном утицају од одраслог према деци, указује на више „типизирано“ него индивидуализовано ступање одраслих у интеракцију са децом. Истовремено, када погледамо усмереност говора васпитача, видимо да су се они најчешће обраћали појединачном детету (65% свих обраћања деци), затим целој групи и најређе малим групама деце. Релативно често индивидуално обраћање деци на први поглед би се могло сматрати знаком уважавања детета, али пажљивом анализом уочавамо да оно најчешће није било и *индивидуализовано*. Наиме, догађало се да се одрасли обраћа деци индивидуално, али потпуно истим речима свој деци у групи (на пример, „Милане, једи.“, „Тања, једи.“, „Једи, Сандра.“). Када овоме додато претходни налаз о веома ниском степену заједништва међу учесницима, стичемо утисак да је доминантно очекивање одраслих према деци да треба да ћуте, слушају и раде оно што им они кажу. То свакако није став који се може сматрати подстицајним за развој дечје аутономије, пре га можемо окарактерисати да гуши и спутава сваку индивидуалност, самосталност и иницијативност.

Желимо још да прокоментаришемо чињеницу да је у узрасно мешовитим групама забележен мањи број неинтерактивних епизода, као и укупан већи број интеракције са вишим степенима заједништва, од трећег до петог степена (око 50%, за разлику од узрасно чистих група где их је било тек око 30%). Размишљајући о разлозима због чега су васпитачи у мешовитим групама били у просеку интерактивнији, прво морамо рећи да објективних разлика (као што су, на пример, број деце у групи, просторни услови, опремљеност објекта и сл.) није било. Знајући и да нам је узорак васпитача био релативно уједначен, склони смо да верујемо да су уочене разлике у великој мери условљене управо узрасним особеностима групе. Наиме, познато је да узрасно мешовите групе унапред сугеришу да су деца у

групи неуједначена и да им се мора прићи са већим уважавањем индивидуалних разлика (за разлику од узрасно чистих група које дају илузију уједначености деце и легитимитет „упросечавању“ поступака одраслих), што се вероватно одражава и на природу интеракције одраслих са децом (Цолић, 2008). Гледајући наше податке, можемо рећи да су се овде узрасно мешовите групе појавиле као повољан контекст, са значајно мање једносмерних интеракција од одраслих према деци, а у корист интеракције са вишим степенима заједништва.

Анализирајући *функције говора васпитача*, послужили смо се донекле измењеном и допуњеном класификацијом Наде Бабић (Цолић, 2008), те смо тако разликовали три основне функције говора васпитача: функција регулисања понашања, функција поучавања и социјално-емоционална функција. Функцију регулисања понашања имају сви они облици говора који су усмерени да регулишу непосредно понашање и/или активности деце, а у зависности од степена слободе који остављају деци могу се поделити на затворене (као на пример, наредбе, забране, опомене, претње, одобравања, неодобравања и сл.) и отворене (на пример, позив, најава, подстицај, упутство, питање, објашњење и др.). Када одрасли користе говор планирано и са намером да децу нечему науче, онда је то говор који има функцију поучавања. То се може постићи кроз три облика говора: давањем готових информација деци, вођењем до замишљеног циља, где деца имају наизглед више слободе него у претходном облику, али су још увек под чврстим руковођењем одраслог и „мисаоно изазивање“, у коме васпитач мисаоно провоцира дете, а оно личним ангажовањем, у складу са својим могућностима долази до решења /циља/ знања. Трећа, социјално-емоционална функција је онај говор којим одрасли наглашава успостављање, одржавање и богаћење социјалних и емоционалних односа са децом, а према степену наглашености емоционалности разликујемо два облика, социјално одржавање контакта са мање наглашеном



емоционалношћу и социо-емоционална функција са наглашенијом емоционалношћу.

Резултати које смо добили на нашем узорку показују да васпитачи користе говор у комуникацији с децом првенствено у сврху регулисања и контроле дечјег понашања и активности (79% забележеног говора) и то скоро четири пута чешће затвореним него отвореним облицима. Када користе говор у сврху поучавања, што чине релативно ретко, то је најчешће давањем готових информација деци. Говор васпитача најређе је имао социјално-емоционалну функцију, а тада је то чешће било за одржавање контакта, које подразумева мање емоционално улагање. Тако можемо закључити да су васпитачи чешће користили говор да би контролисали и кориговали дечје понашање и активности, него што су их храбрили, подстицали и помагали им у властитим напорима, откривању и сазнавању света око себе и самих себе. Иако постоје извесне разлике у појединим установама и васпитачима, оне најчешће не мењају битно положај детета у комуникацији, нити шире, у институцији. Поново се може уочити специфичност узрасно мешовитих група, у смислу да је у њима најмање заступљен говор социјално-емоционалне функције са мање израженим емоцијама. Ове групе као да изискују веће емоционално улагање одраслих, али истовремено представљају подстицајнију средину за децу.

Судећи по заступљености појединих функција говора васпитача и њихових различитих облика испољавања можемо закључити да су посматрани васпитачи на дечју самосталну стваралачку активност деловали у већој мери инхибирајуће него подстицајно. Такође, чешће су били одрасло егоцентрични него што су уважавали дете, стављајући у први план своју потребу да контролишу дечје понашање и активности, да вербално преносе знања уместо да стварају прилике за самостално дечје откривање и закључивање и сл. Недовољно уважавање детета, које смо констатовали сада већ по други пут (најпре ниским степеном узајамности у интеракцији, а сада кроз заступљеност функција говора васпитача) сигурно не

можемо сматрати повољним условима за развој дечје аутономије, као и за развој детета уопште.

Осврнућемо се још на неке *особине говора васпитача*, које такође значајно утичу на положај деце у комуникацији, па и у целокупном контексту институције. С обзиром на нашу усмереност на изучавање *употребе* говора у конкретном контексту институционалног васпитања и образовања, јасно је да се морамо осврнути и на то КАКО одрасли говоре, а не само ШТА говоре. Ово питање добија још већи значај када се зна да је говор моћно средство социјалног утицаја, чиме га чине управо различити начини језичког структурирања, као што су: избор речи и фраза, избор редоследа речи, као и бројни паралингвистички знакови (Цолић, 2008.). Истовремено, када је реч о обраћању одраслих детету, познато је да одрасли, па и старија деца, када се обраћају малој деци спонтано прилагођавају свој говор у граматичком и комуникационом смислу, што је у литератури познато као „адаптација говора“. Сматра се да је функција овог прилагођавања да се обезбеди пренос поруке упућене детету које тек учи да говори. У нашем случају, овоме се још мора додати да се комуникација одрасли-дете у институционалном контексту одликује својим потребама и мотивима, који се задовољавају у оквиру и као саставни део организације и рада саме институције, и да као таква вероватно има своје специфичности, а самим тим и специфичан утицај на дете.

Према резултатима наше анализе неких особина говора одраслих у институцији, можемо рећи да је њихов речник најчешће био прилагођен деци, говор најчешће прати и везује се за текућу активност, а такође садржи и низ језичких адаптација. Све ово можемо тумачити као тежњу за успостављање чврстих веза, а пре свега, бољег међусобног разумевања саговорника. Ословљавање деце је, такође, најчешће примерено деци, што се све могу сматрати и знацима уважавања детета. У ситуацијама када су негирали дечје активности и/или говора, које су биле релативно честе, говор одраслих је био деци јасна, мада најчешће изостаје модел пожељног, друштвено прихватљивог

понашања. Негације су најчешће изговоране повишеним тоном, уз отворено показивање негативних емоција, што су отворени знаци непоштовања деце. Овај налаз је сигурно повезан са најчешће присутном функцијом говора васпитача, регулисањем дечјег понашања.

Најопштије речено, посматрани васпитачи улажу доста напора да свој говор учине деци јасним, при чему се уочавају и одређене разлике међу појединим васпитачима. Управо те разлике нас охрабрују у уверењу да је у постојећим институцијама реално могуће остварити квалитетнију комуникацију и интеракцију између одраслих и деце, која ће бити у већој мери подстицајна за развој дечје аутономије, као значајног аспекта усмерености институционалног васпитања и образовања на потребе деце и креирање квалитетних отворених програма.

### **ЗАКЉУЧАК**

Полазећи од природе детета и његовог развоја, као и од савременог приступа институционалном васпитању и образовању, можемо се сложити да је развој аутономије детета декларативно један од најважнијих циљева васпитања и образовања. Ипак, подаци нам говоре да у нашим предшколским установама још има присутних традиционалних вредности и ставова, а могу се препознати и неке измене у правцу осавремењавања васпитно-образовних програма.

Деца раног узраста јесу слабија у односу на одрасле, али она морају да науче да неће увек бити у зависном положају, као и то да у односу на одрасле имају бар мало снаге (сетимо се, на пример, снаге бебиног плача, или пак бебиног осмеха). Зато одрасли своју заштитничку улогу не треба да претворе у улогу контролора и апсолутног владоца. Да је то и практично могуће, показују уочене разлике у степену наглашености ауторитета једног броја посматраних васпитача, насупрот другој групи, која је својим понашањем и поступцима према деци омогућавала више аутономије деци, ступајући у интеракције са њима са

већим степеном заједништва, користећи отворене облике говора, који остављају деци већи степен слободе одлучивања, говор израженије емоционалне обојености, као израз искреног занимања и индивидуалне пажње одраслог за дете и слично.

Овде се природно намеће питање како васпитачи стичу и унапређују компетенције значајне за неговање и развој аутономије детета, нарочито у грађењу заједничких активности и интерперсоналних односа са децом, за које смо видели да су од пресудног значаја за развој уопште, па и за развој аутономије детета. Јер, парафразирајући Брунера, можемо рећи да су за било коју измену, реформу, напредак у васпитању и образовању најважнији људи који разумеју измене и искрено се за њих залажу. Отуда се јавља нужност тражења модела за адекватније образовање будућих васпитача, као и њихово перманентно усавршавање. Анализе ефикасности предшколског васпитања и образовања, а посебно поступака васпитача (Цолић, 2008 и др.), показале су да је неопходно да њихово образовање обухвати целовиту личност васпитача, развијајући оне квалитете личности који су значајни за успостављање успешне комуникације и интеракције у групи.

Васпитаче би требало оспособљавати за поступке и облике рада који би били више усклађени са савременим циљевима васпитања, као што су: активност, самосталност, иницијатива и аутономија детета. То подразумева образовање које неће бити усмерено на директно утицање и подучавање деце, већ више на креативно стварање што више разноврсних подстицајних ситуација, које омогућавају максималну активност детета у сопственом развоју прилагођену узрасним и индивидуалним могућностима. У том контексту значајно је и оспособити васпитаче за вредновање и самовредновање њиховог рада. Ставови и уверења васпитача долазе до изражаја у њиховим поступцима и говору, те је неопходно јачати њихов сензибилитет за властите поступке у васпитним ситуацијама. На тај начин се долази до смањења нежељених

тенденција у говору и поступцима васпитача, а јачања оних који су подстицајнији за дечји развој.

На крају, да би васпитач постао креатор, а не само реализатор програма, што подразумевају отворени програми и вртићи који се развијају као отворени системи, он сам мора да поседује одређене карактеристике и да буде аутономан васпитач. Аутономија васпитача подразумева његово независно одговорно одлучивање, а основни предуслов таквог одлучивања је сигурност васпитача у своју стручну компетентност, способност да континуирано учи и развија се, као и способност за тимски рад.

### ЛИТЕРАТУРА

- Брофенбрер, Ј. (1997). *Екологија људског развоја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Ками, К. (1983). Аутономија: циљ васпитања према Пијажеу. *Предшколско дете*, 13(1-2), 1-12.
- Марјановић, А. (1987). Дечји вртић као отворен систем. *Предшколско дете*, 17(4), 57-67.
- Мишковић, М. (2008). *Методологија истраживања у образовању*. Висока школа за образовање васпитача у Новом Саду.
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Цолић, В. (2008). *Шта покушавамо рећи малој деци*. Нови Сад: Дневник.
- Цолић, В. (1997). *Дечје јаслице – гледане из антрополошког угла*. Универзитет у Београду Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.
- Штамбек, М. (ред) (1986). *Свако дете може да учи*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

## **INTERACTION EDUCATOR – CHILD AND CHILD AUTONOMY DEVELOPMENT**

**Abstract:** Interaction with adults is a determining factor in the overall development of the child. At an early age, a child's development is realized by participating in a specific socio-cultural context, which indicates the importance of dialogue and joint activities of adults and children for a child's development. Newer concepts of educational programs increasingly emphasise the importance of autonomy in the development of the child, which are based on a number of contemporary theories of development. We can single out the author Jean Piaget, whose successor Constance Kami emphasises autonomy and constructivism as the two most important ideas formulated by Piaget, claiming that after Piaget the objective of education is moral and intellectual autonomy. This is diametrically opposed to the traditional objective of education, which rests on the transmission of knowledge and values from one generation to the next. This paper analyses the impact of some properties of preschool teacher-child interaction and communication in the institutional context on the development of children's autonomy. The data provided is a part of a larger research. To be considered: the degree of reciprocity in the preschool teacher-child interaction, the functions of speech addressed to children by teachers, as well as situations where teachers negate a child's behaviour and/or speech, as essential for the development of child's autonomy. At the end of the paper, some ideas/suggestions are given for improving the competences of preschool teachers, important for the cultivation and development of children's autonomy.

**Key words:** preschool teacher-child interaction, child's autonomy, preschool teachers' speech, competence of preschool teachers



Радомир Арсић

## КОМПАРАЦИЈА НАСТАВНИХ ПЛАНОВА И ПРОГРАМА У РЕДОВНИМ ШКОЛАМА И ШКОЛАМА ЗА ДЕЦУ ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА\*

**Сажетак:** Опште реформе и планско-програмске промене у свим државама света одређене су неким заједничким савременим процесима и кретањима. То су пре свега, брз научно-технички прогрес, развој науке и технике, привреде, људског рада, образовања и васпитања у целини, посебно основне школе, педагошко-дидактичког схватања о процесу израде наставних планова и програма. Према томе, у свим савременим настојањима и схватањима педагошко-дидактичких заснивања израде ових докумената за основну школу постоји заједничка основа, али она није увек подударна и идентична. Зато општи процеси и токови израде ових докумената добијају прави смисао и значај тек у контексту конкретног друштва, његовог уређења, односа, система вредности, традиције, школског система. Зато у нашем раду указујемо на сличност и разлике које се појављују у образовном систему за редовну децу основношколског узраста као и за глуву децу која се образују у паралелном систему образовања а по својим, специфичним наставним плановима и програмима прилагођеним њиховим способностима и умењима (Табела 1).

**Кључне речи:** наставни план и програм, курикулум, глува деца

Наставни план и програм спада у основне стручне документе потребне за организацију васпито-образовног рада. Треба на почетку истачи да се сви наставни планови и програми базирају на одређеним филозофским схватањима и учењима која су одређивала правац и дух епохе у којем су

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта *Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа*, евиденциони број 179055, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2016. године Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.



настајали. Њих су одликовали огромни пораст и развој научних чињеница које су се дешавале у поједини временским интервалима развоја друштва. Време које је било потребно од научног проналаска до његове примене код људи, скратило се скоро фантастично. Некада су били потребни векови за примену неких проналазака, данас се то може мерити месецима, ако не и данима, јер се научне идеје одмах по проверавању и тестирању у институтима и лабораторијама материјализују у производњи. Чак и стручњаци најужих профила имају проблема у праћењу развоја своје струке. Данашње је друштво максимално информатизовано компјутеризацијом и коришћењем интернета, па је савремена школа изгубила потребу памћења брда енциклопедијских чињеница за које ученици сматрају да их могу у сваком тренутку могу добити на интернету.

Пре него што упоредимо наставни план и програм за глуву децу, који се спроводи у посебним школама за основно образовање „деце оштећеног слуха“ и наставног плана и програма за редовну децу, морамо појмовно одређење које се данас користи коришћењем назива „курукулум“ све више код нас. Постоји проблем у дефинисању шта се у ствари подразумева под појмом наставних планова и програма. Многе европске државе немају адекватну замену за термин који би тачно одговарао ономе што у англосаксонском говорном подручју значи „curriculum“ што и доводи до многих неспоразума у дискусијама код људи који говоре различитим језиком, јер се код многих наставни план и програм не подразумева као исти документ са курикулум. Зато у стручним документима и педагошкој литератури срећемо различите дефиниције и термине када је реч о наставним плановима и програмима (curriculum, syllabus, учебни план и программа, lehrplan, studium, guide, programme et methodes...). Иначе се реч курикулум (curriculum) појавила за време барока и то у књизи Polyhistor од Georga Daniela Morhofs, 1688. године (Јелавић, 2008), и то као поглавље под називом „De curriculo scholastico“. Постоје два схватања односно постоји јаз

између европске (дидактичке) и америчке (курукулумске) традиције. Док се у дидактици више обраћа пажња на садржај и на начин на који се представља ученику, теорија курикулума се више оријентира на избор и образложење избора садржаја и учења. Као последица овога термин курикулум се вишезначно одређује, што наравно отежава споразумевање (Јелавић, 2008). У европској традицији уместо курикулум се користи израз наставни план и програм, мада се под великим утицајем теорије курикулума, све се више користи израз *програм* (грчко значење: сврха, циљ, намера, распоред по коме ће се радити..) који значи више него сам садржај- „programmes et methodes“. У ствари програм је укупност свег „циљаног“ наставног догађаја, и оно што у нашој дидактичкој традицији зовемо програмом није ништа друго до „иницијално стање садржаја“ проучавања (Јелавић, 2008).

Много пута током историје српски језик је прихватио стране речи, пре свега оне које долазе из суседства, а данас пре свих из енглеског језика. Тако се и одомаћио у нашој научној и стручној јавности термин *курукулум*, па смо због тога у обавези да га објаснимо. Пре свега, под овим се термином крију три термина и то *curriculum*, курикулум и курикул. Уколико посматрамо само термин курикулум она нас вуче на чест израз из латинског језика који се такође често користи у нашем језику *curriculum vitae* (биографија, односно кратак опис лица које даје податке). У Websterovom речнику из 1997. године, се под њим подразумева: а) студијски програм који нуди образовна институција или један од њених делова и б) скуп колегија који чине подручје специјализације. Исто тако се у неким речницима под њим сматрају: а) упитници, упитник (*curriculum, curriculumi*) и б) сви предмети који се нуде у школи или сличној установи, односно посебан студијски програм за један предмет (Cambridge Dictionary of American English, 2000).

Овде се запажа и објашњава да је *curriculum* образовни програм којим је утврђена: а) образовна сврха програма (исход), б) садржај, технике проучавања и искуство за постизање сврхе (средства) и в) начин помоћу којих се

оцењује јесу ли образовни исходи постигнути (Webster's New Collegiate Dictionary, 1997). Према томе курикулум је и методологија планирања, израде, развоја, структурирања и управљања курикулумом. И према мишљењу Превишића курикулум представља умерени приступ кретању до најповољнијих резултата постављених у неком подручју рада који садржи неколико основни процеса: *планирање – организација – извођење – контрола*. Курикулум исказује свеобухватност предвиђања и заснивања садржаја, путева и начина долажења до неког циља, при том водећи рачуна о могућим прикривеним и непланираним утицајима на које увек треба унапред рачунати (Превишић, 2007). Курикулум у педагогији свакако јесте својеврсни концензус који одређује елементарне стандарде и след којим се објективно могу достићи зацртани циљ те задаци васпитања и образовања, али који притом не спутава оне који су у било чему спорији или бржи.

За разлику од курикулума наставни планови и програми су пре свега засновани на практичном животном искуству, елементима физичког људског рада, конкретним животним потребама, оспособљавању за одређене радне делатности и укључивање у друштвени живот (Макевић, 2001). Исто тако за схватање значаја структуре педагошко-дидактичких основа наставних планова и програма за основу школу јесте схватање да на студију конкретних операција постоје операција класификовања, сврставања у редове, стварање идеје броја, просторне и временске операције и све операције елементарне логике класа и односа, елементарне математике, геометрије па чак и физике (Макевић, 2001:21). Ово су основни Пијажеови ставови о значају психолошких сазнања у изради основних елемената структуре - састава и начина израде педагошко-дидактичких основа наставних планова и програма за основну школу, односно проблема одабира програмских садржаја, њихове структуре, теријских нивоа као и других проблема. Такође, још један научник значајан и за развој дефектолошке мисли, Лав Виготски, тумачи развој психолошких функција као прераду непосредних облика са

циљем овладавања „културним“ формама (Макевић, 2001:22). Он наставу усмерава не на способности умног развоја које је дете постигло већ ка својствима која се тек стварају. Сам садржај наставе, сматра Виготски има најважнију улогу у умном развоју и то представља његов фундаментални став у педагошко-дидактичким основама наставних планова и програма, и он истиче још једну веома важну чињеницу коју требају да имају творци ових докумената а то је да се са „логичке тачке гледишта, разликовање спонтаних и неспонтаних појмова подударна са разликовањем емпиристичких и научних појмова“ (према: Макевић, 2001:22).

Пошто програмски садржаји омогућавају утицај на развој, Виготски даје предност научним појмовима над емпиристичним, чиме је директно допринео промени приступа изради наставног плана и програма, афирмацији научних принципа и критеријума у том процесу, подизању научног нивоа садржаја, као и даљим истраживањима других психолога. Руски психолог Давидов (према: Макевић, 2001: 23) наводи да „проблем израде програма, за њега посебно, није уско методичко питање него битно опште питање целокупног система образовања и васпитања. И он их је у свом раду *Шта је наставна делатност*, навео у 4 тачке: 1) програми традиционалне школе изграђени су у складу са захтевима формално-логичких представа о људском мишљењу; 2) систематско обучавање ученика по традиционалним програмима са једне стране формира код њих емпиријске представе и појмове о разним сферама стварности; 3) наши програми се заснивају на дијалектичком схватању... Мисао ученика се креће од „општег ка појединачном“. Наставни програми који обезбеђују такво кретање мисли фиксирају целовите системе знања и 4) систематско обучавање ученика по нашим програмима формира код њих теоријске појмове и развија теоријска мишљење које је усмерено на тражење услова настајања ових или оних односа (Давидов, 1989, према Макевић, 2001: 54). Поред тога Давидов је дао и сажето формулисане поставке које се могу користити при

одређивању садржаја наставних предмета а што омогућава другачије процесе и редоследе усвајања знања – од општег ка посебном. По Гајтону (Gayton, 1988, према Макевић, 2001: 57), сваки узраст, посебно основношколски има своје физиолошке карактеристике, темпо, енергију, која је последица физиолошких промена у организму ученика основне школе. Наведене физиолошке чињенице се требају узети у обзир од стране твораца наставних планова и програма јер је физиолошко-биолошки аспект есенцијални феномен физиолошких промена различитих фаза живота.

Код нас, у периоду од 1918. до 1990. године, наставни планови и програми за основну школу су се развијали и мењали у складу са развојем тадашње југословенске државе у њиховим конкретним друштвено-политичким, економским, културним и просветним захтевима. У овом случају значајно место имала је политика, тадашњи социјалистички самоуправни систем, као и постојање заједничког образовног језгра дефинисаним јединственим документом. У укупној, знатно широј функцији основне школе, реализација наставног плана и програма имала је централно место. Стицање знања у том процесу проглашено је за једну од основних функција школе, те су зато измене и допуне у том основном документу - Плану и програму, увек претходиле свакој реформи основне школе којом се у том друштвеном тренутку тежило.

Научне педагошко-дидактичке основе у савременом интердисциплинарном приступу постају све важније и утицајније у вишефазном процесу израде, реализације и коначне верификације наставних планова и програма за основну школу. Придаје се велики значај основном, општем образовању младе генерације и њеном припремању за живот и рад као и за перманентно учење. Наравно да се традиционализам на специфичан начин изражен у теорији наставних планова и програма, увек и у свим земљама опире савременим тенденцијама у изради нових планова и програма као и новој улози и функцији основне школе у савременом научно-техничком напретку. Многи критичари сматрају да у приступу израде наставних планова и

програма има много крутости, схема и повезивања релевантних сазнања из различитих области науке без дефинисања полазних становишта, односно без подизања тог целокупног процеса на виши стручно и научно-технолошки ниво. Ово пре свега због неповољног статуса науке у нашем друштву, посебно педагогије и дидактике у решавању проблема у реформама школства, где ове науке нису укључене на организован начин у сам процес реформи. Такође се може речи и да место и улога основне школе у нашим, савременим друштвеним условима (и научним) још није постављена на ширем научно-теоријском нивоу, научним сазнањима, резултатима истраживања. Зато сматрамо да њен развој теће више стихијски, него што је то друштвено и научно организовано, доношењем основних докумената на брзину, без довољно адекватног посматрања, теоријских концепта нити пројектовања.

Постоје четири међусобно повезана елемента који доприносе развоју наставних планова и програма. То су: а) постављање циљева, б) избор материјала и искуства, в) избор метода наставе и учења за постизање циљева и г) Процена адекватност циљева и ефикасности средстава за њихово постизање. Прво питање које се поставља у планирању и изради наставног програма је одакле да се почне. Једна од полазних тачка треба да буде детаљна спецификација атрибута сваког детета и потреба. Друга је искуство и знање о проблемима са којима се суочавају деца код куће, у комшилуку и као млади људи у постизању максималног степена независност. У свим случајевима на располагању су им просторије, ресурси и особље које ће поставити границе, шта је од тога могуће извршити.

Код деце са неком од врста ометености, организација васпитно-образовног рада, план и програм наставе представља основни стручни документ у раду, те зато Филиповић (Филиповић, 1997:33) наводи да је „...наставни план и програм адекватан утолико уколико се његова концепција и разрада потпуније уважи оно што је теорија и пракса специјалног образовања и васпитања... посебно у процесу учења говора и развоја језика, појмова, ставова,

навика и вештина". Избор материјала, искуства и метода наставе и учења дају се после утврђивања циљева и у складу са природом инвалидитета деце. Деца која имају проблема са кретањем или манипулацијом могу захтевати средства за учење која су различита од оних који су одговарајући за децу са тешким тешкоћама у учењу. У неким областима специјалног образовања постоји преокупација са избором наставних метода које занемарује разматрање циљева, садржаја или искуства која могу припремити дете за каснији живот одраслог човека. У другима премало пажње се поклања процени планираних програма и њиховој ефикасности.

Простор за развијање одговарајућих програма за децу са посебним потребама ће варирати у зависности где се њихово образовање одвија. Важан фактор у одређивању успеха у посебном образовању или у редовним школама је степен до којег су школе, посебно средњих школе, може да њихов програм прилагоди различитим групама деце са посебним потребама а без штете за квалитет образовања које нуди за другу децу у школи. Постоје најмање два проблема у којима модификација може бити неопходна. Прво, модификација може бити потребна за децу са физичким или сензорним инвалидитетом, односно за оне који могу бити у стању да прате обичан (редован) наставни план и програм под условом да се специјални материјали потребни за њихов рад припремљени унапред, на пример разне траке и тактилни материјал за слепу децу. Ово захтева да су лекције пажљиво планиране и припремљене и да су материјали изабрани на време. Друго, модификација наставних циљева, као и материјали могу бити потребне за другу децу са различитим благим или умереним проблемима у учењу. Они морају имати приступ читавом низу програма, а не само ограничени део једног. На пример, постоји простор за осмишљавање модерних курсева језика који укључују већи део усменог рада а мање писменог рада и проучавања граматике, због њихових потешкоћа у савладавању тих делова матерњег језика. Организација рад школе такође може бити од значаја за споре ученика,

односно деце са умереном тешкоћама у учењу, (како смо их дефинисали) и наставни план и програм за мешовиту групу која ће захтевати посебну пажњу на избор циљева и материјала ако се код те деце очекује напредак. Редовне школе се разликују у широком степену до којег они препознају или су способни да задовоље индивидуалне потребе у оквиру својих програма и организације.

Код деце са оштећењем слуха (глуве и наглуве деце), поставило се питање садржаја који она требају да савладају, тако да је са развојем дефектологије, односно сурдопедагогије дошло до стварања посебних наставних планова и програма, који су садржајно били различити од наставних планова и програма за редовну децу. Зато, у праћењу настанка планова и програма за глуве у Србији можемо разликовати три етапе. Прва етапа: чине је планови и програми који су примењивани у индивидуалним покушајима обучавања глуве деце при редовним школама и у малим приватним школама у Пожаревцу и Сремској Митровици. Друга етапа: представља је први званични план и програм за глвонеме који је примењиван у Заводу за глуве друштва "Краљ Дечански" у периоду од 1896. до 1936. године. Трећу етапу: чине сви наставни планови и програми од 1946. године па надаље, и који су се примењивали у државним школама.

Прва етапа, како је и назначено обележава покушај образовања глуве деце у редовним школама и то на основама завода за образовање глуве деце који су били у Немачкој и Аустро-Угарској. Били су то мали, приватни заводи са 5-15 ученика, са различитим узрастом и степеном оштећења слуха. Први учитељи нису имали наставне планове и програме већ су изводили наставу на начин како су њени управитељи прописивали. На нашем простору први учитељ био је Вељко Рамадановић који се образовао у Прагу и који је имао препоруку "о оспособљености за поучавање глвонемих". Учиници су учили читање, писање и рачун, а имали су и извесне појмове из хришћанске науке, земљописа Србије и познавања природе. Други учитељ је био Радивој Поповић, за кога се сматра да је први стручни



учитељ који је своје образовање стекао редовним школовањем у Бечу. Он је и саставио први план и програм за своју, приватну школу коју је отворио у Пожаревцу, али тај план није био одобрен од стране тадашњих просветних власти. После Поповића, појављује се Петар Спирић који исто тако у својој школи са два глува ученика врши њихову обуку у писању и читању. Интересантно је речи да су та два глува детета била у разреду са чујућом децом. Јосип Бољарић, је исто тако радио са глувом децом али старијег узраста (16-18 година) али немамо податак да ли је он радио са неким планом и програмом или је сам вршио њихову обуку на свој начин.

Друга етапа, обухвата период од оснивања прве "полудржавне школе" (Савић, 1996) односно школе Друштва "Краљ Дечански" која је почела са радом 1896. године. Ова школа је радила са одобреним наставним планом све до 1931. године када је донет Закон о народним школама који је у члану 15. предвидео и егзистирање "школа за дефектну децу". Овај план је у ствари био копија наставног плана и програма тадашњег Краљевског завода за глувонеме у Берлину, који је Коста Николић преписао. Он је обухватао следеће наставе предмете: Артикулацију и наставу језика, Науку хришћанску, Рачун, Познавање света (географија, историја, јестасвеница, физика и хемија), Лепо писање, Цртање и геометрију, Гимнастику, Техничко образовање (за мушке - занатска обука, за жене - ручни рад) (Савић, 1996). За разлику од овог плана, донет је 1931. године Државни план и програм у Закону о школама и многим подзаконским актима, тако да се *сматра да је то први званични наставни план и програм за глуве*. Према овом плану и програму били су предвиђени следећи предмети: Наука о вери, Народни језик, Народна повест, Земљопис, Рачун са основама геометрије, Познавање природе и хигијена, Цртање и моделовање, Мушки и ручни рад, Женски ручни рад и домаћинство, Лепо писање и Телесне вежбе по соколском систему.

Трећа етапа почиње после завршетка Другог светског рата и у том периоду су реализована 6 наставних планова и

програма (период од 1945-1990. године). прво је Комитет за школе и науку Југославије, 1948. године донео први послератни оквирни наставни план и програм за школе за глуву децу. Овај наставни план и програм је замењен 1953. године, па онда 1960. године (1961. године донет је први Закон о специјалним школама у Југославији), уведено је десетогодишње школовање код глувих за разлику од претходног осмогодишњег, 1966. године донет је нови наставни план и програм од стране Заједнице специјалних школа Србије и Друштва дефектолога Србије који је вратио осмогодишње школовање, он је замењен 1973. године када је донет четврти по реду наставни план и програм у коме се налазио и први програм *васпитно-образовног рада са глувом децом предшколског узраста*, а овај програм је обухватао омогодишње школовање и имао је 14 предмета, али и *индивидуалне и групне вежбе у слушном опажању и техници говора* (Филиповић, 1997:57). У овом програму је први пут дато дидактичко-методско упуство за свако настави предмет. Међутим показало се да је он доста тежак и преобиман па је 1986. године замењен новим наставним планом и програмом, он је био подељен у четири дела: Обавезне наставне активности, Обавезни течајеви, Обавезне ваннаставне активности, и Факултативне наставне активности. Овај план је замењен 24. маја 1990. године *Правилником о изменама и допунама наставног плана и програма у основној школи за ученике оштећеног слуха* у коме су дате само неке измене и допуне, а овај план и програм је престао са радом по доношењу најновијег *Закона о основама система образовања и васпитања са изменама*, последња измена 2013. године (*Службени гласник РС* број: 72/2009; 52/2011; и 55/2013) којом се уводи план и програм за редовну популацију, иако посебне "специјалне школе" (популарно назване у народу) и даље опстају и уводи се *Индивидуални образовни план (ИОП)* за сваког ученика ког постоји потреба за додатном помоћи. У члану 6. став 2. поменутог Закона се каже: *Лица са сметњама у развоју и са инвалидитетом имају право на образовање и васпитање које уважава њихове образовне и васпитне*

*потребе у редовном систему образовања и васпитања, у редовном систему уз појединачну, односно групну додатну подршку или у посебној предшколској групи или школи, у складу са овим и посебним законом.*

У нашем раду, из разлога што су сада јединствени наставни планови и програми за сву децу (па и ометене у разоју) а и зато што ИОП представља само модификовану верзију редовног наставног плана и програма, анализираћемо само наставне планове и програме који су били посебни у односу на редовне (период од 1896. до 1990. године). У наставном плану и програму код глуве деце се српски језик појављује у првом наставном плану (1896. године) па све до 1990. године (односно до данашњег редовног наставног плана и програма); исто тако се и математика појављује у свим наставним плановима и програмима; историја и географија се уводе са првим наставним планом и има их у свим осталим плановима (мењају се само називи предмета); веронаука се јавља само у наставним плановима из 1896. године и 1931. године; познавање природе се уводи у плану из 1931. године; познавање друштва се уводи од 1966. године (пре тога познавање света 1896. године); природа и друштво се уводи 1966., а физика, хемија и биологија тек од 1973. године; техничко образовање 1896. године када се уводи и ликовно и физичко васпитање (називи предмета нису исти), домаћинство се уводи 1931. године, а прва помоћ и заштита тек у 1973. години, а слушне и говорне вежбе се уводе 1966. године. За потребе овог рада израдили смо табелу која врши компарацију увођења појединих предмета у редовне школе и школе за глуву децу.

Табела 1. Године увођења појединих предмета

Назив предмета	Редовне школе	Школе за глуве
Српски језик	1899.	1896.
Математика	1899.	1896.
Историја и географија	1899.	1896.
Веронаука	1899.; 1931.	1896.; 1931.
Познавање природе	1899.	1931.

Познавање друштва	1969.	1966.
Природа и друштво	1963.	1966.
Физика, хемија, иологија	1952.	1973.
Техничко образовање	1899.	1896.
Ликовно васпитање	1899.	1896.
Физичко васпитање	1899.	1896.
Домаћинство	1963.	1931.
Прва помоћ и заштита	1976.	1973.

Као што се из Табеле 1. види већина предмета (српски језик, математика, историја, географија, веронаука, техничко образовање, ликовно васпитање, физичко васпитање) уводе се са увођењем првих наставних планова и програма и у редовним школама а и у школама за глуву децу. Предмети као што су познавање друштва, познавање природе, природа и друштво, хемија, физика, биологија, домаћинство и прва помоћ уводе се раније у редовне школе у односу на школе за глуву децу. Специфичност предмета Слушне и говорне вежбе се огледа само у увођењу у школе за глуву децу, у редовним школама их нема јер нема потребе за тим предметом. Из ове анализе може се речи да нема битних разлика са увођењем наставних предмета у једним и другим наставним плановима и програмима, тако да се може закључити да је њихово увођење имало синхронизовани континуирани пут.

## **ЗАКЉУЧАК**

Основно васпитање и образовање деце која су ометена у физичком или психичком развоју је веома сложени део јединственог школског система који се примењује у Републици Србији. У том смислу наставу посматрамо као најорганизованији сегмент који има своје утврђене циљеве, задатке, дидактичко обликоване садржаје и организациону структуру. Садржаји и задаци наставног процеса који се одвија у школама за децу оштећеног слуха, које и поред прокламованог процеса инклузије и даље фигурирају у нашем образовном систему захтевају другачију системску

интеракцију између наставника (дефектолога) и детета (ученика) јер циљ који ова настава поставља представља оспособљавање глувог детета за самостално схватање и стицање позитивних знања која ће користити у свом свакодневном, практичном животу. Поред тога циљеви који се постављају у образовању глуве деце мора бити од значаја и од користи са само глуво дете. Такође се ови циљеви морају заснивати на оквирима и редоследу програмских целина, као и на оквиру у којима ученик стиче и развија знања, вештине, умења, навике, ставове и др. а што представљају и опште циљеве васпитања и образовања за сву децу (редовно образовање и васпитање).

Може се закључити да су сви наставни планови и програми за глуву децу пратили друштвене промене, реформе у редовном школству и настојали су да их следе сходно могућностима глуве деце. Планови и програми су пратили и развоју сурдопедагошке теорије и праксе, као и њена дистигнућа која су уграђивана у наставне садржаје. Овде морамо напоменути да је Београдска дефектолошка школа (под којом се подразумева цела Србија) имала велики углед у свету и да се веома цени (после Прашке школе и Руске школе, она је најцењенија). Уосталом, сама традиција вишег и високог образовања кадрова који су се образовали на Вишој дефектолошкој школи, касније Дефектолошком факултету у Београду (сада: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију) и велики број стручњака у свим областима ометености, говори о квалитету и континуитету бриге за образовање деце са ометеношћу у Србији.

## ЛИТЕРАТУРА

- Јанковић, П. (2002). Наставни план и програм (курикулум) у средишту реформе система образовања учитеља. *Норма*, 9(1-2).
- Јелавић, Ф. (2008). *Дидактика*. Загреб: Наклада.
- Ковачевић, Ј. (2000). *Облици наставног рада у школовању глувих*. Београд: Друштво дефектолога Србије и Црне Горе.

- Макевић, С. (2001). *Педагошко-дидактички принципи и критерији у изради наставних планова и програма*. Виша школа за образовање васпитача у Шапцу.
- Филиповић, С. (1997). *Компаративна анализа наставних планова и програма школе за глуву децу са плановима и програмима редовних школа за децу која чују*. Универзитет у Београду Дефектолошки факултет и Школа за децу оштећеног слуха „11 мај“ у Јагодини.
- Превишић, В. (2007). *Курикулум, теорије-методологија-садржај-структура*. Загреб: Школска књига, Загреб.
- Cembridge Dictionary of American English* (2000). Cembridge Univerrsity Press.
- Webster's New Collegiate Dictionary (1997). Springfield Massachusetts U.S.A. G & C Merriam Company

## **COMPARISON OF CURRICULA AND SYLLABI IN ORDINARY SCHOOLS AND IN SCHOOLS FOR CHILDREN WITH HEARING PROBLEMS**

**Abstract:** General reform and planning and program changes in all countries of the world are determined by some common processes and modern trends. These are primarily rapid scientific and technical progress, the development of science and technology, industry, labor, education and education in general, especially primary schools, pedagogical-didactic understanding of the process of developing the curriculum. Thus, in all contemporary efforts and understanding of the pedagogical-didactic establishment of these documents for primary school there is a common basis, but it is not always identical. Therefore, the general processes and flows of these documents receive the true meaning and significance only in the context of a society, its design, relationships, value systems, traditions, school system. That's why in our work we emphasize the similarities and differences that appear in the educational system for the regular primary school children and for deaf children in education in parallel systems of education and for its, specific curricula adjusted to their abilities and skills (Table 1).

**Key words:** curriculum, curriculum, deaf children



**Goran Lapat  
Danijel Vojak  
Hrvoje Šlezak**

## **IZ POVIJESTI I SADAŠNOSTI OBRAZOVANJA ROMA U HRVATSKOJ**

**Sažetak:** Većina suvremenih znanstvenih i drugih istraživanja o položaju Roma u Hrvatskoj i u drugim europskim zemljama ističu njihovo nedostatno obrazovanje kao jedan od ključnih razloga njihovoj socioekonomskoj, kulturnoj i političkoj marginalizaciji. Uzroci ovakvog obrazovnog položaja Roma mogu i moraju se tražiti ponajprije u znanstvenoj analizi povijesti odnosa državnih i lokalnih vlasti prema njima, koje su bile neuspješne u njihovoj integraciji unutar obrazovnog sustava. Upravo ovo istraživanje biti će usmjereno na analizu povijesti odnosa vlasti prema obrazovanju Roma u Hrvatskoj, posebice od terezijanskih i jozefinskih obrazovnih reformi u drugoj polovini 18. stoljeća, reformi Ivana Mažuranića u 19. stoljeću, obrazovnih reformi u Kraljevini Jugoslaviji i socijalističkoj Jugoslaviji, sve do suvremenih pedagoških nastojanja hrvatskih vlasti nakon 1991. Potrebno je istaknuti kako je na jedne od značajnijih problema u suvremenom obrazovanju Roma u Hrvatskoj ukazala presuda Europskog suda za ljudska prava u ožujku 2010. u sudskom predmetu „Oršuš i drugi protiv Hrvatske“, a koja je, između ostalog, ukazala na potrebu aktivnog rješavanja pitanja sustavne integriranosti Roma u hrvatski obrazovni sustav. Fokus ovog istraživanja biti će temeljen na potrebi multidisciplinarnе analize koristeći pedagoški i povijesni kontekst pristupa ovoj problematici.

**Ključne reči:** Romi, obrazovanje Hrvatska, pedagogija, povijest

### **UVOD**

Većina suvremenih znanstvenih i drugih istraživanja vezanih za položaj Roma u Republici Hrvatskoj ističu nedostatno obrazovanje kao jedan od ključnih razloga njihove socioekonomske, kulturne i političke marginalizacije. U skladu s time, obrazovanje Roma može se smatrati jednim od ključnih aspekata u njihovoj društvenoj integraciji. Namjera je autora istražiti povijest odnosa vlasti prema obrazovanju Roma u



Hrvatskoj, posebice od terezijanskih i jozefinskih obrazovnih reformi u drugoj polovini 18. stoljeća, reformi Ivana Mažuranića u 19. stoljeću, obrazovnih reformi u Kraljevini Jugoslaviji i socijalističkoj Jugoslaviji, sve do suvremenih pedagoških nastojanja hrvatskih vlasti nakon 1991. Specifičnost istraživanja ovog pitanja nužno potiče potrebu interdisciplinarnе analize koristeći pedagoški i povijesni kontekst pristupa problematici.

### **POČECI OBRAZOVANJA ROMA U HRVATSKOJ: OD TEREZIJSKIH I JOZEFINSKIH REFORMI DO MAŽURANIĆEVE ŠKOLSKE REFORME**

Prema dostupnim povijesnim izvorima Romi su se na hrvatskim područjima naselili od druge polovine XIV. stoljeća u sklopu njihovog naseljavanja jugoistočnoeuropskih država (Vojak, 2013). Odnos europskih državnih vlasti i većinskog stanovništva prema njima počeo mijenjati u XVI. st. što se odrazilo i na promjenu odnosa hrvatskih vlasti prema njima, te ih otada percipiraju kao „lopove, varalice, špijune i besposličare“. Vlasti na hrvatskim područjima unutar Ugarsko – hrvatskog kraljevstva i Habsburške monarhije nisu provodile jedinstvenu državnu politiku prema Romima. Takvo stanje promijenjeno je tek u XVIII. stoljeću, kada su habsburški vladari Marija Terezija i Josip II prvi nastojali sustavno regulirati položaj Roma s ciljem „pretvaranje“ Roma u „korisne i produktivne“ članove društva na cjelokupnom državnom području. Ukratko je potrebno naglasiti kako je Marija Terezija u razdoblju od 1749. do 1767. donijela nekoliko odredbi o protjerivanju nomadskih Roma i njihovom stalnom naseljavanju, novom imenu (ime „Cigani“ zamijenjeno „Neubauern“ ili „Novoseljaci“ ili „Novi seljaci“), propisala porezna i druga davanja državi i lokalnim feudalcima te im zabranila posjedovanje konja i kola. Jedna od ovih odredbi odnosila se i na obrazovanje Roma. Tako je 1761. odredila obveznu vojnu obuku za Rome starije od 16 godina, dok je za Rome između 12 i 16 godina propisana cehovska obuka. Izravna posljedica ovih reformi bilo je stvaranje kolonija „Novoseljaka“, posebice na prostoru čeških zemalja. Vojska i cehovi ubrzo su se usprotivili provođenju ovih mjera, no državne vlasti su im

nastojale nametnu obvezu njihovog provođenja. Zatim je odredbom iz 1773. propisano oduzimanje romske djece te njihovo smještanje u kršćanskim građanskim i seoskim obiteljima radi njihovog kršćanskog odgoja. Istom odredbom je ponovljena vojna obveza i cehovsko obrazovanje Roma, te stroža kontrola županijskih vlasti u provođenju njihovog stalnog naseljavanja. Josip II nastavio je politiku represivne asimilacije Roma te je 1783. odredio ograničenje njihovog kretanja i života u šumama, korištenje vlastitog jezika i bavljenja poljoprivrednim radom.

Navedene terezijanske i jozefinske reforme jedne su od prvih poznatih sustavnih obrazovnih mjera kojima se željelo uklopiti Rome unutar obrazovnog sustava. Potrebno je naglasiti kako je upravo Marija Terezija započela s protumodernizacijskom reformom školstva, u kojem je školstvo izuzeto iz crkvenog nadzora i uklopljeno unutar države („laicizacija školstva“). Cilj tih obrazovnih reformi bio je obveza polaska škole, s naglaskom na opismenjivanje stanovništva (Modrić – Bilvajš, 2007). Ono što je posebno uočljivo u njima jest isticanje represivnog aparata u njihovom provođenju, što je u praksi značilo da vlasti odlučuju oduzeti djecu romskim roditeljima i staviti ih unutar onog sustava u kojemu bi oni bili „korisni“/“produktivni“ članovi habsburške države (vojnici ili obrtnici). U tom kontekstu posebno je zanimljiva odredba o oduzimanju romske djece od njihovih roditelja i njihovo odgajanje u neromskim i kršćanskim građanskim i seoskim obiteljima. Državne vlasti su u ovoj odredbi pretpostavile kako romski roditelji ne odgajaju na “dobar“ (poželjan) način svoju djecu, a pozadina svega bila je mjera represivne asimilacije romske djece. No, nameće se pitanje o uspješnosti ovih odredbi o obrazovanju Roma. Neki znanstvenici ističu neuspjeh terezijanskih i jozefinskih odredbi o Romima, ponajviše zbog otpora lokalnih vlasti i domicilnog (neromskog) i romskog stanovništva. Jedan dio plemstva odbijao je prihvatiti Rome na svojim posjedima, jer su u tome vidjeli prevelik ekonomski rizik (visoka cijena smještaja i obuke Roma za rad na njihovim posjedima, znatno financijsko odvajanje za redovito plaćanje ne – romskih posvojitelja romske djece i nepovoljno državno porezno opterećenje).

Na određeni način, pitanje prisilnog obrazovanja Roma ostavljeno je na marginu državnog interesa. Jedan dio romskog stanovništva i dalje je održavao nomadski način života što je onemogućavalo obrazovanje njihove djece. Izravna posljedica toga bila je velika razina nepismenosti među romskim stanovništvom. U prilog ovoj tezi govore podaci iz prvih moderno provedenih popisa stanovništva u Hrvatskoj i Slavoniji. Tako je u popisu stanovništva iz 1880. zabilježena pismenost kod samo 0,3 % od ukupno popisanih Roma, a ostatak nije znao niti čitati niti pisati tj. bio je potpuno nepismen. Zanimljiv je i podatak kako su Romi u usporedbi s drugim narodnostima prema ovom popisu bili najmanje pismeni. Niti obrazovna reforma Ivana Mažuranića iz 1874. koja se, između ostalog, temeljila na djelomičnoj sekularizaciji školstva, besplatnom pohađanju škola i državnom nadzoru nad školama, nije u znatnoj mjeri obuhvatila romsko stanovništvo. O razini negativne percepcije prema Romima u tadašnjem društvu u Hrvatskoj dovoljno je reći kako je ono dovodilo do nerijetkih i nasilnih sukoba između neromskog i romskog stanovništva, posebice na ruralnim područjima.

Imajući na umu navedeno, nameće se pitanje o metodičkoj kvaliteti tadašnjeg obrazovnog sustava, koji je u ovom slučaju istaknuo stereotipnu sliku o Romima. Istodobno, neromsko stanovništvo negativno je percipiralo Rome kao lukave varalice i lopove, a u skladu s takvom negativnom percepcijom, predlagalo je razna rješenja kako se odnositi prema njima. Tako je „jedan Goranin“ u siječnju 1901. u *Riječkom novom listu* predložio „iskorjenjivanje Roma“ i to, između ostalog, i putem obrazovanja.

U ljeto 1907., na sjednici upravnog odbora Virovitičke županije, Ladislav Charvat predložio je da se županijske vlasti „pomnije“ brinu za provođenje „školovanja“ Roma. Ova odluka se odnosila na školovanje sedentarnih Roma, pritom se kao primjer dobre pedagoške prakse izdvojili romski učenici iz Đakova koji tamošnju školu pohađaju s „dobrim uspjehom“. Povodom ove odluke reagirao je tamošnji srednjoškolski profesor Josip Benaković, koji je negativno komentirao nemoć vlasti u rješavanju „ciganskog pitanja“, posebice na njihovu neuspješnu politiku „lokaliziranja“ (sederiziranja) Roma. Na

temelju ovih izvora može se zaključiti kako se i dalje održavala negativna i stereotipna percepcija prema Romima u hrvatskom društvu sve do kraja Prvog svjetskog rata, što je u konačnici na određeni način podrazumijevalo njihovo isključivanje iz tadašnjeg obrazovnog sustava. Može se primijetiti kako je jedan manji dio Roma zasigurno bio uključen u obrazovanje, posebice oni čiji su roditelji bili sedentarni.

### **MEĐURATNA HRVATSKA: ROMI IZVAN OBRAZOVNOG SUSTAVA**

U međuratnoj Hrvatskoj nastavila se prethodna praksa vlasti u svojevrsnoj nebrizi za uključivanje Roma u obrazovni sustav. Izravna posljedica toga bila je velika nepismenost među romskim stanovništvom. Prema popisu stanovništva iz 1921. od ukupno popisanih Roma njih 95,09%, ili 4939 izjasnilo kao nepismeno, 241 kao potpuno pismeno, te 14 njih kao djelomično pismenih. Dio hrvatskih lokalnih vlasti na području Podravine i Slavonije započeo je 1930-ih s mjerama pomnijeg kontroliranja Roma putem provođenja popisa, izdavanjem određenih dokumenata, ali i prisilnog obrazovanja romske djece. I dalje su neke (lokalne) vlasti i tamošnje stanovništvo predlagale rješenja poput oduzimanja djece iz romskih obitelji i potrebu njihovog „državnog odgajanja“. Krajem istog desetljeća sve više hrvatskih lokalnih vlasti (poput varaždinskih, križevačkih, samoborskih i županijskih), nastojeći riješiti „cigansko pitanje“ posezalo je za rješenjima poput prisilnog obrazovanja romske djece. U proces opismenjavanja Roma na hrvatskim područjima uključila se Seljačka sloga, kao prosvjetna organizacija politički dominantne Hrvatske seljačke stranke. Na temelju postojećih izvora ne može se reći kako je ona sustavno opismenjivala Rome, već je to ponajviše ovisilo o inicijativi njenih članova na određenom području. Tako su tečajevi opismenjavanja Roma provedeni 1930-ih u kotarevima Đurđevac, Valpovo, Donji Miholjac, i dr. O problematici opismenjavanja Roma raspravljalo se na raznim sastancima Seljačke sloge, na kojima je istaknuto kako upravo Romi čine najveći dio nepismenog stanovništva.

Malo je podataka kojim bi se moglo utvrditi u kojoj su mjeri

Romi pohađali osnovnoškolske i druge (više) obrazovne institucije u Hrvatskoj. U ovom razdoblju manji broj Roma na području Pitomače sudjelovao je u osnovnoškolskom obrazovanju, a među njima je prolaznost razreda bila tek oko 8%. Autor pretpostavlja kako su samo stalno naseljeni Romi slali svoju djecu u osnovnu školu, ali ne i romske nomadske i koritarske plemenske skupine. Luka Štefković je o Romima na seoskim područjima u virovitičkoj okolici naveo kako su tamošnji Romi većinom bili stalno naseljeni, te su u manjem broju slali djecu u osnovnu školu. Dostupni fondovi Hrvatskog školskog muzeja za ovo razdoblje pokazuju kako su rijetki Romi pohađali osnovnu školu i to najviše u vukovarskom, vinkovačkom i đakovačkom kotaru, što se može objasniti činjenicom da su oni na tim područjima najgušće naseljeni. Zanimljivo je spomenuti kako je Ivan Goran Kovačić krajem 1930-ih predlagao (istaknuo) obrazovanje Roma kao jedno od rješenja njihove problematike.

Navedeno ukazuje kako su državne i lokalne vlasti, kao i u prethodnim razdobljima, tada većinom pokazivale određenu „ravnodušnost“ prema uključivanju Roma u obrazovni proces, pritom su tolerirale njihovo odsustvo iz ovog sustava unatoč tome što je zakonski bilo regulirano obvezatno osmogodišnje osnovnoškolsko obrazovanje. Upitno je i kojim su mjerama mogle vlasti reagirati prema Romima da bi ih se prisililo na obrazovanje. U novinama se predlagalo nasilno oduzimanje romske djece i njihov smještaj u određene odgojno – obrazovne zavode, kao jedan od uvjeta za njihovu integraciju (ustvari asimilaciju) u društvo.

## **ROMI U SOCIJALISTIČKOJ JUGOSLAVIJI: OBRAZOVNI MARGINALCI**

Nakon Drugog svjetskog rata jugoslavenske vlasti su ponajprije nastojale riješiti zakonski položaj Roma, poput ostalih manjinskih zajednica, i to putem Ustava, imajući na umu načelo jednakosti svih građana bez obzira na rasu, vjeroispovijed, narodnost, spol. Prema Ustavima Jugoslavije navedene su dvije vrste etničkih skupina - narod i narodnost, a svaki narod ima

svoju republiku (osim Muslimana), dok narodnosti imaju svoju autonomnu pokrajinu (poput Albanaca na Kosovu), ili je dijele s drugim narodnostima (npr. Vojvodina). Istodobno, položaj Roma u Jugoslaviji nije izričito reguliran Ustavom SFRJ jer on međusobno razlikuje samo narode i narodnosti. Upravo se termin narodnost shvaćala kao istovjetan terminu narodna manjina, koja označava dio nekog naroda koji imaju svoju državu izvan Jugoslavije (poput Mađara, Albanaca, Rumunja, Slovaka, Talijana i dr.). Osim Ustava Jugoslavije postojali su Ustavi pojedinih Republika unutar kojih se osim termina „narodi i narodnosti“, spominjali termini „etničkih grupa“ među koje su se ubrajali Romi, iako nisu izravno spomenuti. Jedino Ustavi Bosne i Hercegovine i Crne Gore ne navode termin „etničke grupe“, zbog čega su neki zaključili kako su Romi u tim Republikama smatrani narodnošću. Pitanje nedovoljnog sustavnog pravnog reguliranja položaja Roma u Jugoslaviji bilo je izravno povezano s njihovim društvenim položajem i zahtjevima za priznavanjima određenih posebnih prava. No, ovo pitanje sve do kraja socijalističke Jugoslavije nije bilo riješeno.

Potrebno je spomenuti kako se broj popisanih Roma u Hrvatskoj kretao se između 405 (1948.) i 6695 (1991.). Neki smatraju kako su česte fluktuacije u broju popisanih Roma posljedica njihovog straha od vlastite identifikacije (etničke mimikrije) i njihovog iskustva stradanja za vrijeme Drugog svjetskog rata. Položaj Roma i dalje je bio obilježen društvenom i gospodarskom marginalizacijom, posebice vidljivo u lošim životnim uvjetima, nedovoljnom obrazovanju i visokoj nezaposlenosti. Istodobno, vlasti nisu bile dovoljno uspješne u poticanju (omogućavanju) njihove integracije u hrvatsko društvo. Ekonomske reforme 1960-ih kojima je bilo omogućeno zapošljavanje u inozemstvu imale su za posljedicu migraciju jednog dijela romskog stanovništva u zapadnoeuropske zemlje.

Prema postojećim istraživanjima uočljivo je kako Romi u socijalističkoj Hrvatskoj nisu bili uklopljeni unutar određenog oblika obrazovanja na materinjem jeziku. Razlog tome je pitanje nestandardizacije romskog jezika, kao i neosiguravanje stručnih uvjeta za izvođenje nastave na romskom jeziku. Iznimka tome bilo je organiziranje nastave od 1980-ih na romskom jeziku u

nekoliko škola u mjestima gdje su oni u najvećem broju živjeli, poput Skopja, Prištine, Niša i Beograda). Cilj takve nastave bio je olakšati romskim učenicima ulazak u školski sustav. No, takvih škola nije bilo u Hrvatskoj, vjerojatno jer tamo Romi nisu živjeli u brojnim zajednicama.

I u ovom razdoblju bila je primjetna nedovoljna volja državnih i drugih vlasti za razumijevanje složenosti problematike obrazovanja Roma. Iste vlasti posebice su se suočavale s problematikom nepismenosti među stanovništvom, među kojima su se posebno isticali Romi i Albanci. U tom kontekstu 1960-ih donijete su broje obrazovne reforme koje su imale za cilj jednako i dostupno obrazovanje za cjelokupno stanovništvo, bez obzira na mjesto i socijalni status. No, u ovom razdoblju bilo je primjetno samoorganiziranje Roma, koji su krajem 1960-ih osnovali društvo „Rom“ u Beogradu, unutar kojeg je istaknuta potreba njihovog obrazovanja. Upravo je jedna od prvih romskih organizacija u Hrvatskoj kulturno-prosvjetno društvo *Rom*, osnovano 1980. godine u Zagrebu kao podružnica istoimenog beogradskog društva, a s ciljem opismenjavanja Roma i podizanja njihovog socijalnog statusa. Unutar njega djelovala su glazbena, folklorna, dramska i literarna sekcija pod vodstvom Neđatina Kamberovskog i Rasima Bajrića. Nekoliko godina kasnije osnovano je romsko kulturno – umjetničko društvo Romsko srce.

## **SUVREMENE ZNAČAJKE OBRAZOVANJA ROMA U HRVATSKOJ**

Postepenim uključivanjem Hrvatske u europske integracijske procese nakon stjecanja nezavisnosti, pitanje zaštite nacionalnih manjina postaje vrlo važan zahtjev u ispunjavanju uvjeta pristupnih pregovora s Europskom unijom. Romska nacionalna manjina postaje ogledan primjer odnosa vlasti prema nacionalnim manjinama. U okviru povećane brige za Rome u Hrvatskoj u periodu 1991. godine do danas doneseni su i važni strateški dokumenti za poboljšanje njihovog položaja. U svim tim dokumentima obrazovanje je navedeno kao jedno od prioritetnih područja. Među najvažnije dokumente uvrštavaju se Nacionalni program za Rome (Vlada RH, 2003) i Akcijski plan

Desetljeća za Rome 2005. – 2015. (Vlada RH, 2005.).

Pitanje obrazovanja Roma u fokus javnosti dolazi tijekom parničnog postupka *Oršuš i drugi protiv Hrvatske* pred Sudom za ljudska prava u Strasbourghu. Petnaestero romske djece tužilo je Republiku Hrvatsku za diskriminaciju u obrazovanju. Tužba je temeljena na činjenici da su djeca iz tri osnovne škole u Međimurskoj županiji pohađala razredne odjele u kojima su bili isključivo pripadnici romske nacionalne manjine. Presuda u navedenom predmetu donesena je 2010. u korist tužitelja (Europski sud za ljudska prava, 2010).

S ciljem izvršenja presude Vlada RH oformila je povjerenstvo koje je 2011. donijelo *Prijedlog mjera i aktivnosti za osiguravanje pristupačnijeg i kvalitetnijeg obrazovanja pripadnika romske nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj u svrhu izvršenja presude Europskog suda za ljudska prava u predmetu Oršuš i dr. protiv Hrvatske*. Navedeni prijedlog mjera obuhvaća niz općih i specifičnih mjera usmjerenih posebno za rani i predškolski odgoj, osnovnoškolsko obrazovanje, te srednje i visokoškolsko obrazovanje Roma. Gotovo jedina mjera Povjerenstva koja je institucionalno zaživjela jest testiranje romske djece o poznavanju hrvatskog jezika prilikom upisa u prvi razred osnovne škole.

Unatoč presudi i postojanju navedenih mjera, obrazovanje Roma, pogotovo u Međimurskoj županiji, i nadalje predstavlja velik izazov. S jedne strane to je posljedica samog odnosa Roma prema vlastitom obrazovanju (Lapat i Šlezak, 2011). S druge strane demografska obilježja romskog stanovništva za posljedicu imaju značajan porast brojnosti romske populacije i udjela romske djece u osnovnim školama (Šlezak, 2010, 2013). Razredni odjeli koje pohađaju isključivo učenici Romi i nadalje predstavljaju kamen spoticanja u pojedinim osnovnim školama u kojima Romi čine većinu ukupnog broja učenika. U nekolicini škola taj se udio kreće i preko 70%. U nekim slučajevima kruto izvršavanje presude u smislu formiranja nacionalno integriranih razrednih odjela imalo je za posljedicu kontraefekt, odnosno odlazak onih malobrojnih učenika Hrvata u druge škole. Iskustvo međimurskih škola pokazuje da u tim slučajevima dolazi do procesa stvaranja „romskih škola“ zbog odljeva i



preseljenja hrvatske djece u druge škole. Tim školama se u kratko vrijeme događa upravo ono što se nastojalo izbjeći: nacionalna segregacija. Integracijski razredni odjeli koje se pokušalo formirati s prevladavajućim udjelom romske djece uskoro su postali jednonacionalni romski odjeli. Ovdje valja postaviti pitanje: Je li bolje imati određen broj na početku formiranih jednonacionalnih romskih razrednih odjela i dio integracijskih višenacionalnih razrednih odjela, te kroz izvannastavne i izvanškolske sadržaje pokušavati poticati integrativne procese ili forsirati integracijske razredne odjele s prevladavajućim udjelom romskih učenika i time potaknuti odlazak djece većinskog stanovništva i potencijalno stvaranje jednonacionalne romske škole?

Teško je sa sigurnošću reći koliko je Roma u sustavu odgoja i obrazovanja zbog toga što ne postoje podatci koji se odnose isključivo na Rome. Iz popisa stanovništva 2011. godine, možemo saznati strukturu stanovništva starog 15 i više godina prema najvišoj završenoj školi, obrazovnim područjima, ali taj se podatak odnosi na cjelokupno stanovništvo. Podatci s kojima raspoložemo su iz školske godine 2012/2013. kada je završeno istraživanje. Rezultati su objavljeni u publikaciji *Romska svakodnevica u Hrvatsko*. Pripremu ove publikacije podržali su uredi Programa Ujedinjenih naroda za razvoj (UNDP), Fonda Ujedinjenih naroda za djecu (UNICEF) i Ured Visokog povjerenika UN-a za izbjeglice (UNHCR) u Hrvatskoj. Prema tom izvješću, 44,1% romskog stanovništva u dobi 0-6 godina uključeno je u predškolsko obrazovanje. Oko 88% Roma pohađa osnovnoškolsko obrazovanje godina, no završava samo 40%. Ovdje valja napomenuti da je zakonom o odgoju i obrazovanju u Republici Hrvatskoj školovanje obvezno do navršene 15. godine. Promatrano od početka školske godine 2010./2011., ukupan broj mladih Roma uključenih u srednjoškolsko obrazovanje kreće se od tristotinjak do njih 503 upisanih na početku najnovije školske godine. Na kraju svake školske godine u pravilu zabilježeno 5-10% manje polaznika srednjoškolskog obrazovanja nego na početku godine. U dobi od 15-18 godina 46,5% Roma pohađa srednjoškolsko obrazovanje (*Romska svakodnevica u Hrvatskoj, 2014*).

Godina 2015. je započela, Desetljeće za uključivanje Roma je u završnoj fazi, a postignuti rezultati su ispod očekivanih. Još uvijek Romi ne mogu sami riješiti svoje životne probleme. Zašto 'uključivanje' nije uspjelo? Unatoč velikim naporima inicijativi Desetljeća za rješavanje nejednakosti između Roma i pripadnika drugih nacionalnosti sudjelovanje u formalnom obrazovanju, niske stope romskih učenika u formalnom obrazovanju i dalje ostaju ili pak su smješteni u odvojenim učionicama (European Commission, 2007; Stoyanova, 2013). Naravno, na uspjeh u obrazovanju utječe i visoko siromaštvo i stambeni uvjeti (Kertesi & Kézdi, 2013). Posljedica je funkcionalna nepismenost koja često ide ruku pod ruku s ograničenim školovanjem (Brüggemann 2012). Dekada Roma je desetljeće obećanja i ciljeva koji se odnose na niz pitanja i problema koji su međusobno usko povezani. Obrazovanje je područje koje drži obećanje da će se mijenjati životni uvjeti romske populacije, jer iz promjena u obrazovanju proizlaze promjene u društvu i obratno. Desetljeću se bliži kraj, a napredak ka poboljšanju dobrobiti Roma je minimalan. Kao rezultat takvih politika je povećanje broja djece u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja, ali bez evidencije o djeci koja bi trebala biti upisana u obrazovni sustav teško je iskazati napredak (Greenberg, 2010). Od svih prioriteta (obrazovanje, zapošljavanje, zdravlje i stanovanje) najuspješniji je segment obrazovanja (Curcic i Plaut, 2013) i ta činjenica obećava da će se životni uvjeti Roma poboljšati jer je obrazovanje nužni preduvjet za tržište rada. Odgovornost vlasti, ali i Roma su dva uvjeta bez kojih je teško učiniti napredak u uključivanju Romske populacije u svim segmentima društvenog života. Ocjenjujući da je provedba Desetljeća u Republici Hrvatskoj još uvijek neujednačena u mnogim područjima te da je u cilju poboljšanja socio-ekonomskog položaja Roma Republika Hrvatska je pristupila izradi Nacionalne strategije za uključivanje Roma od 2013. do 2020. godine.

Strategijom za uključivanje Roma želi se na sustavan način pomoći pripadnicima romske nacionalne manjine u Hrvatskoj u poboljšanju uvjeta življenja, potaknuti i podržati njihovo uključivanje u društveni život i procese odlučivanja u lokalnoj i široj zajednici, a da pri tom ne izgube vlastiti identitet, kulturu i

tradiciju, te ih poticati na preuzimanje aktivne uloge u promjeni svog položaja u društvu. Strategija je usmjerena i na promjenu stava većinskog stanovništva prema Romima, promičući načela nediskriminacije i desegregacije (Ured za ljudska prava).

Na tragu europskog pristupa i iskustava, realizaciju teme pratile su različite aktivnosti na više područja.

1) Početkom 1994. godine izdan je prvi romskog lista u Hrvatskoj: Romano akharipe – Glas Roma, koji je uz informativnu i kulturnu, imao i značajnu obrazovnu funkciju donoseći tekstove vezane za romsku povijest, tradiciju, umjetnost i kulturu.

2) Pokrenuta je mreža stručnog usavršavanja za učitelje (odgajatelje, pedagoge, socijalne radnike, stručne suradnike, predstavnike Roma...).

3) Izdan je zbornik radova "Odgoj i izobrazba djece Roma u Hrvatskoj", kao prvog kompleksnijeg djela iz ovog područja u Hrvatskoj.

4) Tiskan je interkulturalni list Nevo drom - Novi put, koji pristupom problematizira romska pitanja, vrijedan je izvor informacija za romske učenike (romski jezik, povijest, umjetnost, kultura).

5) Tiskan je Dječji list Čhavorikano Lil, namijenjen djeci. Ima kulturnu, informativnu i zabavnu ulogu.

6) Tiskan je hrvatsko – romski časopis Crveni kotač – Loli Rota. i

7) Na Učiteljskom fakultetu Zagreb, Odsjeku u Čakovcu provodi se izborni kolegij Osnove bajaškoga rumunjskog za učitelje i odgojitelj

## **ZAKLJUČAK**

Romi u Hrvatskoj još uvijek ne uspijevaju ostvariti svoje pune obrazovne mogućnosti, ponajprije zbog siromaštva, diskriminacije po nacionalnoj osnovi (i višestruke diskriminacije žena), (samo)marginalizacije i nedostatka samopouzdanja te sporo mijenjajućih obrazaca svakodnevnog funkcioniranja romskih zajednica. Ozbiljno i profesionalno pristupanje problemu obrazovanja Roma može doprinijeti njegovom

rješavanju, a svako dalje improviziranje i nedostatak inicijative ih može ponovo marginalizirati. Njihov identitet, kulturu, jezik, običaje treba gledati kao bogatstvo različitosti i upravo te različitosti upotrijebiti kao vrijedan i prepoznatljiv dio multikulturalnosti. Brojni skupovi, savjetovanja, projekti i istraživanja samo su mali dio ove kompleksne, zanimljive i izazovne teme koje život Roma svaki dan mijenjaju – nabolje!

## **LITERATURA**

- Brüggemann, C. (2012) Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011. Roma Inclusion Working Papers. Bratislava: United Nations Development Programme (UNDP).
- Commission of the European Communities (2007) European Agenda for Culture in a Globalizing World.
- Curcic, S. and Plaut, S., (2013). Education and policy in the Decade of Roma Inclusion (2015-2020), in M. Miskovic (Ed.) Roma Education in Europe: practices, policies and politics, pp. 71-83. London: Routledge
- Greenberg, J. (2010). Report on the Roma Education Today: from slavery to segregation and beyond, Columbia Law Review, 110(4), 919-1001.
- Hrvatić, N. (1996). „Romi na području općine Đurđevac“, Podravski zbornik, 10 (1984.), str. 160 – 161.; Neven Hrvatić, Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj. Zagreb, 1996., str. 151 – 152. (doktorska disertacija).
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (2013). School Segregation, School Choice and Educational Policies in 100 Hungarian Towns. Budapest Working Papers on the Labour Market, BWP-2013/12.
- Lapat, G., Šlezak, H. (2011). The Roma students' perception of the importance of education, monografija međunarodnog znanstvenog skupa Suvremene strategije učenja i poučavanja, Pula, 91-104.
- Modrić – Blivajs, D. (2007). „Utjecaj školskog zakonodavstva na razvoj školstva u Banskohrvatskoj od 1774. do 1850. godine“, Povijesni prilozi, 32 (2007.), str. 209 – 214.
- Romska svakodnevnica u Hrvatskoj (2014). Izvješće UNDP-a, UNICEF-a i UNHCR-a

- Stoyanova, G. (2013). Segregation of Roma in Education through my Roma Eyes. <http://romediafoundation.wordpress.com>
- Šlezak, H. (2010). Prirodno kretanje romskog stanovništva u Međimurskoj županiji – primjer romskog naselja Kuršanec, Hrvatski geografski glasnik 72 (2), 77-100.
- Šlezak, H. (2013). Uloga Roma u demografskim resursima Međimurske županije, Sociologija i prostor 51 (1), 21-43.
- Vojak, D. (2013). U predvečerje rata: Romi u Hrvatskoj, 1918-1941. Zagreb: Romsko nacionalno vijeće: Udruga za promicanje obrazovanja Roma u Republici Hrvatskoj "Kali Sara", 2013, pp. 19 - 20.

## **FROM HISTORY AND PRESENT-DAY EDUCATION OF ROMANIES IN CROATIA**

**Abstract:** Most modern scientific and other research studies dealing with the situation of Roma in Croatia and in other European countries emphasize the lack of education of Roma as one of the key reasons for their socio-economic, cultural and political marginalization. The causes of the current educational situation of Roma could and have to be sought primarily in the scientific analysis of the history of relations between the Roma and state and local authorities, which were all unsuccessful in their efforts to integrate Roma into the education system. This research study will be dealing with the analysis of the history of the relationship between authorities and the education of Roma in Croatia, with special emphasis on Maria Theresa's and Joseph II's educational reforms in the second half of the 18th century, reforms initiated by Ivan Mažuranić in the 19th century, educational reforms in the Kingdom of Yugoslavia and in the socialist Yugoslavia and the modern pedagogical efforts of the Croatian authorities after 1991. It should be noted that the attention to one of the major problems in modern education of Roma in Croatia was directed by a court case "Oršuš and the Others against Croatia" of the European Court of Human Rights in March 2010, which, among other things, stressed the need for active solving of the problems of systematic integration of Roma into Croatian education system. The focus of this research will be based on the need for multidisciplinary analysis using pedagogical and historical context of approaches to this issue.

**Key words:** Roma, education in Croatia, pedagogy, history

Бисера Јевтић  
Марјан Михајловић

## ФАКТОРИ КОЈИ ПОДСТИЧУ РАЗВОЈ ДЕЛИНКВЕНТНОГ ПОНАШАЊА МЛАДИХ\*

**Сажетак:** Делинквентно понашање младих је веома комплексна појава и универзални проблем у свим земљама, без обзира на друштвени систем, степен економског и социјалног развоја. Аутори у раду наводе степен заступљености делинквентног понашање младих како у школи, тако и ван ње, при чему идентификују многобројне чиниоце који битно утичу на понашање младих, а могу се и повезати са ширим друштвеним и културним променама. Овде се првенствено мисли на породицу (дефицијентну и деградирану), на негативне утицаје школе, наставе и наставаног програма, негативне утицаје вршњака, масовних медија, неадекватног коришћења слободног времена и др. С обзиром да су преступничка понашања младих и у васпитно-образовним установама последица целокупне климе у Србији, обавеза је свих субјеката друштва и институција надлежних за бригу о младима да систематски и организовано предузму одговарајуће мере и радње у циљу спречавања и сузбијања ове изразито негативне друштвене појаве. Ни једна чињеница која упућује на везе економског развоја неке средине и делинквенције не може се сматрати непосредним узрочником одговорним за делинквентно понашање, већ улоге тзв. преносника или посредника неке треће варијабле, манифестне или латентне, које подстичу делинквенцију. Поставља се питање, зашто млади имају жељу и потребу да крше друштвено прихватљиве норме понашања?

**Кључне речи:** делинквентно понашање, породица, наставници, вршњачка популација, мас-медији

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта *Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција*, евиденциони број 179074, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2016. године Центар за социолошка истраживања Филозофског факултета Универзитета у Нишу.

## УВОД

О појавама делинквентног понашања код деце и младих врло је деликатно говорити и пре би се ваљало запитати, не о последицама, него о узроцима овог значајног друштвеног проблема. Круцијално питање које се поставља јесте: Због чега код младих долази до поремећаја друштвеног понашања и зашто они имају жељу и потребу да крше друштвено прихватљиве норме понашања? “Преступништво младих је постало један од озбиљних друштвених проблема са којима се Србија суочава. Сведоци смо драстичног повећања кривичних дела малолетника како по броју, тако и потезини кривичних дела. Насиље је све чешће међу младим учиниоцима, док се по броју малолетничких убистава изједначавамо са далеко многољуднијим европским земљама. Бројни научници су посветили своја истраживања разумевању и превазилажењу проблема делинквенције младих. Последње деценије су донеле нове теорије и истраживања које су отвориле могућности ефикасније превенције и рехабилитације младих који су пошли странпутицом. У нашој земљи постоји акутна потреба за применом и даљим развијањем ових сазнања у циљу унапређивања квалитета превенције антисоцијалног понашања младих” (Хрнчић, 2009:9).

Наше друштво је због дугогодишње политичке и економске кризе, посебно у ризику. Земљу напушта знатан део најобразованијег становништва у најпродуктивнијем животном добу. Дошло је и до унутрашњих миграција, па се релативно велики број расељених и избеглих лица мора прилагођавати новим, често врло неповољним, животним околностима. Сиромаштво као превладавајуће стање становништва, значајан је ризични фактор разних видова неприхватљивог понашања младих. Ратно раздобље кроз које је земља прошла, праћено интензивним миграционим кретањима, доприноси погоршању стања у свим друштвеним системима

Делинквентно понашање као екстремни облик асоцијалног понашања има, у смислу квалитативних разлика, специфичне карактеристике према просечном и поремећеном понашању, премда је с њима значајно повезано. У литератури која се бави феноменом делинквентног понашања различити термини, као што су: *друштвена неприлагођеност, лоше друштвено понашање, друштвено неприхватљиво понашање младих, преступничко понашање младих, антидруштвено понашање младих* итд., имају за циљ избегавање сигматизације детета. Истовремено, сваки од наведених термина, у мањој или већој мери, подразумева различите облике поремећаја у понашању младе особе, почев од оних најбезазленијих као што су непажња на часу, лош успех у школи и сл., преко агресивног понашања у кући и школи, до сукоба са законом.

Преступничко понашање или девијантност „...односи се на поступке који крше општепризнате норме неког друштва. Појам девијантног може се мењати у времену и простору; оно што се сматра *нормалним* понашањем у једном културном окружењу може се означити као «девијантно» у неком другом“ (Гиденс, 2003:251). У савременој науци која се бави феноменом делинквенције превладава мишљење да се узроци ове појаве не могу до краја објаснити фрустрацијом и агесијом. „Значај психолошких теорија у објашњењу узрока, фактора и појава социјалне девијантности је несумњив, посебно у вези са својствима личности, доказујући неоспорну везу, психичку детерминанту, између личности и понашања (дела)” (Бошковић, 2010:75). Узроке криминалитета појединца у друштву објашњава теорија диференцијалне асоцијације преузимањем узора из делинквентних група, путем непосредног учешћа у криминалном моделу понашања или контакта с носиоцима таквог понашања.

Централне тезе теорије диференцијалне асоцијације су:

- 1) криминално понашање се учи;
- 2) криминално понашање се учи у интеракцији са другим лицима, кроз процес комуникације;



3) главни део учења криминалног понашања остварује се у оквиру примарних група;

4) учење криминалног понашања обухвата: технике вршења кривичних дела, које су некада врло компликоване, а некада врло једноставне и специфично усмеравање мотива, порива, рационализација ставова;

5) начин усмеравања мотива се учи и зависи од тога да ли је појединац у контакту са онима који имају позитивне дефиниције, односно који одобравају криминално понашање или са онима који имају негативне дефиниције у односу на криминално понашање, тј. који га осуђују;

6) појединац постаје криминалац због тога што прима више дефиниција које одобравају криминално понашање, а мање дефиниција које га осуђују;

7) контакти са онима који одобравају, односно са онима који осудују кршење норми разликују се по учесталости, трајању, значају и интензитету и

8) процес учења криминалног понашања обухвата све оне механизме који су део сваког учења.

9) Иако је криминално понашање израз општих потреба и вредности, оно се не може објашњавати тим потребама и вредностима пошто је и некриминално понашање израз тих истих потреба и вредности (Хрнчић, 2009:42-43).

Девијантно понашање је дакле научено, а не наслеђено или измишљено. Особа постаје делинквент зато што је у контакту с криминалним обрасцима понашања, а истовремено је изолована од антикриминалних образаца. То је принцип диференцијалне асоцијације. Многа истраживања (Ловрић, 2006; Милосављевић, 2002 и 1999; Хошек, Миомировић, 1998) указала су на важну улогу породице у генерисању социјално неприхватљивих понашања младих. Постојање социопатолошких појава представљају маскиране показатеље психолошких фактора који утичу на криминално понашање путем когнитивних и конативних поремећаја младих, али и њихових родитеља. Резултати показују да млади са индикацијама ка

токсикоманији имају статистички значајно нижи индекс свакодневне окупљености породице око заједничких активности у заједничком простору и времену, као и слабију учесталост комуникације на релацији дете - родитељ. Степен комуникације и однос поверења између адолесцената и родитеља знатно је слабији код групе младих који имају токсикоманијско искуство (зависност од хероина) него код младих који немају токсикоманијско искуство, као и то да су млади који су се одали дрогама били окружени лошијом социјално- психолошком атмосфером у породици у односу на младе који немају такво искуство.

Према резултатима спроведених истраживања се могу извести два основна закључка. Они су:

1) неадекватна комуникација, поверење на нивоу родитељ - адолесцент, социјална аномија, доживљај самоодбацивања, научена беспомоћност могу бити индикатор ризика генерисања социјално неприхватљивих понашања младих и

2) социјално неприхватљива понашања, резултат су деловања низа агенаса (фактора) у процесу социјализације. Управо, адекватно успостављање социјалне контроле на свим нивоима социјализације може бити важна карика за очување и унапредјење хумане егзистенције младих (Јовановић, 2007:12).

На развој личности, односно њено сазревање и социјално обликовање, утичу многи фактори и због тога постоје огромне разлике између појединаца истог узраста. Значи, преступничко понашање младих одређују етиолошки фактори, који се деле на: а) факторе који су везани за личност и б) факторе социјалне средине. *У личне факторе* се убрајају: низак ниво интелигенције, психопатске црте личности (као што су егоцентричност, самопрецењивање, неспособност прихватања других личности, компензовани осећај инфериорности, недостатак осећаја одговорности, емоционална нестабилност, низак степен толеранције на фрустрације и др.). Фактори који се односе на личност објашњавају специфичности у телесним

и психичким променама везаним за период пубертета и адолосценције деце и малолетника. Карактеристике личности малолетних преступника не могу бити узрок њиховог делинквентног понашања, али могу бити погодне за реаговање у негативном смислу.

Фактори социјалне средине су: дефицијентна и деградирана породица, материјално-економске прилике, недостаци и неуспех у школском образовању и васпитању, негативан утицај вршњачких група, неадекватно коришћење слободног времена, средства масовне комуникације са негативним садржајима и др. Поред наведених фактора на појаву делинквентног понашања младих утицатичу и социо-културни фактори: ратови, катастрофе, миграције, урбанизација, економске прилике, сиромаштво, незапосленост итд. Из широког подручја феномена делинквентног понашања издвајамо да је проблем овог истраживања иститати какви су ставови ученика о делинквентном поремећају у социјалном понашању младих? Који су облици делинквентног понашања присутни у њиховој средини, колико је делинквентно понашање честа појава, како се ученици односе према младима који испољавају делинквентно понашање?

## **МЕТОД**

Делинквентно понашање младих је веома честа и константна појава у нашој средини - школи. Сведоци смо драстичног повећања кривичних дела малолетника како по броју, тако и по тежини кривичних дела. Зато је неопходно запитати се због чега код младих долази до поремећаја друштвеног понашања и зашто они имају потребу да крше друштвено прихватљиве норме понашања? Како би се проблем делинквентног понашања смањио веома је важан однос друштва, породице - родитеља према особама са делинквентним понашањем. Стога, предмет овог теоријско квалитативног истраживања јесте препознавање фактора који подстичу развој делинквентног понашања младих. На

основу дефинисања проблема и предмета истраживања, основни циљ овог истраживања јесте утврђивање ефеката испољеног делинквентног понашања, као и процена нивоа заступљености делинквентног понашања међу младима.

Полазећи од предмета и циља рада, задаци истраживања су:

1) испитати однос ученика према ученицима са делинквентним поремећајем у социјалном понашању;

2) испитати који су облици делинквентног понашања најзаступљенији у њиховом окружењу;

3) утврдити узроке делинквентног поремећаја у социјалном понашању;

4) испитати колико је делинквентно понашање честа појава и

5) утврдити делотворне мере у циљу сузбијања делинквентног понашања.

Узорак истраживања чине 64 ученика средњих школа: Пољопривредна школа „Радош Јовановић Сеља“ из Прокупља и Медицинска школа „Др Миленко Хаџић“ из Ниша.

## **РЕЗУЛТАТИ**

Данас се све више сусрећемо са породицама у којима су односи поремећени и нескладни, а деца због своје рањиве природе највише испаштају. Поремећај брачних односа је један од фактора девијантности, како код родитеља тако и код деце. Обично је условљен сталним сукобима супружника, алкохолизмом или криминалним понашањем, а све ово се одражава на целокупну породичну ситуацију у виду породичног насиља и разних облика асоцијалног понашања деце. 29.685% ученика сматра да породичне прилике и односи у њој највише утичу на појаву делинквентног понашања ученика. Добар број поремећаја и разних негативних елемената у породичном животу води, међутим, своје порекло и из унутрашњих сукоба и других дисфункционалности у самој породици као заједници. У

питању су разни структурални поремећаји-разводи, напуштање породице од стране појединих родитеља, занемаривање деце и одсуство сваке квалитетније бриге за њихов развој и формирање, разни социопатолошки облици понашања родитеља и других одраслих чланова породице, и томе слично. Те и такве појаве у породици најчешће имају „...дериктан негативан одраз на развој и понашање младих, те се у том смислу и породица може с правом сматрати за њихово делинквентно понашање“ (Јашовић, 1978:221). Као што постоје дисфункционалне породице тако постоје и дисфункционалне школе. Пошто је школа један од извора социјализације она као таква неће бити успешна у обликовању социјалног понашања ученика. На основу добијених резултата сматрамо да се ученици у средњим школама у знатно већој мери друже - сарађују са ученицима који испољавају облике делнквентног поремећаја у социјалном понашању. Такође, знатно већи проценат младих у средњим школама исувише олака схвата делинквентно понашање својх другова-другарица, при чему не сматрају делинквенцију за тако опасно појаву у друштву иако се као најзаступљенији облик делинквентног понашања издваја насиље.

Особина по којој се најчешће препознаје дете насилник јесте агресивност према вршњацима, наставницима. Насилник је обично физички јак, нетолерантан, без сажаљења и гриже савести према жртви. Вршњачко насиље један је од облика понашања који се у светским размерама у последње време посебно истичу и за које се предузимају одговарајући превенцијски напори. Агресивна понашања која манифестују деца и млади, најчешће, почињу врло рано у детињству и као таква имају тенденцију перзистирања и у каснијем узрасту, па и у одраслости. Физичка агресивност се јавља у предшколском узрасту те се, ако се томе не посвети довољно пажње „...као последица лоших утицаја вршњака, насиље на телевизији и повећаног нивоа мушки хормона, наставља и у касном детињству и раној адолесценцији“ (Вашић, 2009:64). Физички злостављана деца су најчешће и сама злостављачи. Ученици и наставници такође могу у

извесној мери допринети негативном односу ученика према школи, и то непрофесионалним и некоректним односом наставника, непоштовањем личности детета, престрогим казнама, вребалним понижавањем итд. Преко 60% испитаника је одговорило да је у њиховом окружењу насилничко понашање њихових другова честа појава. Изложени вршњачком притиску и незаштићени од стране породице или школе, због слабих и лоших веза, адолесценти се прикљањају групи вршњака која са њима дели сличне проблеме. И у тим ситуацијама опасност да ће се појединци поистоветити са групом тј. да ће прихватити, преузети ризична и опасна понашања од групе, веома су велика.

Насупрот њима, групе са девијантним понашањем удружују појединце са одређеним психичким или друштвеним проблемима. Такви појединци теже да буду третирани као одрасле особе, желе да се истичу, да буду опажени. Све то прате поремећаји у понашању, односно реч је о друштвено неприхватљивом и штетном понашању. Наши резултату су показали да алкохолизам и наркоманија су такође један од веома заступљених облика групног девијантног понашања младих. Из потребе, жеље за докозивањем у групи, односно скретања пажње на себе већи број адолесцената почиње да конзумира разне дроге, а то се обично завршава зависношћу, која пак доводи до разних физичких, психичких, менталних поремећаја. Веома су бројна девијантна понашања у вези са злоупотребом дроге, и у њих се могу сврстати разна просјачења, крађе, преваре итд. Криминалитет се може поделити на директни и индиректни; директни се манифестује разним облицима асоцијалног понашања да би се дошло до дроге, док код индиректног криминалитета зависник покушава да уз помоћ социјално недозвољеним радњама дође до средстава како би купио дрогу.

Криминално понашање представља сваки акт појединца супротан кривично-правном и другим нормама које предвиђају санкцију, или којима се крше међународно правне норме о људским правима. То је понашање „...којим се повређује једна или више жртава, а резултат је различитих

друштвених и психолошких узрока и фактора“ (Илић, 2005: 38). Слободно време је веома важан чинилац у животу деце и омладине, и неорганизовано слободно време доводи, у највећем броју случајева, или до повлачења особе у себе или до одређеног асоцијалног понашања. Слободно време је један од могућих узрока девијантног понашања младих. Чињеница је да већина младих разне девијантне облике понашања показује у слободно време. Неорганизовано провођење слободног времена којег млади имају све више, доводи до досаде и траже се начини превазилажење те досаде. У вези са овим, односно, услед немогућности да своје слободне време адекватно искористе нпр.у игри, забави, разоноди, млади упражњавају различите видове малолетничког преступништва. Жеља за припадањем групи код одређеног броја младих може довести до одређеног девијантног понашања, затим потреба за забавом, друштвом, музиком и идентификација са одређеном субкултурном групом често окупља младе на места попут кафића, дискотека и сл. Слободно време искориштено на овај начин тј. боравак на оваквим местима, често подразумева употребу алкохола, разних опојних дрога и наркотика. Управо алкохолизам и наркоманија су једна од најризичнијих групних понашања младих, и готово увек постоји веза, спрега између њих и најтежих врста девијантног понашања. У адолесценцији потреба за доказивањем је доста јака, и управо у овм периоду родитељи почињу да губе контролу над децом, ауторитет им губи на снази, и на њихово место долазе вршњаци, група вршњака која преузима примат над социјализацијом.

Можемо констатовати да „...телесна и духовна пасивност у слободном времену значајно доприноси јављању делинквентног понашања. Одсуство интереса, недостатак постојаности, површност и пасивност духа и тела имају за последицу снажна осећаја досаде и усамљености, која у одређеном тренутку траже и често налазе неадекватне вентиле, као што су одавање скитњи, и прихватање било каквих модела понашања који могу да угуше или превазиђу ова осећања“ (Јашовић, 1978:237).

Један од задатака истраживања био је да се испита колико је делинкветно понашање честа појава у окружењу ученика и да ли су ученици са делинкветним поремећајем у социјалном понашању склони понављању истог. На основу добијених резултата можемо потврдити претпоставку да ученици сматрају да је делинкветно понашање честа појава у њиховом окружењу, и да су ученици са делинкветним понашањем склони рецидивизму. У великом броју случајева малолетничке делинквенције утврђено је да исти малолетни извршилац поново врши кривична дела, при чему је повећана друштвена опасност, јер повратништво открива трајнију неприлагођеност учинилаца кривичних дела друштвеној средини и њеним нормама.

Рецидивизам или повратништво је кривичноправни појам који се различито дефинише у правној литератури, али претежно као кривично дело које делинквент поново изврши. Битни елементи рецидивизма су: ранија осуда, поновно извршење кривичног дела, идентичност побуда за ново дело и временска дистанца између ранијег и новог дела. Кривично правна теорија у типологији поврата полази од природе кривичних дела, временског интервала између извршених дела и броја извршених деликата. Према првом критеријуму разликују се: општи и специјални поврат. Под општим повратом подразумева се било које кривично дело које поново изврши исти извршилац, после издржане осуде, а под специјалним повратом, извршење истоврсног кривичног дела.

У криминолошком смислу најбитнија је и најраспрострањенија склоност, и она делинквенте рецидивисте дели на: делинквенте из навике, професионалне делинквенте и делинквенте по тенденцији. Делинквентима из навике сматрају се рецидивисти асоцијалне природе код којих се постепеним појављањем преступничког понашања ствара криминална навика. Они се криминалу одају још од ране младости, социјално су неприлагођени психопатске природе (неподобни за ресоцијализацију) емоционално нестабилни, просечне или исподпросечне интелигенције и нижег нивоа образовања и



ниског прага фрустрационе толеранције. Делинквенти по тенденцији, или делинквенти из страсти, јесу особе чија је криминална каријера више узрокована субјективним чиниоцима личности него социјалним факторима, било да су у питању фактори поремећаја биолошког, психолошког било психопатолошког карактера. Код ове категорије преступника „...најчешће се, уз основне кривичне санкције – казне, изричу и мере безбедности чувања, лечења и посебне терапеутске мере у пеналном третману осуђеника” (Бошковић, 2006:217). Поред социјалних фактора који утичу на јављање рецидивизма, значајну улогу у понављању вршења кривичних дела имају и особине личности. Повратници се одликују одређеним особинама које су погодне за понављање делинквентног понашања. То су пре свега: склоности и навике за вршење кривичних дела, брзо, осетљиво и афективно реаговање и снижен праг толеранције на фрустрације. На основу добијених резултата истраживања може се констатовати да наставници у највећем броју случајева само опомињу и критикују ученике са делинквентним понашањем, односно, пребацују одговорност на педагоге, психологе, родитеље (а ништа конкретно не предузимају по питању истих). Наше друштво не поклања довољно пажње младима са делинквентним понашањем.

Пошто су ученици незадовољни тиме како друштво поступа са особама које испољавају делинквентне поремећаје у социјалном понашању, један од задатака истраживања био је да се испитају ставови ученика о томе којим мерама најделотворније можемо деловати у циљу сузбијања делинквентног понашања. Циљ превенције, у ширем смислу, био би спречавање јављања будућих делинквената, односно, предузимање општих мера за сузбијање криминалитета са циљем да се уклоне негативни утицаји из друштвене средине и осигурају нормални услови за складан развој личности. „Но превенција је и хумани императив, јер сва различита ризична понашања деце и младих, произведу велику бол и патње, не само деци и младима, него и целој заједници на различите начине

(Bašić, 2009:65). Општа превенција примењује се као утицај на грађана, посебно на младе да не чине кривична дела. Примарне превентивне мере могу се, и морају, предузети пре почињења одређеног дела које је противзаконито, или пре појаве антисоцијалног, односно, друштвено неприхватљивог облика понашања. Циљ ових мера састоји се у спречавању, онемогућавању и предупређењу девијација у понашању младих. А то значи да се ове мере морају ухватити у коштац са коренима, условима и узроцима преступничког понашања тј. морају тежити ублажавању општих, посебних и појединачних фактора деликвентног понашања. За превенцију поремећаја и усвајање етичких норми потребна је морална пракса која се доживљава једино у здравим срединама, односно, кроз свакодневне примере поступања породице, школе и окружења.

Десет је принципа на којима се требају темељити превенцијски напори како би били учинковитији.

1) Главна мисија школа и других институција и агенаса за младе је помоћи младим људима да избегну високо ризично понашање. Ставови, знање и вештине нужни за избегавање високоризичних понашања главни су садржај образовања за 21. столеће.

2) Успешна превенција је најбоља промоција избегавања високо ризичних понашања (пре него што се појаве), посебно злоупотребе алкохола, дрога и насиља.

3) Превенцију треба адресирати на вишеструке разлоге (ризике, потребе, стања, околности) укључивања у различита високоризична понашања. Учинковита превенција је и стратегијски и на резултат усмерена пре него прагматички и на активност усмерени напор.

4) Успешна превенција мења саставе и норме. Превенција мора бити саставна и стварана у ходу, фрагментована и повремена.

5) У превенцији је контекст јако важан. Како би превенција била учинковита, мора досегнути сва обележја окружења у којима ће бити примењена, укључујући стратегије за идентификовање и изградњу снага и ресурса.

6) Превенцијске стратегије се темеље на идеји „чини нешто што ће рећи да“ младима, на пример, помоћи им да се одлуче за позитивне изборе у свим аспектима свога живота, пре него тражити од њих оно што ми желимо да они раде.

7) Успешна превенција усмерена је подједнако и на одрасле и на младе. Како би се потпомогао развој младих, потребно је адресирати се на ставове, знања, вештине, понашања и вредности одраслих истовремено у свим социјалним окружењима.

8) Превенција захтева сарадњу међу многим актерима. Превенцијске иницијативе укључују појединце, школе и заједнице, али и партнерства између школа, других институција, агенција, организација и пословног сектора.

9) За превенцију је кључно учење из истраживања и праксе. Превенцијске стратегије и приручни материјали морају се темељити на најновојим концептима, информацијама и стратегијама из истраживања и праксе. и

10) Успешна превенција не постоји без евалуације. Она је кључни део превенције. У овом случају то значи свеобухватну евалуацију стратегије која даје оквир за планирање и имплементирање као и процену краткорочних и дугорочних резултата и утицаја (Bašić, 2009:66).

Ученици су и сами изнели своје предлоге превентивних мера у циљу спречавања делинкветног понашања. Најчешћи одговори ученика били су: разговор са родитељима, побољшање социјалне ситуације у друштву, добијање савета родитеља, јачање улоге младих, разговор са неуропсихијатром, учење о лепом понашању, партнерство породице и школе у превенцији делинкветног понашања. Васпитни приступ агенаса социјализације, прикључивање оргнизцији “буди мушко не буди силеџија”, јаче казнене мере, јачање улоге породице, више посвећености осетљивим особама који су склони делинквенцији, одговорно родитељство у породици, разговор са стручњацима (педагозима, психолозима...), мањак слободног времена, боља ситуација у држави, педагошки савтетодавни рад, повећана контрола. На основу истраживања дошли смо

закључка да испитаници сматрају да младима са делинквентним поремећајем у социјалном понашању највише могу помоћи родитељи са осталим релевантним факторима који како подстичу, тако могу и да сузбијају делинквентно понашање младих.

## **ЗАКЉУЧАК**

Делинквентно понашање младих представља врло значајан и комплексан друштвени проблем. Због тога се у његовом спречавању мора деловати правовремено, уз јасно утврђивање обавеза и задатака свих агенаса социјализације младих. То су у првом реду породица, школа, група вршњака, средства масовне комуникације. Породица је основни и примарни агенс социјализације, и с тим у вези, сваки поремећај у породичним односима представља озбиљан фактор ризика за децу и омладину која живе и у таквим дисфункционалним и дефицијентним породицама.

Нескладни породични односи поготово ако су праћени сиромаштвом, незапосленошћу, алкохолизмом, наркоманијом и породичним насиљем, врло често одводе децу на улицу, у друштво вршњака склоних девијантном понашању, а то је први корак ка делинквенцији. Деца која одрастају уз насилнике имају врло велике шансе да одрасту у исте такве или још горе насилнике, јер уче по моделу. Незапосленост и бесперспективност све је више присутна међу младима, и доводи до разних видова социопатолошког понашања израженог кроз злоупотребу алкохола и дрога. Такође, доводи и до повећања броја суицида, малолетничке делинквенције, просјачења, бекства од куће итд. Школа је поред породице веома битан чинилац социјализације. Међутим, наше школе данас не испуњавају очекивања и потребе деце, не пружају им довољно интересантних и занимљивих садржаја, нити их припремају за преузимање улога у друштву. Због тога је бежање из школе веома заступљено и никад није само, већ је у већини случајева повезано са напуштањем школе, бежањем од куће, опијњем,

дрогирањем, насиљем. Зато је неопходно оспособити школу да зна да препозна такву децу и да им пружи адекватну помоћ.

Важан фактор у отклањању и ублажавању делинквентног понашања представљају центри за социјални рад, а да би они успешно радили, деловали морају сарађивати са породицом и школом. Посебно је значајна њихова улога у раду са маолетним делинквентима. Исто тако, полиција и судови имају и играју важну улогу у превентиви делинквенције код младих. Да би ове институције биле делотворне морају ангажовати велик број стручњака који ће се посветити тражењу и отклањању узрока делинквентног понашања младих. Треба радити на отклањању тешкоћа и недостатака уочених у процесу њихове социјализације, јачати њихове везе са друштвом, уводити их у друштвени живот, прихватити их као младе, са њиховим жељама и потребама, а само друштво изграђивати да буде хуманије и праведније, са више једнакости.

### ЛИТЕРАТУРА

- Bašić, J. (2009). *Теорије превенције – превенција поремећаја у понашању и ризићних понашања деце и омладине*. Загреб: Школска књига.
- Бошковиц, М. (2006). *Криминологија*. Универзитет у Новом Саду Правни факултет.
- Бошковиц, М. (2010). *Криминологија с пенологијом хомо цримис-злочинац део И*. Универзитет у Новом Саду Правни факултет.
- Гиденс, Е. (2003). *Социологија*. Универзитет у Београду Економски факултет.
- Хрнчић, Ј. (2009). *Преступништво младих-ризици, токови и исходи*. Београд: Институт за криминолошка и социолошка истраживања.
- Илић, Б. (2005). *Феноменологија агресивности деликвената*. Ниш: Свен.
- Јашовић, Б. (1978). *Криминологија малолетничке делинквенције*. Београд: Научна књига.
- Јовановић, В. (2007). *Примењена психологија- друштво, породица и понашање*. Универзитет у Нишу.

## **FACTORS WHICH INFLUENCE INCREASE OF YOUTH DELIQUENCY**

**Abstract:** Delinquent behavior of young people is a very complex phenomenon and universal problem in all countries, regardless of their social system, level of economic and social development. The authors allegation degrees of representation of delinquent behavior young people in school and outside of it, where identifying a number of important factors that influence the behavior of young people, and can be linked with broader social and cultural changes. This is primarily related to the family (deficiency and degraded), the negative impacts of school, teaching and educational program, negative peer influences, the mass media, inadequate free time et. all. Considering that the criminal behavior of young people and the educational institutions result of the overall climate in Serbia, obligatory for all subjects of society and institutions responsible for the care of young people to a systematic and organized to take appropriate measures and actions to prevent and combat this extremely negative social phenomenon. Neither the fact that points to the connection of economic development of a region and delinquency can not be held responsible for the direct cause of delinquent behavior, but the role of the so-called or broker of a third variable, manifest or latent, that encourage delinquency. The question is, why young people have the desire and the need to violate the social norms of acceptable behavior?

**Key words:** delinquent behavior, family, teachers, peer populations, mass media



**Сабит Вејсели**  
**Емил Сулејмани**  
**Муамер Ала**

## **РЕФОРМСКО-ИНОВАТИВНИ ПРОЦЕСИ И ЊИХОВ УТИЦАЈ НА КВАЛИТЕТНО ОБРАЗОВАЊЕ**

**Сажетак:** Процес децентрализације у образовање намеће промене у више сегмената образовања са циљем побољшања квалитета образовних услуга и контролу образовног процеса и резултата од њега. Сазнање педагогије и психологије о законодавству о активирању спознања делатности ученика, у одређеној мери, биле су примењиване из традиционалне дидактике и представљене у виду свеобухватности начина и сретства за реализацију наставе, којом се стимулише репродуктивност делатности ученика. Међутим, оваква активност ученика, у настави не задовољава потребе и захтеве савременог друштвеног развоја, при чему велики је утицај имала научно-технолошка револуција. Традиционална настава у први план истиче школски курикулум који реализује наставник преко васпитне радње усмерене ка већој групи ученика различитих способности. Ученици нису ничим мотивисани за учење, јер се не задовољавају њихове потребе у слободном избору начина учења, аутономности, решавању проблема, различитости способности стваралаштва и истраживања. Савремена дидактика подразумева другачији ниво активирања познате делатности ученика у настави. Активност сазнања треба да има циљ да допринесе свеукупном развоју ученика-интелектуални, емоционални и социјални. Савремене дидактичке и креативне теорије показују нове начине рада у настави. Од наставе се тражи да има креативност. Креативна настава је нова доктрина дидактике као општа теорија наставе у којој се у првом плану истиче личност ученика укљученог у стваралачке процесе који доводе до дивергентних стваралачких резултата. Појам квалитетно образовање је доста динамичан појам, јер и образовне потребе корисника, као и образовне услуге за њихово задовољавање постојано се мењају, развијају. Обезбеђивање квалитета у образовању је један од највећих изазова савременог образовања. Повећани интерес за квалитет у образовању дужи се постојаним променама које се догађају у свакодневном животу.

**Кључне речи:** иновативни процеси, савремена настава, креативност, квалитетно образовање



## УВОД

Данас готово да нема значајнијег педагога или психолога који се не бави проблемима наставе и школског учења. Настава је централни део рада школе. Од ње се захтева да буде у току савремених промена како би могла да задовољи стварање емоционалне, естетске, радне и друге потребе ученика. Наглашава се да образовање могло више да буде у функцији личности, њених креативних способности. Школа као установа за систематско образовање и васпитање тежи да у свом раду постиже успехе. Бројна су истраживања у психологији, педагогији, дидактици и методици усмерена на проучавање ученика, њиховог сазнајног развоја, облика, метода обучавања како би се у наставном процесу постигао што бољи успех.

Међутим, у наставном процесу се не може постићи бољи успех ако школа остане са традиционалним начином рада. Већ је познато да традиционални начин рада у школи не даје очекиване резултате које од ње тражи друштво. У том смислу анализирајући стање и третман постављености школе, она још увек није превазишла своју традиционалну постављеност. Школа треба да буде отворена за све заинтересоване из места живљења, односно од свих социјалних, културних, образовних средина, што ће омогућити подједнак прилаз и старт свакој индивидуи, сходно интересима, способностима, афинитетима и склоностима са разновидним моделима наставних план овима и програмима, садржином и активношћу.

У савременим условима живљења и деловања више се иницира, актуализује и проблематизује данашња савремена школа новог милениума. Данашње школе су под утицајем више друштвених, демократских, трансформационих и иноваторских делатности. То је резултат постојаног, прогресивног хода демократско-плуралних процеса и покрета. Демократизација у сфери образовања, у школама, је неминовна, нужна и неизбежна. Она обухвата све видове и степене образовања и све учеснике, факторе и субјекте.

Научно–техничка револуција и брзе техничко–технолошке промене, захтевају и перманентне промене у знању које промене свакодневно повећавају како и коришћење истих у реализацији и конкретизацији наставних садржаја, односно у учењу, сазнању, што представља основу за развој способности, мишљења, креативности и стваралаштва. Данашња школа ради још увек према дугогодишњем утврђеним планом и програмом, што указује да треба да се прихвати тенденција и искуство развијених земаља и систем за: обавезне, изборне, факултативне и афирмативне наставне програме. Потребно је да има избор тематских целина од којих заједно са ученицима издвајати које ће наставне садржаје и активности изводити и усвајати. У том смислу примењиваће се нове форме и методе рада, укључујући образовну технологију и иновације.

### **ПОТРЕБЕ ЗА АЛТЕРНАТИВНИМ И КРЕАТИВНИМ МОДЕЛИМА У НАСТАВИ**

Схватање, погледи и покрети за нову школу, уносе нове идеје, моделе, форме, методе и иновације у програмску оријентацију, у третману према ученику и уопште у педагошку стварност. С тим се потврђује да тенденције упућују на нову школу у којој ће ученици и наставници бити субјекти и партнери са посвећеношћу ка свакодневним потребама за постизање жељених ефеката и резултата. Свака футуролошка концепција трансформисања и револуционарне педагошко – дидактичког преобликовања традиционалне наставе имаће веће изгледе на трајни успех ако се буде заснивала на креативним одредницама. Традиционална наставна организација се темељи на градиву које треба реализизовати у подједнаким кадровско–материјалним, просторно–техничким и дидактичко–методичким условима у скупинама ученика крутог разредног састава, и то подучавања. Само незнатан број ученика у таквом окружењу може на наставном часу меморисати предочено (најчешће говором наставника)

градиво, па такав стратешки концепт наставе потцењује најбоље, а прецењује најслабије ученике на менталној равни.

Све ово имплицира потребу за окрет према новим стратегијама која ће бити утемељење на креативном раду ученика и наставника, засновано на тријадама креативност – мотивација – стваралаштво и емоција – воља – стваралаштво. Таква настава ће полазити од учења и развијаће код ученика осетљивост за проблеме, способност увида у ситуацију, дивергентно мишљење, примену трансфера, транспарентну употребу знања, независност у мишљењу, развијену самоперцепцију и критичко мишљење, усмереност ка циљу. Овакве поставке омугућавају остваривање нове улоге ученика и стручно – дидактичких функција наставника. Ово је у постојећим условима, реално оствариво моделским приступом настави и учењу. Као што психолози и други научници у својим дисциплинама елаборирају стваралачке моделе на основи теоријске анализе, емпиријских неексперименталних и експерименталних истраживања, с разлогом се у дидактици може говорити о моделима и моделирању.

Представник гешталтистичких модела (Wertheimer, 1959) структурирао је више стваралачких – дидактичких модела које је поделио у две велике скупине. Модели усмерени ка ученицима су савремени наставни модели. Њихова суштина је укључивање ученика у све фазе наставног процеса (од планирања, преко организовања, извођења, вредновања и практичне примене). Циљ је да ученик постане активни субјект наставе и да што самосталним стваралачким напорима долази до потребних знања, навика и способности, при чему тежиште није на развијању његових когниција, него подједнако, и афекције, воље и моторике. Ови модели подучавање редукују на најмању могућу меру (у зависности од хронолошке доби субјеката и њихове оспособљености за методе и технике интелектуалног рада), а тежиште стицања знања ставља на учење као на самосталну интелектуалну активност ученика.

## **НОВЕ УЛОГЕ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА**

Имајући у виду доктрину промена улоге наставника као едукатора, захтев времена и предизвици, јављају се потребе за новим профилима наставника - едукатора. Наставник је главна покретачка снага стваралаштва својих ученика. Отуда је оспособљавање наставника за креативан рад са ученицима од посебне вредности. Осим наставника потребно је укупну школску организацију поставити у креативном духу. Наставникова основна активност требало би да буде откривање стваралачких потенцијала својих ученика. Креативан наставник потиче и респектује ученичка креативна осећања, увјек даје прилику да се стваралачки исказују, пажљиво прати и проучава креативне могућности својих ученика, ствара прилике за креативан рад, код ученика развија самоповерење за самостални истраживачки рад. Наставници ће креативном радом елиминисати многе грешке сазнајног процеса.

Дете је креативно, он ће сам стварати, само му то треба омогућити а наставник је та особа која на том плану пружи правилан подстицај. Циљ је стварање човека који неће само репродуковати, него активно мењати своју околину. Посебан значај креативне наставе је у томе што се јавља као субјект креације образовање. У креативној настави ученици питају, истражују, постављају и проверавају хипотезе, анализирају факте и за све траже аргументоване доказе.

У вези изнесеног за наставника у образовно-васпитном раду Марко Стевановић у свом раду *Наставник уметник и васпитач* наводи каквог наставника, васпитача и уметника желимо у садашњим условима. Наставник има велики простор за разноврсност, флексибилност, алтеративно плуралистичко деловање у наставном процесу у ком учионица постаје креативна радионица а он реализатор, мотиватор и сарадник ученицима у смислу истраживачког и проблематично-едукативних ситуација. Према *Пројекту 8* Већа Европе нове функције школе захтевају сасвим другачији тип наставника. Свакако да

педагошка и дидактичка димензија њихове стручности и њихова рад остају и даље у самим темељима наставничке професије, међутим сам карактер те професије битно се мења. Наставник више није једини који поседује *знање* и предаје градиво, његова је улога сада да организује, проматра, подржава, евалуира и потиче код деце различите процесе учења те да када је то потребно, делује компензицијски у едукационом процесу.

Суштинске промене у васпитно-образовним пословима у школама морају да дођу у однос позиције ученика као учесника у настави, а не у пасивној улози као примача знања. Наведени факт потврђује да ученик као индивидуа активно учествује у процесу наставе и учења. То потврђује да ученик и наставник као партнери успостављају заједнички партнерски однос, а заједнички партнерски однос условљава квалитет, даје знање, умење и развија интелектуалну стваралачку способност. У том погледу проф. др Иван Ивић истиче да основно образовање и школа представљају постулат или темељ стицања знања, умења и вештина за даље активно изражавање, доживљај, моделирање и стварање.

Нове тенденције и сазнања за савремену наставу, исто тако, указују на потребу ученик да се третира као субјект и партнер са својим виђењем, размишљањем, а не да се учи на слепу послушност и утврђено мишљење. Ученик треба да поштује разлике у мишљењу да изражава доживљава емоције, и да ствара аутентичну слику о себи, за вредности као сазнање о перманентном учењу. Ово само по себи потврђује да ученик у наставном процесу треба да се уведе у ситуације да развија логичко креативни разум, да се оспособи за самостално стицање знања и с жељом за разноврсним изворима знања, као и да се омогући изражавање на различите начине и поступке за деловање у образовно-васпитном и наставном процесу. Циљ наставе је да омогући сваки ученик у наставном процесу пронађе себе. Конкретније, да се развије и усаврши процес учења који му највише одговара. Тако се постиже максимални

индивидуални развој индивидуалних потенцијала завршавањем онога што му највише лежи.

У савременим условима живљења и деловања више се иницира, актуелизира и проблематизује данашња савремена школа почетком новог миленијума. Данашња школа је под утицајем друштвених, демократских, трансформацијских и иноватних догађаја. То је резултат постојаног прогресивног хода, демократско-плуралних процеса и покрета. Демократизација у сфери образовања и школе, је нужна и неизбежна. Она обухвата све видове и степене образовања и све учеснике, факторе и субјекте. Схватања, погледи и покрети за нову школу, уносе нове идеје, моделе, форме, методе и иновације у програмској оријентацији, у третману ученика и уопште у педагошку стварност. Све то потврђује да тенденција упућује на нове школе у којима су ученици и наставници субјекти и партнери са усмерењем ка свакодневним потребама, постижу жељене ефекте и резултате.

Савремена школа треба да буде отворена за све заинтересоване категорије, са избором модела, програма садржине, при чему ће доћи до изражаја индивидуалност, аутентичност, креативност, развијајући самоактивност, тимски рад, индивидуализацију и др. Истовремено наставник као субјект и партнер, организатор, реализатор и конкретизатор, да буде профилисан и образован у корак са потребама, потребама ученика, времена у којем живимо, науци, иновацијама, технологији, при чему ће доћи до изражаја партнерска сарадња и узајамност у постизању жељених ефеката и оптималног нивоа васпитања и образовања.

### **КВАЛИТЕТНО ЗНАЊЕ – ПУТ КА БУДУЋНОСТИ**

Обично се каже да је образовање један од најзначајнијих фактора за развој, како за јединку тако и за друштво у целини. Без образовања тешко је размишљати и одлучивати за неку бољу будућност. Но, то не значи да је свако образовање добро и да води ка развоју. Добро је само

квалитетно образовање. Право на квалитетно образовање има свако. образовање не може и не сме да буде за једне квалитетно а за друге не. Образовни систем мора свим ученицима да обезбеди квалитетно образовање. Ако се има у виду да се васпитно-образовни процес реализује на нивоу школе, да се баш тамо саздаје квалитет тада може да се каже да то највише зависи од тзв. школских фактора, од свега што утиче на ниво школе.

Као значајна друштвена институција, школа је свакодневно изложена разним очекивањима и притисцима, узнутра и споља. Промене у окружењу утичу на промене заинтересованости ученика, њихова припрема за прихватање или неприхватање неких начина учења и модела комуникација. Наставници као носиоци школских активности, очекују побољшање свог професионалног положаја. Очекивања родитеља од школе често пута су противречна и различита, а то је нереално. Држава у већој или мањој мери, законским путем поставља одређене захтеве и ограничавања. Јавно мишљење оцењује која школа је добра а која не. Када се ови притисци повећају, учесници који одлучују о животу и раду школе постају свесни о потреби за промене. То значи да треба да започне процес развојног планирања у школи.

Процес децентрализације у образовању намеће промене у више сегмената у образовању са циљем побољшања квалитета образовних услуга и контроле образовног процеса и резултата од њега. То значи да школе имају могућност за самостално одлучивање за многе значајне послове њиховог живота и рада. Данас је сасвим сигурно да свако програмирање рада у школи треба да се темељи на схватању, начину, ширини и дубини реформисања школе. Савремена школа има мисију да нуди радну средину која нуди подршку за свакога, где свако може да развија своју самосталност, одговорност, креативност и задовољство од рада, стварање услова за ефикасну, квалитетну и ефикасну наставу преко које ученици ће се стећи са квалитетним и трајним знањем које ће користити у даљем животу.

Визија савремене школе је ученицима понуди квалитетно знање, услове развоја креативности и истраживачког духа, стицање самосталности и самоповерења. Настојимо да наша школа буде здрава образовна средина која ће мотивисати ученике за стицање високог нивоа знања, умења и способности које ће ученици користити сада, но касније у своме животу из личном професионалном плану. Обезбеђивање квалитета образовања је један од највећих изазова савременог образовања. Повећани интерес за квалитет у образовању дуж се постојаним променама које се дешавају у свакодневном животу. Промене су директно повезане развојем технике и технологије и побољшањем живота у различитих сфера.

Свака земља се спрема ка квалитетном образовању које ће допринети за испуњавање главних императива образовног система, а они се подижу на образовни ниво и саздавањем радних и квалитетних кадрова. Квалитет је важна димензија људског живљења у било којој сфери живота. У области педагогије говоримо о квалитетној школи, квалитетној настави, квалитетном знању, квалитетној књизи, квалитетном наставнику и др. Квалитет у образовању као појава и потреба може да се посматра од више аспеката: са аспекта садржине (квалитетни програм), од дидатичко-методолошког аспекта (квалитетна настава), са персоналног аспекта (квалитетни односи у учионицама и школама). Ови аспекти претстављају потребу да се инвестира у образовању да би се обезбедио квалитет. Није тешко да се констатира да квалитет процеса образовања је више димензионалан а квалитет се рефлектује у три правца: као предност, као норма и као конкуренција. У овим комплексним односима и претпоставкама, носилац педагошке делатности, тачније наставник као непосредни организатор процеса образовања је једна битна алка за обезбеђивање квалитета у образовању. Због ових разлога тражи се да наставник постојано ради на лично усавршавање, да усавршава личне вештине, способност и да појача своје знање.



Одатле интерес и залагање Европске комисије за образовање, с циљем да се ученици оспособе за европско друштво базирано на знању, предлажу обуку наставника за обезбеђивање квалитетног образовања. Високи квалитет наставног труда је главни елемент квалитетног образовања које је решавајући дугорочна европска конкуретност и капацитет да отвори радна места и да оствари раст. Нова практична и теориска тенденција названа као савремена школа у транзицији је по много чему различна и прилично убедљиво, зашто се у њој битно мењају односи и они треба да добију предзнак квалитетан. Са савременим променама у образовању постоји педагошки интерес и потреба као друштвена оправданост за смену односа наставник-ученик и њихово синхронизованим деловањем ради остваривања зацртаног циља и стварањем квалитетних односа у учионицама између два партнера. Наставник (као васпитач, организатор, предавач) треба да формира климу и односе у учионици где се ради да раде квалитетно тј. да се ученик осећа у свом елементу, да се радује због својих задатака, да расуђује, да сазнаје за себе и друге, пита и комуницира слободно, чисто да буде слободан, праведан, искрен и сл.

Квалитет наставе не мери се са бројом одржаних предавања (часова), него са тим колико је давалац услуга (наставник) помогао кориснику (ученику) нешто да научи, да разуме колико је допринео за позитивну промену личности ученика на емоционалном и на психомоторном плану. Значи, услуга се не мери и не вреднује се (само) са активностима њеног даваоца (извођач), него и пре свега са ефектом (учеником) те услуге код корисника. За ту сврху ево само три примера од већине стандарда о квалитету садржани у Приручнику енглеске просветне инспекције.

### **КВАЛИТЕТ НАСТАВЕ**

Настава је добра тамо где:

- 1) ученици постепено стичу знање, вештине и ставове: часови имају јасан циљ и смисао;

- 2) различитим потребама, способност и интерес ученика адекватно им се излази у сусрет;
- 3) наставне методе су адекватне предмету или теми, као и ученицима;
- 4) часови се изводе на начин што јасно сигнализира висока очекивања од свих ученика и постављају се високи често неоствариви циљеви;
- 5) повратна информација је редован део наставе и помаже ученицима да напредују;
- 6) односи су позитивни и повећавају мотивацију код ученика;
- 7) циљеви за постизање Националног програма (одреднице по нивоу) и Програма за учење целосно су узети у обзир и
- 8) тамо где се редовно даје домаћи задатак с којим се проширује или допуњава рад на часу (из *Приручника енглеске Инспекције ОФСТЕД, 1993*).

Настава је незадовољавајућа (неквалитетна) када:

- 1) ученици не успевају постићи стандард, адекватне њиховом потенцијалу;
- 2) настава није добро припремљена и није јасна;
- 3) ученици не могу да увиде смисао оног што се тражи од њих;
- 4) ученици адекватно мотивирани (стимулирани) и недовољно се сагледавају специфичне;
- 5) образовне потребе у разреду и
- 6) односи су слаби и кваре учење (из *Приручника енглеске Инспекције ОФСТЕД, 1993*).

### **КВАЛИТЕТ УЧЕЊА**

Учење је квалитетно када:

- 1) ученици истовремено реагују на изазов постављених задатака;
- 2) ученици задовољни се концентришу на постављене задатке;

- 3) ученици добро напредују;
- 4) ученици добро се адаптирају на посао у различитим контекстима;
- 5) ученици бирају адекватне контексте;
- 6) ученици ефективно организирају (користе) средства за посао;
- 7) посао одржава активност;
- 8) уживају у послу;
- 9) ученици показују истрајност кад не могу да одмах дају одговор,
- 10) ученице реално процењују свој посао и
- 11) ученици су спремни да помажу једни другима (из *Приручник енглеске Инспекције ОФСТЕД, 1993*).

### **ЗАКЉУЧАК**

Савремене дидактичке и креативне теорије показују нови начини рада у настави. Креативност је открила стваралачку личност, процес и резултат и на тај начин омогућава дидактици нова гледишта у организацији наставе. У суштини, настава је дала стваралачке карактеристике и увела нови појам креативне наставе. Креативна настава је нова доктрина дидактике у којој у први план истиче се личност ученика укљученог у хетерогеним стваралачким процесима ка довођењу до дивергантних стваралачких резултата. Од наведеног потврђује се да традиционална настава незадовољава потребе, захтеве савременог друштва него треба да се реформира, да се нађу иновативни процеси односно да се ради по креативним моделима, да буде креативна и да им омогући ученику и наставнику у свом послу да буду креативни, да пронађу себе. Конкретније, да се развије и усаврши процес учења, да буде квалитетан јер то тражи будућност.

## ЛИТЕРАТУРА

- Баковљев, М. (1982). *Мисаона активација ученика у настави*. Београд: Просвета.
- Боговац, Т. (1979). *Школа за садашност и будућност*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Гласер, В. (1994). *Квалитетна школа*. Загреб: Едуца.
- Петров, Н. (2006). *Современото училиште и неговите предизвици*. Скопље: Просветно дело.
- Петров, Н. (1999). Трансформационо – иновационите процеси на воспитанието и образованието во Р.М за влез во новиот милениум. Универзитет *Св. Кирило и Методије* у Скопљу Филозофски факултет.
- Петров, Н. (1994). Денешното училиште и современите предизвици. Годишен зборник на филозовски факултет. Универзитет *Св. Кирило и Методије* у Скопљу Филозофски факултет.
- Стевановић, М. (2004). *Наставник, одгајатељ и уметник*. Вараждинске топице: Тонимир.
- Стевановић, М. (2000). *Модели креативне наставе*. Тузла: R& S.
- Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- \*\*\**Иновација и традиција образовања*, Београд: Заједница Учитељског факултета Србије и Руска академија образовања, 1996.
- \*\*\**Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*. Београд: Министерство просвете и спорта, 2004.
- \*\*\* *Проект 8*. Стразбур: Вијеће Европе, 1988.

## REFORMS AND INNOVATIVE PROCESSES AND THEIR IMPACT ON QUALITY EDUCATION

**Abstract:** Decentralization process in the education requires changes in several segments of education for the purpose of improving the quality of educational services and control of the educational process and its results. The knowledge of pedagogy and psychology about the legislation on activation of cognition of students' activities from traditional didactics, to some extent, was applied. They were represented as comprehensive way and

means for realization of teaching, by which the reproductiveness of students' activities was stimulated. However, this activity of the students in the teaching doesn't meet the needs and requirements of contemporary social development while the scientific-technological revolution had major impact. The traditional teaching points out the school curriculum implemented by the teacher through educational activities directed towards a larger group of students with different abilities. The students are not motivated to learn by anything, because their needs for the free choice of learning, autonomy, problem solving, differences in skills of creation and research are not met. Modern didactics implies different level of activation of the known activities of students in the teaching. Active knowledge should have the objective to contribute to the overall development of students-intellectual, emotional and social. Modern didactic and creative theories show new ways of teaching. Creativity of classes is required. Creative teaching is a new doctrine of didactics as a general theory of teaching in which the student's personality is highlighted, involved in the creative processes that lead to divergent creative results. The concept of quality education is rather a dynamic concept, because in the educational needs of the user, as well as educational services for their satisfying, are continually changing, evolving. Ensuring quality in education is one of the biggest challenges of modern education. Increased interest in the quality of education is due to persistent changes that occur in everyday life.

**Key words:** innovative processes, modern teaching, creativity, quality education.

**Јелена Круљ Драшковић**

## **ИНТЕРКУЛТУРАЛИЗАМ – БИТНО ОБЕЛЕЖЈЕ И ПРОЖИМАЈУЋИ КВАЛИТЕТ САВРЕМЕНОГ ОБРАЗОВАЊА**

**Сажетак:** У процесу опште глобализације и тежњи друштва ка интеграцији која омогућава све интензивнију циркулацију људи једно од важних питања је како поставити темељ за савремену комуникацију васпитно-образног система и прилагодити му наставне планове и програме. У интегрисаним заједницама програм и циљ образовања трпи велике трансформације и реформе. Један од основних захтева у реформисању школског система данас је потреба демократизације и плуралистичка оријентација у образовању. Разлог томе је нова економска, политичка, културна глобализација која чини да се народ различитих културних обележја, религија мешају, упознају и постају узајамно зависни. Због свега овога се истиче велики значај оспособљавања младих за развој сопствене индивидуалности уз уважавање индивидуалности других тј. неопходно је развити интеркултурализам у свим сферама васпитног образовања у школи. У овом раду настојаћемо да појаснимо колики је значај интеркултурног образовања у савременом образовању младих, јер интеркултуралност битно обележава и одређује процес, смисао и успех савременог образовања.

**Кључне речи:** васпитање, образовање, реформа, култура, интеркултурализам

### **УВОД**

У процесу опште глобализације и тежње друштва ка интеграцији која омогућава све интензивнију циркулацију људи једно од важних питања је како поставити темеље за савремену концепцију васпитно-образног система и прилагодити му наставне планове и програме. У интегрисаним заједницама програм и циљ образовања трпи

велике трансформације, јер нова економска, политичка, културна глобализација чине да се народи различитих традиција, култура и обичаја, религија, језика, мешају, упознају и постају узајамно зависни. Да би успешно сарађивали и живели људи се морају упознавати са другим културама и учити толеранцији. Управо се то може постићи образовањем које негује интеркултурну комуникацију. Интеркултуралним образовањем сматра се образовање које уважава и подржава различитости у свим областима људског живота. У прилог универзалности, узајамној повезаности и јединству образовања, утемељеног на научним основама педагошког логоса, чини се посебно значајним, вредним и битним, уочити и научно разјаснити однос интеркултурне комуникације и образовања, надасве њихових вредносних, посебно моралних одредница, с обзиром на ослонце моралности на интелектуално васпитање којим се обележавају процес и садржаји савременог образовања.

Образовање је, пре свега, социјална категорија која свој потпуни смисао добија у јединству индивидуалног и социјалног. Испитивањем образовних потреба, које се мењају развојем наука и просперитетом друштва, може се констатовати да писменост није само у функцији читања и писања него у примени достигнутог нивоа знања у међусобним комуникацијама на послу, у породици, у друштву, образовним институцијама и у свим другим ситуацијама у којима је то потребно. Циљ образовања и јесте у томе да оспособи човека да у свим ситуацијама доноси правовремене и адекватне одлуке, а доношење најзначајнијих одлука лежи на одраслим члановима друштва па отуда и потреба да се образовању посвети максимална пажња. У новом добу тежиште образовања се преноси са школа и универзитета на домаћинства тако да кућа постаје највећи центар учења. Ово је могуће остварити захваљујући системима масовних комуникација којима се могу постизати савладавања образовних садржаја – не у смислу популаризације знања него у

функцији стицања знања. Интеркултуралност обележава и битно одређује процес и смисао савременог образовања.

### **ОСЛОНЦИ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ МЛАДИХ**

Главни ослонци интеркултуралности у савременом образовању младих су интеркултуралност, интеркултурна комуникација може постати саставни део, битно обележје и прожимајући квалитет савременог образовања данас, заснивање на најмање три важна, битна ослонца, који треба да измене суштину образовања, да његове класичне облике и обележја замене модерним и савременим. Ти елементи, ослонци, те носеће вредности на које се има ослонити савремено образовање су: а) толеранција као обележје и квалитет односа међу људима и људским заједницама укључујући и најсложеније заједнице какве су државе, велики привредни и други системи; б) информације као основу за потпун, успешан, на сазнајним постигнућима и савременом знању заснован начин и облик располагања њима, укључујући и процес образовања; в) комуникацију пониклу и развијану на употреби нових комуникацијских система, пре свега електронских, за остваривање брзих и проверљивих, садржајем обимних и богатих сазнања, која потичу из вредности информационих извора и система, постају технички и трансмисијски доступни неограниченом броју корисника. У проток информација у електронски подржаној комуникацији укључен је сваки систем, сваки члан било ког система, али и сваки појединац коме су комуникације рационалне и потребне и г) образовање је, дакле, референтна тачка, која може да помогне у постајању грађанина Европе у промени. Сврха образовања није у томе да појединац развије обележја која ће га учинити сличним другима, него да развије способности којима ће појачати постојање и изражавање властитих обележја.

Овде се отвара и питање у којој мери су процеси мобилности људи и идеја, појаве нових информационих и комуникационих технологија креирале нове околности које



појединцу „отежавају“ „одростање“, стварају кризу идентитета, те су људи све склонији истицању идентитета заједнице утемељене на етничкој основи, нацији, вери, традицији, територији. Данас, истиче се у заједничким резолуцијама, закључцима и сл. тела Европске уније образовање има одговорност да младим људима преноси вредности и помаже им да донесу не само мудре, него и хумане и моралне одлуке. Зато се младима морају пружати могућности да развију и да испољавају таква својства као што су: алтруизам, емпатија и људско разумевање, самопоштовање и способност да воле, да се оспособе да планирају и предвиђају консеквенце својих одлука и акција, што подразумева толеранцију, вештину говора и слушања, способност решавања проблема, способност сагледавања смисла у свему што раде, у свему што се дешава око њих (Беленгер, 1992). Ту су и вештине ношења одговорности, покретања иницијативе и многе друге које подразумевају тимски рад. Настојања за поновним интеграцијама у Европи, посебно за земље у транзицији каква је наша, подразумева реструктурирацију мишљења и поступања са предзнаком солидарности и напорног рада. На образовном плану све ово прате наглашени напредак науке и технологије и ширење стално нових (са)знања. Брзе друштвено-економске, политичке и културне промене иду у корак с новим аспирацијама, тежњама и интересовањима појединца, намећу нове захтеве образовању. Преиспитује се место, улога и значај знања. Савремена друштва, означена као друштва брзих и честих промена, постављају појединцу знатно веће захтеве при доношењу индивидуалних одлука. Данас се све више мењају схватања о учењу и читању у савременој култури (Недовић и Шеховић, 2006). Учење све више подразумева разумевање, поимање, идентификовање информација и њихово трансформисање у генерализације, принципе и законе. Све више се инсистира на овладавању компетенцијама за употребу и примену наученога, при чему се подвлачи значај „економије знања“. У овом смислу Bruner истиче „поучену страну разума“ и свесну способност понашања и комуницирања, иза које остаје у знању нешто

што је трајна својина и што делује и у новој ситуацији, дакле, и када се околности промене.

Животне процесе у савременом добу обележава и пораст улоге апстракција. Захтеви за разумевањем апстрактних садржаја и проблема нису више ограничени само на популацију висококвалификованих стручњака. Висока технологија шири круг учесника који морају бити способни да уоче, схвате и разумеју апстракције. Способност апстракције тако избија на прво место у особинама савременог човека, што подразумева да се од раног узраста мора узимати у обзир развијање способности анализе и синтезе, индукције и дедукције, апстракције и генерализације, разликовања битног од небитног. Јавља се израженија потреба за интердисциплинарним учењем и/или функционалним јединством на општем плану знања. Као што се области знања шире и постају међусобно повезане, тако расте потреба и за мултидисциплинарним решавањем проблема при доношењу одлука. Образовање треба да омогући младима да развију способности идентификовања проблема и алтернативних решења, да анализирају сваку алтернативу у светлу њених последица. То ће им омогућити да употпуне слику о свету.

Културна интеграција Европе ствара простор за све доприносе стварању заједничке будућности њених већих и мањих заједница на путу економске, политичке и културне интеграције, она ствара широк контекст за демократске вредности које би одговарале свима. Све ово прате или подржавају процеси стварања јединственог европског образовног и културног простора (Министарство просвете Републике Србије, 1997). Треба познавати суштинске компоненте интеркултурне компетенције. Та компетенција се може одредити као способност усвајања интеркултурних схватања, знања и вештина у циљу бољег разумевања и поштовања различитих култура.

Са повећавањем разлика у саставу становништва европских земаља, на индивидуалне разлике све се више гледа као на моћну снагу свеукупног развоја друштва. Ове разлике су често засноване на културним разликама и отуда

се ради о разликама у перцепцији, у персоналној стилова учења и разликама у врстама интелигенције (Стернберг, 1988), а поред тога значајна је и чињеница да на когнитивне нивое утичу, не само наследни фактори него и пружене развојне могућности. Савремени стратешки токови у Европи јесу мултикултурно-интеркултурни контекст за образовање. Многе проверене дидактичке стратегије могу се користити за задовољавање потреба културно различитих ученичких популација у сваком окружењу. Као заједнички задатак образовања истичу се у први план културне и комуникативне способности појединаца, јер оне доприносе бољем разумевању и стварању заједничких европских вредности. Због тога је веома важно питање: колико и како образовање доприноси кључним компетенцијама интеркултурног дијалога, односно интеркултурним комуникацијама? Важну улогу у процесу интеркултурног комуницирања има психологија комуникације и емоционални профил личности.

С обзиром да су до сада модели понашања били прихватљиви као важећи и специфични изрази сопствене културе, то је и први корак за интеркултурно комуницирање. У том циљу су Споменка Будић и Милица Андевски (2010:136) осмислиле вежбе за јачање компетенција и образовање понашања у плуралистичком друштву: а) присвајање знања везаног за оријентацију у страниј култури (познавање културе и земље); б) разумевање културних стандарда (норми, вредности и ставова) сопствене културе; в) способност за успешно деловање у ситуацијама културних преклапања и г) способност за учење културе и разумевање културе.

За успешно реализовање ових вежби, неопходно је да учесници имају општи увид у вредности и аутентичности култура из окружења као и њихову историју. Тако ће лакше стицати и уважити представе и знања из културе становника тих земаља и прихватити их као интеркултурализам. Интеркултурним образовањем сматра се образовање које уважава и подржава различитости у свим областима људског живота. Оно промовише

равноправност и људска права, супроставља се дискриминацији. Интеркултурализам се јавља првенствено у настојањима усмереним на интеграцију имиграната (Стојковић, 2002:141).

Можемо закључити да је у интеркултурно образовање синтеза учења из области мултикултурног и антидискриминаторног образовања. Циљ интеркултурног образовања је да: а) промовише услове који воде плурализму у друштву кроз повећање осетљивости за сопствену културу, да укаже деци на чињеницу да постоје други начини поступања и други вредносни системи; б) код деце развија поштовање за животне стилове који се разликују од њиховог, да би могли да разумеју и цене једни друге; в) култивише посвећеност равноправности тако што оспособљава децу да одговорно (на основу познавања чињеница) праве изборе и предузимају акције усмерене против дискриминације и предрасуда и г) уважава сличности и различитости у погледу вредности и оспособљава сву децу да говоре у свије име и да артикулишу своју културну историју.

Успех у интеркултурном образовању ученика зависи од друштвених и институционалних претпоставки образовања и усавршавања наставника у свакој мултикултурној средини (М. Недељковић, 2010:288). Млади су у средишту интеркултуралног образовања и васпитања које поред тога што је везано за школу, актуелно је и на другим подручјама образовања, који ће им заједничким "снагама" осигурати довољно знања, вештина и искуства приликом упознавања с бројним културним различитостима.

## **ОД МОНОКУЛТУРНОГ ДО ИНТЕРКУЛТУРНОГ ОБРАЗОВАЊА**

Образовање није само израз окружења и друштва у којем се развија већ и само утиче на развој тог окружења. Школа има значајну улогу у развоју хармоничне мултикултурне заједнице. Мултикултурно образовање је

образовање које вреднује различитост и укључује виђења различитих културних група на правној основи. Мултикултурно образовање је контраверзно. Његови заговорници верују да обојена деца треба да буду изједначена у правима и обавезама и да мултикултурно образовање доприноси свим ученицима. Критичари се изјашњавају да сву децу треба подучавати заједничкој суштини културних вредности, посебно белачким англопротестантским вредностима (Spring, 1998). Браниоци мултикултурног образовања се не супротстављају учењу о суштини ових вредности, али подсећају да оне не чине читав курикулум. „Образовање за људска права у курикулуму може бити заступљено, између осталог, путем програма мултикултурног образовања који у први план ставља учење о разликама. У доба културног плурализма, мултикултурализам је потребан како би ефективно управљали разноликостима. То је веома важно и са становишта школског васпитања и образовања јер је чињеница да су одељења хетерогена по националности и битно је да те различитости не доводе до конфликта. У школама се процес мултикултурализма најбоље остварује путем мултикултурног образовања.“ (Будић и Андевска, 2010:12).

Интеркултурно образовање умножава и подржава различитости у свим облицима живота, какви су се развили у животу човека. Оно промовише равноправност и људска права, одбацује дискриминацију и усваја вредности. Интеркултуралност посредује, јавља се као интеркултурна педагогија, интеркултурно образовање, интеркултурно учење. Теоријски је могуће замислити јединство тог процеса у погледу и у нивоу научно заснованих решења. Решење за подвргавање свих припадника образовања јединственим условима учења и образовања далеко је од стварности, од јединства, ради чега постоји толико система образовања, толико сегмената свеопштег педагошког плурализма, земаљских, етничких, културалних и сличних модификација. Управо се то огледа у различитости услова образовања, у различитости кретања кроз систем

образовања деце и омладине појединих земаља, што зависи од културних, државних, етничких итд. амбиција и околности. Развој друштва као да увећава разлике у функционисању виталних сегмената педагошког плурализма. Једно од постигнућа у развоју грађанског друштва, уз рестрикцију услова школовања примењених у социјализму под знамењем образовања за све, чак обавезног основног образовања до 15 година старости полазника.

Покушаје у решавању овог проблема налазимо у току Другог светског рата. Бројне активности којима се приступало у реализовању ове проблематике прилагођаване су условима и начину партизанског ратовања. Са војном силом, са наоружањем и опремом обезбеђеним у силама осовине (Трећи Рајх, Италија, Јапан) судариле су се голе груди ратника, партизана, скоро без значајнијих војничких обележја каква су униформе, ниво наоружања од солдата - пешадинаца, преко артиљерије, тенкова, борних кола, авијације. Требало је излазити на крај са војском са класичним карабинима, пушкама о рамену у које су убрајани и аутомати типа различитих митраљеза, односно полуаутомата и аутомата. Под тим, неравноправним условима одвијао се рат уз нечувена страдања слабо наоружаног становништва. Али и у таквим суровим условима мислило се на образовање и културне активности које су се реализовале у предању борбе кроз разне форме међу којима и обучавање свих бораца за лакше прилагођавање и опстанак у немогућим условима и афирмисање заједништва кроз постизање интеркултурне сарадње и поштовање и уважавање различитости.

По завршеном рату донети су нови закони и прописи који су под претњом принуде хтели да се остваре захтеви које је српска држава поставила још у последњој четвртини 19. века. Такозвани Новаковићев Закон, кога неки датирају у 1882. годину, са изузетком проф. др Арсена Ђоровића, који доношење тог Закона датира у 11. јануар 1883. године, евидентан је доказ за то. Српска буржоазија је повезала остварење обавезног основног школовања током шест година, према Новаковићевом закону, односно на осам

година према Закону министра просвете Боже Максимовића из 1929. године. У оба случаја одредбе тог закона су повезиване и условљаване променом услова школовања који би пружили прилику да се такав ниво образовања и оствари. Ипак су то остале само неиспуњене одредбе закона јер су услови њиховог испуњавања били веома рестриктивни. Социјалистичка Федеративна Република Југославија – СФРЈ, је законом, обавезала све ученике на седмогодишње, 1951. године и на осмогодишње основно школовање да би то важило за ученике који уписују I разред основне школе те, 1951. године. Тако су прве генерације завршиле осморазредну основну школу 1959. године. Услови нису промењени али су школе са неколико учионица, без опреме, која је у рату нестала и опљачкана, примиле ученике нових школа са осам разреда, радиле под тешким условима, по правилу у две и три смене током дана, да би ученици добили прилику да у таквим учионицама проведу који сат током дана. Слична је ситуација била и са обезбеђивањем наставничког кадра, у чијем саставу је била већина нестручних наставника. Осећала се велика потреба за висококвалификованим кадром свих специјалности. Држава је својим мерама, провизорним признавањима високе школске спреме, без завршених одговарајућих школа, достигла то да су се људи каткад и само са четири разреда основне школе, поготову уз два додатна разреда на основну школу, грађанске школе, нашли у статусу признатог високог образовања.

То је из основа нарушило било какве стандарде образовања, а југословенска статистика о 17% грађана са високом школском спремом, задивила је Европу и свет. Било је фрапантно изненађење када су након перестројки и транзиција у социјалистичким земљама, подаци о високом образовању морали бити уписивани и испуњавани по европским стандардима, када се показало да Србија, на пример, једва да има 4% грађана са универзитетским образовањем. Такве околности су јако сузиле и ограничиле како педагошку, тако и културу и комуникацију процеса поучавања, која је чинила

„интеркултурални“ амбијент комуникације у процесу образовања, нарушавала чврстину, повезаност и ефикасност педагошког плурализма у самом процесу образовања и васпитања.

Развој просвете, културе и образовања у Србији нарочито после Другог светског рата је био веома брз, а остварени резултати завидни (Илић, 2005:65). Допринос српских интелектуалаца утемељењу и развоју школства у Србији у протекла два века је веома значајан. Република Србија, уредила је 64. Уставом објављеним у октобру 2006. године што га чини Уставом XXI века, одредбу у члану 71. која се управо односи на образовање. Та одредба гласи: „Свако има право на образовање. Основно образовање је обавезно и бесплатно, а средње образовање бесплатно“. Није, међутим, назначено шта се подразумева под правом на образовање и шта под бесплатним образовањем у савременој култури и цивилизацији. Све што о праву на образовање одређује тај Устав одавно се остварује у развијеним земљама. И пре 200 година, у постустаничким годинама у Србији ученици су похађали школе у зградама које је обезбеђивала држава, која је давала и плату учитељима, средства за одржавање тих зграда и објеката, те за ђачку библиотеку, школску башту и сл. Српски Устав из прве деценије XXI века могао је и да не доноси такву одредбу о бесплатном образовању када она не одређује и не гарантује, не подржава ученике за потребе учења, остајући далеко иза других развијених, али и суседних земаља, истог или сличног нивоа развијености, који су далеко конкретније уредиле појам бесплатности образовања (Румунија, на пример), укључујући и право на бесплатне уџбенике и приборе за све ученике који подлежу прописаном обавезном образовању, јер држава, обавезу коју је прописала мора и материјално да „покрије“ а не да опстаје на нивоу бесплатности образовања из раног XIX века о чему је наперед било речи.

Овде су евидентиране неке околности које су ометајуће деловале на питање уважавања јединства и различитости у педагошком плурализму. То је педагошки



плурализам упркос његовој обухватности педагошких процесуалности, оставило далеко испод нивоа који би био теоријски релевантан. Упркос два столећа образовања у Србији, није настала ни једна иоле прихваћена и призната теорија која би захватила битне сегменте педагошког плурализма.

Немачка данас објављује 12 педагошких теорија те по коју теорију Чехословачка, Аустрија и сл. док Србија нема ни једну у смислу научне педагошке релевантне и у свету науке признате педагошке теорије. Када теорије нема, на делу је импровизација. Ервин Хуфнагел, *Pädagogische Theorien in 20. Jahrhundert*, још пре тридесет година објавио је (1982) Теоријске и критичке анализе вредан приказ 12 теорија. Радован Дамјановић означава плурализам као мозаик, метафизичку доктрину, „сложену“ од више релевантних „елемената.“ У погледу на „светске целине,“ постоје принципи који се не дају свести на један принцип, ма колико изгледао заједнички. (Дамјановић 2005:225).

Данило Марковић (2004) уместо о педагошком плурализму, пише о „плурализму интереса“ различитих класа, оних на власти и радничке класе. Педагошки плурализам је, по овом социологу, у основи, и пре свега, плурализам. Објављени прилози на ову тему у нас, застали су на нивоу покушаја да се учини осврт више него да се конципира теорија којој би предмет била интеркултуралност комуникације у процесу образовања. класних интереса из којих се изводи сваки други па и педагошки плурализам. У Југославији некад, према Д. Ж. Марковићу, „постоји и плузаризам интереса између давалаца и прималаца услуга“ па и услуга у образовању, какве се, према мишљењу Марковића, остварују у самоуправном интересном организовању, тачније у самоуправној школи и држави коју су каткад и истакнути српски педагози, државу засновану на самоуправљању, називали диктатуром пролетаријата, што је у ствари та држава у извесној мери и била.

Један и други принцип, плурализам и монизам, прелазе, под одређеним условима један у други, свде се у један, на исто, осим у случају дуализма чије се „несводљиве суштине“ не дају свести на исто. Лајбниц и Џемс, сваки у филозофији свога доба, не прихватају „сводљивост“ свега на један принцип у толико различитости. Макар могао бити схваћен и као „јединствена целина,“ свет ипак постоји у разликама и са разликама. То је било, пре свега за педагогију, дубље понирање у однос етноцентризма и етнорелативзма.

### **ЗАКЉУЧАК**

Границе столећа, ових година и миленијума, отварају нове могућности унапређивања и развоја свих делатности од интереса за бољи живот савременог човека и мењање света у коме човек живи и делује. Унапређивање живота и рада које се ослања на обогаћивању и примени педагошких сазнања у организацији и вођењу васпитања и образовања, одређени су законитостима које се најчешће значењски одређују и препознају кроз интелектуално, морално, естетско и физичко васпитање.

Развојем културе, у свим њеним облицима, развјало се и образовање, веза је увек била обострана. Образовање је омогућавало преношење и богаћење културних добара, а култура је унапређивала образовање, они данас чине јединствен процес и тешко их је одвојити. Оно основно што разликује човека од других бића је управо култура коју је стрпљиво градио, чувао и преносио с покољења на покољење.

Образовање као фактор који неговањем грађанске културе, заједничке свима, утемељене на људским правима појединаца и подстицањем узајамног поштовања култура других и различитих, признавањем колективних права свих народа, као једнако вредних, чини значајни корак ка способности да појединац боље разуме стално растућу сложеност и промене у догађањима око себе. Ово би могло дати допринос борби против осећања несигурности које

све ово прати. Први корак је усвајање адекватног знања, а потом његово артикулисање у временској перспективи уз сталну критичку дистанцу.

### ЛИТЕРАТУРА

- Беленгер, Л. (1992). *Умеће комуницирања*. Сарајево: Завод за уџбенике и наставна сретства.
- Будић, С. и Андевски, М. (2010). *Образовање за плуралистичко друштво*. Универзитет у Новом Саду Филозофски факултет.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Beograd: Eduka.
- Дамјановић, Р. (2005). *Лексикон педагошко – психолошких појмова и израза*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Илић, А. (2005). *Школски систем, наставници и ученици у Србији 1804-2004. у; Два века образовања у Србији: Образовање и васпитање и личности у Србији од 1084-2004*. Београд: Институт за педагошка истраживања
- Коковић, Д. (2005). *Пукотине културе*. Нови Сад: Прометеј.
- Марковић, Д. (2004). *Цивилизацијске промене и образовање*. Универзитет у Приштини – Косовска Митровица Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.
- Месић, М. (2006). *Multikulturalizam*. Zagreb: Školska knjiga.
- Недељковић, М. (2010). *Друштво у променама и образовање*. Београд: Едука и Српска академија образовања.
- Недовић, В. и Шеховић, С. (2006). *Учење и читање у савременој култури*. Универзитет у Београду Учитељски факултет.
- Perotti, A. (1995). *Pledoje za interkulturni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Spting, J. (1998). *American edukation( 8th ed)*. New York: McGraw-Hill.
- Стојковић, Б. (2002). *Идентитет и комуникација*. Београд: Чигоја.
- Sternberg, R. (1988). *The Triarchic Mind. A New Theory of Intelligence*. New York. Viking Press.

## **INTERCULTURE – ESSENTIAL FEATURE AND PERMEATING QUALITY OF MODERN EDUCATION**

**Abstract:** In the process of globalization and aspirations of the society towards the integration that allows the ever-growing circulation of people, one of the important issues is how to lay the foundation for modern communication of educational system and adjust to the curriculum. The integrated community program and the aim of education is suffering a major transformation and reform. One of the basic requirements in reforming the school system today is the need of democratization and pluralistic orientation in education. The reason for this is the new economic, political, cultural globalization that makes people of different cultural characteristics, religion mix, meet and become mutually dependent. Because of all this there is a great importance of training young people to develop their own individuality while respecting the individuality of others i.e. it is necessary to develop interculturalism in all spheres of pedagogical education in school. In this article we will try to clarify what is the importance of intercultural education in contemporary education of young people, because interculturalism essentially marks and determines the process, meaning and success of contemporary education.

**Key words:** education, education, reform, culture, interculturalism



Радивоје Кулић  
Радомир Арсић  
Игор Ђурић

## НАСТАВНИК У КОНТЕКСТУ ЛИЧНОСНО-ОРИЈЕНТИСАНОГ ОБРАЗОВАЊА\*

**Сажетак:** Предмет разматрања у овом раду је положај и улога наставника у концепцији личносно-оријентисаног образовања која у последњих неколико деценија 20. века налази широко упориште у професионалној литератури. Ова концепција односно приступ који се најшире образлаже у изворима на руском језику близак је концепту развијајућег образовања а у доброј мери аналоган и „образовању центрираном на дете“ који се потпуније представља у англосаксонским стручним изворима. Стога би се сви ови приступи могли означити „варијантама“ хуманистичке парадигме у образовању. Независно од тога, позиција наставника у сваком од тих приступа суштински се разликује у односу на његову улогу у концепцијама образовања „центрираним“ на садржај или резултат. Њу битно опредељује усмереност наставника односно образовног процеса на обликовање личности ученика уз уважавање колико његових потенцијалности толико и личног искуства. Подразумева се интеракција наставника са ученицима односно стварање позитивне емоционалне атмосфере која ће подстаћи сваког ученика да размени идеје, знања и вештине са наставником са циљем њиховог рационалнијег стицања али и самоизражавања и стваралаштва односно укупног развоја и саморазвоја.

**Кључне речи:** личносно-оријентисано образовање, образовање центрирано на дете, образовање центрирано на садржај, улоге наставника

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројектима: 1) *Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији*, евиденциони број 179060, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2016. године Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду и 2) *Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа*, евиденциони број 179055, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2016. године Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.

## УВОД

Савремени стручни извори (Кулагина, 2011; Бондаревская, 1997; McNeil, 1996 и др.) с разлогом посвећују велику пажњу „односу наставника према детету и његовој позицији у образовном процесу“ (Бондаревская, 1997:12). Тако се често истиче да имперстивни приступ детету не уважава личносне особености и потребе детета односно не уважава природу његове индивидуалности, на шта указују и многи други релевантни извори (Žiru, 2013; Aloni, 2011; Rogers, 1969 итд.).

Неоспорно је, међутим, да се настава „успешно одвија првенствено захваљујући личним карактеристикама наставника, као што су стрпљење, упорност, способност анализе проблема и емоционална идентификација са ученицима“ (Живковић, 2012:52) које суштински обележавају његову позицију у контексту личносно-оријентисаног образовања односно на „дете центрираног образовања“ (McNeil, 1996). У овом приступу од наставника се такође очекује да „оптимистички мисли о деци, односи се према њима као према самосталним субјектима, оспособљеним да уче не из принуде него добровољно, руковођени сопственим жељама и слободом избора“ (Бондаревская, 1997:13). Подразумева се, исто тако, да курикулум у на дете центрираном образовању (McNeil, 2009; McNeil, 1996 и др.) изражава потребе, интересе и искуство детета односно динамичност образовног процеса „у складу са идеалима персоналног раста, интегритета и аутономије“ на шта се нарочито указује у још једном броју релевантних професионалних извора (Aloni, 2011; Veugelers, 2011 и др.) уз потпуну сагласност о томе да је самоактуализација у срцу „на дете центрираног образовања“. То, исто тако, значи да је у суштини хуманистичке педагошке парадигме односно личносно-оријентисаног образовања сагледаних из позиције наставника подржавање развоја човека у човеку односно свих дететових потенцијалности, на шта недвосмислено

указује релевантна педагошко-психолошка литература (Žiru, 2013; Кулагина, 2011; McNeil, 1996; Rogers, 1969 и др.).

### **ХУМАНИСТИЧКА ПАРАДИГМА ЛИЧНОСНО-ОРИЈЕНТИСАНОГ НАСТАВНИКА**

У професионалној литератури се с разлогом истиче да је хуманизација „кључни елемент новог педагошког процеса“ (Смирнов, 2000:35) у основи усмереног на развитак личности. Такво становиште деле и многи други аутори (Aloni, 2011; Veugelers, 2011; Кулагина, 2011; Бондаревская, 1997 и др.) који у својим анализама образлажу суштину хуманистичког односно личносно-оријентисаног образовања. Тако Вегелерс истиче да је хуманост битна претпоставка и „услов који даје људима могућност да развију све своје потенцијалности: да буду основе рефлексije и дијалога, извориште и подстицај за квалитетан живот, живот у заједници са другима уз поштовање моралних вредности односно помагању другима да живе такође добар живот“ (Veugelers, 2011:1).

На сличан начин концепцију хуманистичког васпитања односно образовања схвата и анализира више познатих педагога и психолога (Aloni, 2011; Кулагина, 2011; Смирнов, 2000; Бондаревская, 1997 и др.) који су сагласни у томе да развој и остваривање потенцијалности личности није могуће изван „социјалне, културне и политичке борбе за свет социјалне правде“ како је то с правом нагласио Вегелерс (Veugelers, 2011: 1).

Руски теоретичар васпитања Смирнов (2000) такође истиче да хуманизација образовања претпоставља јединство општекултурног, социјално-моралног и професионалног развитака личности што се у доброј мери поклапа са Алонијевом „мултиаспектном култивацијом личности студената“ (Aloni, 2011). Реч је у ствари о потреби да се Масловљев концепт самоактуелизације (Маслов, 1982) оснажи и из других перспектива – нарочито социјалне и тако осигурају предуслови за потпунију самореализацију оба субјекта образовне делатности – и ученика и



наставника. Полазећи од таквог разумевања суштине хуманизације образовања и узимајући у обзир бројна истраживања руских педагога и психолога из тог подручја Смирнов наводи више „закономерности“ тог концепта, од којих посебно издвајамо:

1) у основи хуманизације образовања је оријентација на развој личности односно њен општекултурни, социјално-морални и професионални раст и развој;

2) у суштини хуманистичког концепта образовања је да ученици буду истински субјект образовања;

3) дијалогизација као битна одлика хуманизације образовања доприноси остваривању „личносне равноправности“ у наставном процесу у коме ученици и наставници постају сарадници и

4) саморазвој личности у концепцији хуманистичке оријентације у образовању у доброј мери „зависи од стваралачке усмерености образовног процеса“.

И новији педагошко-психолошки извори на руском језику (Кулагина, 2011; Сергеев, 2004; Лобанов, 2002 и др.) дефинишу и шире образлажу концепцију хуманистичког васпитања на сличним претпоставкама. У једном од њих (Кулагина, 2011) се наводи још неколико особености личносно-оријетисаног образовања: а) ослањање на индивидулане способности, склоности, интересе и вредносне оријентације, као и „субјективно искуство“; б) садржај образовне делатности је тако организован да омогућава сваком ученику „избор одговарајућег предметног материјала и његових видова и форми; в) осигурана педагошку подршку сваком ученику у „сазнајном процесу“ и други.

Осим тога битно је нагласити да се у школама хуманистичке оријентације нагласак помера „са преноса знања на изградњу педагошких услова ради развитка стваралачког потенцијала сваког ученика“. Не би ваљало занемарити ни мишљење да усавршавање праксе педагошке делатности претпоставља остваривање још „неких стереотипа хуманистичке парадигме“ од којих истичемо оцену да је личну одговорност најсигурније

„васпитавати у условима слободног избора“ односно да је најуспешније образовање „засновано на унутрашњој мотивацији обучавајућег“ (Сергеев, 2004: 123).

Такво становиште је у основи хуманистичког приступа мотивацији који је најпотпуније развио и образложио Абрахам Маслов (1982) са основном идејом да „мотивисати значи подстаћи унутрашње ресурсе људи, њихов осећај компетентности, самопоштовања, аутономију и самоактуализацију (успешни лични развој)“ (Vulfolk et. al., 2014). Без обзира на велики утицај „хуманистичког објашњења мотивације“ који уз извесну релативизацију признају многи истакнути психолози и педагози (Vulfolk et. al., 2014; Зимњя, 2005; Knowles et. al., 2005; Стољаренко, 2004; Woolfolk, 2004 и др.) други аутори су резервисанији (Шмит, 1999; Wlodkowski, 1999 и др.). Тако Вулфолк, Хјуз и Волкап запажају да је “дихотомија између интринзичке и екстринзичке мотивације сувише једноставна” односно да активности индивидуе, укључујући и партиципацију у образовању могу укључити и унутрашње и спољне факторе. Влодковски (Wlodkowski, 1999) је још експлицитнији, не само због запажања да „Масловљева хијерархија потреба има малу емпиријску подршку“ (р. 33), него и због оцене да је читав систем образовања у САД-у „подређен екстринзичкој оријентацији на мотивацију“ (р. 9). Осим тога, он истиче „да постоји интеракција између мотивисаности ученика и динамике разреда и да наставници морају преузети одговорност да осигурају оптималну околину за свакога“ (Ibid.) указујући на тај начин на испреплетаност унутрашње и спољне мотивације.

Но без обзира на извесна релативизовања хуманистичког концепта мотивације која су најсажетије представљена, Сергејев је у основи у праву када истиче да су се неки елементи хуманистичке педагошке парадигме показали као моћан катализатор свих савремених реформи образовања, јер су унели свеже идеје у традиционалну школу. У том контексту релевантније постаје запажање Сергејева да се хуманистичка педагошка парадигма, без обзира на вредност њених „одређених елемената“ (Сергеев,

2004) недовољно осећа у пракси руских школа, које разумемо и као његов уравнотежен приступ у тумачењу односа и утицаја две актуелне парадигме – традиционалне и хуманистичке на савремену руску педагошку теорију и праксу.

Тој школи се најчешће као битна мањкавост приписује „социократски модел образовања“ који није „апсолутно игнорисао индивидуалне захтеве и потребе обучавајућих, али су они подстицани и задовољавани само уколико су били у сагласности са интересима државе“ (Бондаревская, 1997: 12) што би по нашем мишљењу ваљало донекле релативизовати. То коначно чини и Бондаревскаја истичући да „у периоду социократске школе“ није ишчезао утицај „хуманистичке културе“ на „часовну“ односно педагошку праксу у Русији, а по нашем мишљењу и у другим земљама које су у другој половини 20. века прихватиле и у пракси спроводиле „социјалистичке идеје“. Коначно, Бондаревскаја с правом истиче да се хуманистичка парадигма личносно-оријентисаног образовања и „парадигма традиционалног“ – на знање оријентисаног образовања међусобно не искључују већ се допуњују.

Таквог мишљења су и француски педагози Моранди и Ла Бордери (Morandi & La Borderie, 2006) који признају да је “недирективна педагогија” односно „школа центрирана на дете“ данас у срцу педагошких дебата и да је допринела прихватању и ширењу иновација у школској пракси. Но и поред тога, недирективна педагогија односно недирективно васпитање које многи француски теоретичари васпитања претежно утемељују у теоријском делу познатог психолога Карла Роџерса (Champy et al. 2005; Arenilla et. al., 2000 и др.) по мишљењу Моранди и Ла Бордери не доводи увек до развоја свих потенцијалности личности. Још тачније, није сигурно да ће „све центрирано на ученика истовремено служити интересима детета и помоћи му да се уздигне до сазнања“ (Morandi & La Borderie, 2006:119) односно да је “управљање начинима учења” битније од опредељивања за „ново“ или „традиционално“.

## **НАСТАВНИК У КОНЦЕПЦИЈИ ЛИЧНОСНО-ОРИЈЕНТИСАНОГ ОБРАЗОВАЊА**

Савремени теоретичари образовања (McNeil, 2009 and 1995; Бондаревская, 1997 и др.) с разлогом се баве преиспитивањем концепта техноктатског нормирања садржаја у предметној настави уз посебан нагласак на афирмисању неких нових реалности и вредности односно настојања да се „дехуманизовани центризам“ замени општељудским садржајима који би нагласили сва богатства људске цивилизације и културе. Притом је неспорно да је формирање човека „циљ, смисао и предмет, као и резултат васпитно-образовног процеса“ (Рајчевић, 2014:436) односно да хуманистичку педагошку парадигму ваља првенствено разумети „као очовечење, формирање људских особина и изграђивање способности и формирање навика њиховог практиковања“ (Исто). Из таквог разумевања суштине хуманистичког концепта васпитања произилазе нови приоритети у школи и у настави који у основи промовишу значај и актуелност развоја свих потенцијалности ученика, њихове стваралачке индивидуалности, самосталности, самосазнања, као и измењена улога наставника сагласно новим условима и потребама. Другачије речено, концепцију хуманистичког односно личносно-оријентисаног образовања суштински опредељују квалитативно другачија позиција наставника у том процесу о чему постоји неподељена сагласност у стручним изворима (Кулагина, 2011; McNeil, 2009 and 1996; Бондаревская, 1997; Freire, 1986; Rogers, 1969 и др.).

Неки савремени аутори (McNeil, 2009 and 1996 и др.) посебно алализирају два актуелана приступа у образовању – образовање „центрирано“ на садржај и образовање оријентисано на дете уз настојање да се потпуније представе улоге наставника о обе ове оријентације. Тако Мекнејл (1996) запажа да образовање центрирано на садржај одликују „социјални или други циљеви“ који нису у сагласности са индивидуалним потребама и интересима

ученика што генерише тоталитарне теорије васпитања односно „социократски модел школе“ који шире појашњава и руски педагог Бондаревскаја (1997). Још тачније, Мекнејл у својим текстовима и нарочито у књизи „Савремени курикулум у мисли и акцији“ (Contemporary Curriculum in thought and action) (2009) потпуније представља више врста курикулума – академски, хуманистички, социјално-реконструктивистички и систематски бавећи се истовремено и положајем наставника у процесу њиховог остваривања. Његово је мишљење да академски курикулум претежно изражава образовање центрирано на садржај односно да је то „добар пример“ ове познате парадигме. То, исто тако, значи да је академски курикулум подређен развоју рационалног мишљења код ученика, мада код заговорника мишљења ове „концепције“ не постоји сагласност у вези са тим „како се најбоље може остварити тај циљ“ (McNeil, 2009:75).

Истовремено, и ученици и њихови родитељи у овом курикулуму налазе могућност за задовољавање „инструменталних потреба“, нарочито економских што најчешће доводи до запостављања локалних и персоналних проблема појединаца. У таквом развоју наставници су у средишту разредне активности (McNeil, 1995) тако да „знају“ какви су садржаји потребни ученицима које они излажу у „логичким секвенцама“. Наставнике у академском курикулуму одликује и „дисциплинованост“ која у основи одређује „атмосферу за учење“ која је у функцији развијања „менталне дисциплине“. Основне методе наставника у остваривању академског курикулума су: меморизација, вежбе, решавање проблема и „научне методе“ које су у функцији „обогаћивања учења“ (есенцијалисти и перијеналисти), док коришћење „метода реалиста“ подразумева предавање, показивање, очигледност и индуктивно резонување, као и наставна средства и филмове са циљем да се надокнади „непосредно сензорно искуство“. Коначно у „академском приступу“ односно у на садржај центрираном образовању ауторитарност одликује климу у

школи, док су социјална и афективна страна ученикове личности запостављене.

Хуманистички курикулум односно „хуманистичка оријентација у курикулуму“ (McNeil, 2009) тесно је повезана са образовањем „центрираним на дете“. У овој концепцији наставник превасходно „осигурава топлину и гаји емоције док континуирано функционише као ресурс и фасилитатор. Он (или она) имагинативно представља наставне садржаје и креира изазовне ситуације. Хуманистички наставник мотивише његове студенте кроз међусобно поверење“ (р. 5). Осим тога, наставник у образовању центрираним на дете охрабрује позитивне односе између субјеката образовне делатности независно од њихових личних интереса у уверењу да свако дете може бити успешан ученик. Приморавање и манипулација од стране наставника у овом приступу су потпуно искључени.

У образовању центрираним на дете користе се различите методе са циљем повећања развојног нивоа ученика. Томе погодује тимска настава, различити пројекти, као и индивидуализација у настави. У овом приступу разред постаје „научна лабораторија“ док се у основи разредне активности налази решавање проблема. Активно учешће ученика у настави и кооперативно учење су основне „методе“ на дете центрираног образовања. На тој основи школа је демократска и кооперативна заједница а наставник-евалuator више брине о процесу, него о производу или садржају наставе.

Мекнејл (2009) нарочиту пажњу посвећује „процедурама за развој активности учења“ како би се подстакла „персонална култура, индивидуална слобода и развој као најбољи начин за остваривање пуног и богатог живота“. Он из те перспективе и уз позивање на „неохуманисте“ указује на три битна полазишта хуманистичке оријентације у образовању са рефлексijом на место и улогу наставника у на дете центрираним образовању.

1) Неопходност схватања наставе из аспекта њеног првенственог утицаја на “преображај ученика” а не у смислу

преношења наставних садржаја што значи да су „наставни планови, уџбеници, наставни курсеви и друга помоћна средства дизајнирана да уобличе специфичне путеве ученика у наставном процесу виђени као мање важни од интеракције са ученицима“ (McNeil, 2009, p. 144). То истовремено значи да у овом приступу метод и интерактивна фаза инструкције имају предност у односу на планирање наставне ситуације од стране наставника тим пре што је настава у хуманистичкој педагошкој парадигми односно на дете центрираном образовању „кооперативан процес ученика и наставника у коме су индивидуални циљеви ученика респектовани“ (Исто). То, исто тако, подразумева да наставници припреме развојне процедуре рефлексивне наставе, групне динамике и метода непосредног сензорног искуства које свакако имају нарочиту вредност у остваривању креативних способности ученика.

2) Креирање такве околине односно „атмосфере за учење“ која неће ометати природан раст и развој ученика. Ова карактеристика се генерално односи на „услове учења“, од којих позитивну вредност имају „карактеристике, интереси и узорци раста сваког студента“ односно на стварање предуслова како би ученици били потпуно независни приликом индивидуалног суочавања са проблемима. Не би требало искључити и негативне стране околине која не осигурава довољне предуслове за развој способности ученика што може водити до „велике тензије, испољавања деструктивног критицизма, размишљања у терминима претходних решавања проблема ...“ (p. 145) и других негативности у таквом развоју и

3) Аранжирање ситуације у којима ученици одређују шта ће учити. Наставник је аранжер с обзиром на физичке услове, укључујући безбедност различитих објеката односно природних објеката које ће ученици користити у интересу њихове добробити. „Аранжирање“ се односи и на „културну околину“ (музички и други инструменти и опрема) за чије коришћење је такође одговоран наставник.

Из Мекнејлове анализе произилази да је у основи „на дете центрираног образовања“ оријентација на индивидуалност ученика и развој његове личности тако да савремени аутори (Кулагина, 2011 и др.) такву и сродне позиције тумаче као аналогне концепцији „личносно-оријентисаног“ образовања. Битно је, такође, нагласити да Мекнејл, као и други педагози и психолози (Кулагина, 2011; Стољаренко, 2004; Б ондаревская, 1997 и др.) учава важност околине, атмосфере за учење односно образовне средине за испољавање индивидуалности сваког детета. Томе доприноси „аранжирање“ таквих ситуација од стране наставника у којима ће ученици стећи знање и вештине и развијати се као личности, успостављајући природан дијалог са природом и људима – наставницима и „културном околином“. У таквим околностима образовање постаје „развијајуће“ (Зимняя, 2005; Талызина, 2003 и др.) односно оријатисано на развој потенцијалних могућности личности ученика и на њиховој реализацији.

Неоспорно је, дакле, да је у сржи личносно-оријентисаног образовања „подржати, развити човека у човеку и утемељити у њему механизме самореализације, саморазвитка, адаптације, саморегулације, самозаштите, самоваспитања ...“ (Бондаревская, 1997: 13) како би се на тој основи развио личносни идентитет и успоставио неопходан дијалог „са људима, природом, културом и цивилизацијом“. У таквом развоју суштински се мења однос наставника према детету односно његова позиција у образовном процесу. Тако Стољаренко (Стољаренко, 2004) позивајући се на резултате истраживања руских и страних психолога указује на две стратегије наставника у процесу образовања.

1) У основи првог приступа ученицима је њихов „умни развитак“ односно пренаглашавање „сазнајне функције образовања“ (Кулагина, 2011) из чега произилазе неопходност и потреба да се наставници строго придржавају предвиђених наставних садржаја, високи захтеви ученицима и извесна отуђеност од њих што је у раскораку са суштином и смислом личносно-оријентисаног образовања. и



2) Други приступ одликује стремљење ка „развитку личности детета са ослоном на емоционалне и социјалне факторе“ (Rajns, према: Стољаренко, 2004, стр. 137). Ову стратегију наставника обележава и еластичност програма која не доводи у питање целину садржаја изучаваних предмета. Овој стратегији, по мишљењу Стољаренка, својствени су и „непринудни начин предавања, индивидуални приступ и пријатељски тон општења“ (Исто).

У таквом развоју ученици се не задовољавају „слушањем излагања наставника, већ постојано с њим сарађују у дијалогу, исказујући своје мисли и узимајући у обзир оно што предлажу разредни другови“ (Кулагина, 2011:121). Они су у исто време и извор информација и знања које се „размеђује“ са наставником у процесу равноправности оба субјекта образовне делатности. Притом је веома важно да наставник у одељењу изгради позитивну емоционалну климу односно „атмосферу заинтересованости код ученика“ како би се код њих подстакла иницијативност и умањио страх од евентуалног нетачног одговора. Спремност наставника на дијалог и сарадњу, спремност да се помогне ученицима у настави (фасилитација), као и афирмисање демократског васпитног стила у настави (Кулић и Арсић, 2014) допринеће подстицају и развоју свих потенцијалности код ученика што је у суштини и смисао развијајућег односно личносно-оријентисаног образовања.

## **ЗАКЉУЧАК**

Делатност наставника односно његова позиција и улога у концепцији личносно-оријентисаног образовања с разлогом је предмет пажње у стручним изворима код нас и у свету. Реч је о томе да образовање оријентисано односно „центрирано“ на садржај или резултат донекле ограничава могућност и утицај наставника на потпунији развој индивидуалности ученика тим пре што је претежно усмерено на њен рационално-логички ниво. Све варијанте

хуманистичке парадигме у образовању – личносно-оријентисано образовање (Бондаревская, 1997), образовање центрирано на дете (McNeil, 1996), развијајуће образовање (Зимняя, 2005), и сл. по својој природи и суштини афирмишу значај и потребу развоја свих потенцијалности ученика односно целину његове личности. У таквом развоју наставник има безусловно позитиван став према ученицима, прихватајући их онаквим какви они јесу, са јасном намером да се проникне у „њихов свет“, уколико то буде потребно и у интересу њиховог развоја и саморазвоја. Стога су механизми идентификације, емпатије и рефлексije (Казанская, 2005; Јакунин, 1998 и др.) од велике помоћи наставнику који даје предност или макар не запоставља развој емоционално-вољне „сфере“ ученика у односу на потребу формирања рационалног мишљења код њих. Да би се то постигло наставник је такође у обавези да „слуша и ослушкује“, да пројектује такав приступ према ученику „заснован на уверености да човек увек може бити бољи“ (Столяренко, 2004:131) односно да свако дете може бити „добар човек“ и успешан ученик.

## ЛИТЕРАТУРА

- Aloni, N. (2011). *Humanistic Education: From Theory to Practice*, in: W. Veugelers. (Ed.) *Education and Humanism: Linking Autonomy and Humanity*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M. & Roussel, M. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris: Bordas.
- Бондаревская, Е. (1997). Гуманистическая парадигма личносно-ориентированного образования, *Педагогика*, (4).
- Veugelers, W. (2011). *A Humanist Perspective on Moral Development and Citizenship Education*. In: W. Veugelers (Ed.). *Education and Humanism: Linking Autonomy and Humanity*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vulfolk, A., Нјуз, М. & Волкар, В. (2014). *Психологија у образовању*. Београд: Цлио.
- Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Educa.

- Живковић, П. (2012). *Професионални идентитет наставника*. Универзитет у Приштини – Косовска Митровица Филозофски факултет и Јагодина: Каирос.
- Зимняя, И. (2005). *Педагогическая психология*. Москва: Логос.
- Јакунин, В. А. (1998). *Педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Полиус.
- Казанская, В. (2005). *Педагогическая психология*. Москва и Санкт-Петербург: Питер.
- Knowles, M., Holton, III. & Swanson, R. (2005). *The Adult Learner. Amsterdam*. Boston: Elsevier.
- Кулагина, И. (2011). *Педагогическая психология*. Москва: Академический проект.
- Кулић, Р. и Арсић, Р. (2014). *Хуманистичка парадигма у модерној педагошкој теорији и пракси*. У: Р. Николић (ур.) *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*. Универзитет у Крагујевцу Учительски факултет у Ужицу.
- Лобанов, А. (2002). *Основы профессионально-педагогического общения*. Москва: Академия.
- Маслов, А. (1982). *Мотивација и личност*. Београд: Нолит.
- McNeil, Jh. (2009). *Contemporary Curriculum: In Thought and Action. 7<sup>th</sup> Edition*. Hoboken, N. J: John Wiley and Sons.
- McNeil, Jh. (1996). *Curriculum: a comprehensive introduction, 5<sup>th</sup> Edition*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Morandi, F. & La Borderie, R. (2006). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris: Nathan.
- Рајчевић, П. (2014). *Васпитнообразовне теме*. Нови Сад: Тирилица.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus: Merrill.
- Сергеев, И. (2004). *Основы педагогической деятельности*. Санкт-Петербург: Питер.
- Смирнов, С. (ред.) (2000). *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии*. Москва: Академия.
- Столяренко, Л. (2004). *Педагогическая психология*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Талызина, Н. (2003). *Педагогическая психология*. Москва: Академия.
- Freire, P. (1986). *Pedagogy of the Oppressed*. Hamondsworth: Penguin.

- Champy, Ph., Etévé, Ch., Forquin, J. & Robert, A. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: RETZ.
- Шмит, В. (1999). *Развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Wlodkowski, R. (1999). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology*. Boston: Pearson Education, Inc.

### **TEACHER IN THE CONTEXT OF INDIVIDUAL-ORIENTED EDUCATION**

**Abstract:** The paper considers position and role of the teacher within the conception of personalised-oriented education which has found a firm ground in the professional literature in the last few decades of the twentieth century. This conception that is, an approach which is most widely explained in the sources in the Russian language is close to the concept of developing education and to a great deal analogous to the „child –centered education“ which is more elaborately presented in the Anglo-Saxon professional literature. Thus, all of these approaches could be designated as “variants” of humanistic paradigms in education. Independently from it, position of the teacher in each of these approaches is essentially different depending on his regard to his role in the conception of education being “centered” to the content or the result. It is crucially influenced by the determination of the teacher that is, educational process in the pupil personality forming, having taken into account both his potentials and his personal experience. Interaction between the teacher and his pupils that is, creation of positive emotional atmosphere which will inspire each pupil to exchange his ideas, knowledge and skills with the teacher, with the aim to more rationally not only gain the former but also to gain self expression and creation i.e. the overall development and as well as self-development is taken for granted.

**Key words:** personalized-oriented education, child-centered education, content- centered education, role of the teacher



**Marina Zeleničić**  
**Slavica Pešo**

## **PERCEPCIJA I AKTUALIZACIJA STRUČNOG USAVRŠAVANJA ODGAJATELJA HERCEGOVAČKO- NERETVANSKE ŽUPANIJE**

**Sažetak:** Zahtjevi koje društvo postavlja pred odgajatelje konstantno se povećavaju te se javlja neophodnost pružanja podrške odgajateljima u njihovom profesionalnom radu. Institucije koje pružaju tu podršku trebaju biti upoznate s percepcijom, oblicima stručnog usavršavanja te potrebama odgajatelja. U cilju kvalitetne podrške urađeno je istraživanje kojim su obuhvaćeni odgajatelji u predškolskim ustanovama koje rade na hrvatskom jeziku u Hercegovačko-neretvanskoj županiji. Rezultati istraživanja pokazuju da stručna usavršavanja predstavljaju i unapređuju odgojno-obrazovni rad te služe za promociju ustanova ranog i predškolskog odgoja. Poželjni oblici koje percipiraju odgajatelji se zasnivaju na iskustvenom učenju gdje je naglasak stavljen na izlaganje praske te dijalog i dvosmjernu komunikaciju. Odgajatelji se za stručno usavršavanje najviše odlučuju zbog profesionalnog motiva, a nešto manje zbog zakonske obveze, te smatraju da bi izvođači stalnog stručnog usavršavanja trebali biti domaći stručnjaci s područja ranog i predškolskog odgoja (Tablica 19).

**Ključne riječi:** odgajatelj; predškolska ustanova; stručno usavršavanje

### **UVOD**

Promjene se događaju u svim segmentima života pa tako i u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Formalnim su obrazovanjem stvorene pretpostavke za razvoj kompetencija odgajatelja, koje u svijetu stalnog napretka, nije dostatno da bi zadovoljilo njihove potrebe. Tankersley i suradnice (2012) navode da se „od djelatnika u odgoju i obrazovanju očekuje da usvoje vještine cjeloživotnog učenja“, a odgajatelji mogu zadovoljiti svoju potrebu na neformalnoj i informalnoj razini. Stručna usavršavanja trebaju pružiti viziju i ojačati

profesionalce. Bilo bi dobro usklađivati stručno usavršavanje s inicijalnim obrazovanjem odgajatelja te omogućiti pojedincima i ustanovama primjenu novih teorija i praksi. To je prilika za stalni profesionalni razvoj i refleksiju, a ne samo jednokratno iskustvo. „Pokrenuti osobni rast i razvoj i postići vidljive pomake nije moguće povremenim i sporadičnim seminarima i radionicama ma kako oni bili vrijedni, važni, zanimljivi i metodički primjereni. Za to je potrebno vrijeme, jer je osobni rast i razvoj zapravo proces, a ne događaj“ (Pregrad, 2007., prema Dominić, Skelac, 2011.). Za rad u odgojno obrazovnom procesu ranije je naglasak stavljan na stručne kompetencije. Danas se od odgojno obrazovnih djelatnika očekuje znatno više. Kramar (1994, prema Ljubetić, 2008) definira kompetencije odgajatelja kao „spremnost na učenje“ i navodi šesnaest neophodnih odgajateljskih kvaliteta koje čine „uspješnog odgajatelja“ te naglašava kako ona/on mora: doživjeti sebe kao učenika; imati želju i mogućnost rasta; biti sposoban i pronicav promatrač (djeteta, prakse); poznavati organizaciju u kojoj djeluje; dobro poznavati osobitosti dječjeg rasta i razvoja; imati različite sposobnosti (znanja, vještine) koje posreduje djeci; razumjeti kako djeca uče; imati mnogo energije; postavljati pitanja koja motiviraju dijete; biti spreman preuzimati rizik; razumjeti da su organizacija i red važni; imati vještine u vođenju grupe; omogućiti učenje djeci i onda kada se to odraslima čini kao zbrka i nered; biti fleksibilan; biti povezan s prirodom i omogućavati djeci otkrivanje njenih „misterija“; voljeti svoju odgajateljsku ulogu. Odgajatelji koji trenutno rade u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, uglavnom nemaju sve potrebne kompetencije kako bi kvalitetno udovoljili zahtjevima suvremene pedagoške prakse navodi Ljubetić (2008), te dalje naglašava da tu spoznaju ne treba shvaćati kao slabost koja je trajna i nepromjenjiva, već kao izazov koji pokreće na djelovanje, promjenu i usavršavanje.

### **Uloga institucija nadležnih za stručno usavršavanje odgajatelja**

Neformalno se stručno usavršavanje organizira od strane institucija koje se bave obukom odgajatelja i one zadovoljavaju

trenutne potrebe odgajatelja. Nositelji stručnog usavršavanja mogu biti: ministarstva, zavodi, visokoškolske ustanove, odgojno-obrazovne ustanove, agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, međunarodne organizacije i institucije za obuku i razvoj nastavnika, te stručna udruženja i druge organizacije. U Hercegovačko-neretvanskoj županiji koja je jedna od deset županija u Federaciji Bosne i Hercegovine djeluju dva zavoda, Zavod za školstvo Mostar i Pedagoški zavod Mostar. Zavod za školstvo Mostar je posebna upravna organizacija koja obavlja stručno-pedagoške, upravne i druge poslove u odgojno obrazovnim ustanovama koje rade po hrvatskom nastavnom planu i programu u oblasti predškolskog odgoja i naobrazbe, osnovnog, srednjeg školstva i Osnovne škole za djecu s posebnim potrebama. U HNŽ-i je registrirano dvadeset predškolskih ustanova. U nadležnosti Zavoda za školstvo je 13 predškolskih ustanova, u kojima je provedeno ovo istraživanje, od toga 6 javnih (osnivači su nadležne obrazovne vlasti) i 7 privatnih predškolskih ustanova koje uključuju u odgojno-obrazovni rad 1449 djece od čega je 728 dječaka i 721 djevojčica (podaci za 2014/2015 pedagošku godinu). U 13 navedenih predškolskih ustanova uposleno je 115 odgajatelja. Neke od zadaća stručnog savjetnika Zavoda su nadzor nad radom, kao i stručno usavršavanje, odgajatelja. Planiranje stručnog usavršavanja treba temeljiti na stvarnim potrebama i zanimanju odgajatelja. Preduvjet za takvo planiranje je ispitivanje dosadašnje percepcije. „Posebna vrijednost znanstvenih istraživanja u obrazovanju je to što će omogućiti stručnjacima u obrazovanju da razviju čvrstu bazu spoznaja...koja će obrazovanju osigurati zrelost i osjećaj napretka koji mu sada nedostaju“ (Cohen, i sur. 2007: 45). Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju, ocjenjivanju i napredovanju odgajatelja, učitelja, nastavnika i stručnih suradnika navodi da se pod stručnim usavršavanjem podrazumijeva praćenje, usvajanje i primjena najnovijih dostignuća u znanosti i praksi radi ostvarivanja ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja i unapređenja odgojno obrazovne prakse, te da se „sustavom stručnog usavršavanja mora osigurati da svaki odgojno-obrazovni djelatnik od početka do svršetka profesionalne



karijere, kontinuirano stječe nove kompetencije, usavršava se i profesionalno razvija u skladu s kompatibilnim odgovarajućim standardima u obrazovanju razvijenih zemalja Europe i svijeta“ (Cohen, i sur. 2007: 45). Kulturni modeli življenja i stilovi odgajanja navodi Vican (2005) trebaju nove kompetencije odgajatelja, čemu ne doprinose samo inicijalni programi osposobljavanja ili studijski programi za odgajatelje, nego i vlastito ulaganje u obrazovanje i usavršavanje, odnosno vlastito istraživanje orijentacija u mnoštvu mogućih ciljeva i smjerova. Autorica dalje navodi bitne karakterne osobine odgajatelja, „dosljednost, strpljenje i odgovornost“. Odgajatelje je potrebno osnažiti da propituju svoju praksu kroz samoevaluaciju te nadograđuju svoje iskustvo. „Sporo ali sustavno, odgojitelji kroz sustavnu i kontinuiranu edukaciju postaju spremni identificirati, usvojiti i primijeniti postupke koji doprinose razvoju djetetovih sposobnosti i autonomnosti, a onda razvijati uzajamno u odnosima i vlastitu autonomnost“ (Mlinarević, 2000.). Edukatori trebaju biti upoznati s novim teorijskim spoznajama i primjerima dobre prakse kako bi mogli odgovoriti na izazove suvremenih društvenih kretanja. Rezultati recentnih istraživanja (Visković i Ljubetić, 2014.; Lepičnik Vodopivec, 2012) ukazuju na potrebu unapređenja stručnog usavršavanja odgajatelja. Longitudinalna studija EPPSE (Taggart i sur. 2014) je ispitivala učinak predškolskog odgoja i obrazovanja kod djece Ujedinjenog Kraljevstva u dobi od 3 do 16+ godina čiji rezultati pozitivno povezuju dugoročnu korist s visokom kvalitetom. Također, utvrđeno je da učinkovite predškolske ustanove upošljavaju visoko kvalificirano osoblje koje se permanentno usavršava. Istraživanje u Belgiji (Peeters i sur. 2014) pokazalo je da se za jačanje i održavanje kvalitete usluga u ustanovama za rano obrazovanje preporučuju kratkoročni intenzivni programi stručnog usavršavanja koji sadrže i komponentu video feedback-a, te dugoročne inicijative za kontinuirano stručno usavršavanje, praćene pedagoškim vodstvom i usmjeravanjem unutar grupe.

## **METOD**

Tijekom siječnja 2015. godine u Hercegovačko-neretvanskoj županiji Federacije Bosne i Hercegovine, provedeno je empirijsko neeksperimentalno istraživanje stavova odgajatelja predškolskih ustanova koje rade na hrvatskom jeziku. Istraživanje je provedeno s ciljem aktualizacije stručnog usavršavanja odgajatelja te ispitivanjem motivacije odgajatelja kako bi na što primjereniji način odgovorili suvremenim potrebama odgajatelja, u svrhu što kvalitetnijeg odgojno-obrazovnog rada. U skladu s ciljem, definirani su slijedeći problemi istraživanja: 1) kakvu percepciju imaju odgajatelji o dosadašnjim stručnim usavršavanjima, 2) koji oblik stručnog usavršavanja najbolje odgovara odgajateljima, 3) koje su suvremene potrebe odgajatelja koje stručno usavršavanje mora obuhvatiti kako bi se zadovoljili kriteriji razvojno humanističkog pristupa usmjerenog na dijete i 4) razlikuju li se u svojim prosudbama, vezanim uz postojeće načine stručnog usavršavanja.

Istraživanje je provedeno anketiranjem na anonimnoj osnovi, putem upitnika. Upitnik sadržava 30 tvrdnji raspodijeljenih u pet skupina, koje su se odnosile na stavove odgajatelja o stručnim usavršavanjima. Skala procjene je Likertovog tipa od 5 stupnjeva (1-*uopće se ne slažem*; 5-*sasvim se slažem*). Obrada prikupljenih podataka provedena je primjenom statističkog programa *Statistical Program for Social Scientists 21* (SPSS21). Za potrebe opće deskripcije izračunate su aritmetičke sredine, standardna devijacija rezultata i varijanca, a postavljene hipoteze testirane mjerama inferencijske statistike (Spearman's rho koeficijent korelacije). Pouzdanost Upitnika utvrđena je temeljem koeficijenta Cronbachalpha i iznosi, za pojedine varijable ,876 što se prihvaća kao visoko zadovoljavajuće za ovu vrstu istraživanja. Dobiveni rezultati poslužiti će prilagodbi stručnog usavršavanja potrebama odgajatelja u svrhu postizanja kvalitetnijeg odgojno-obrazovnog procesa djece rane dobi.

## РЕЗУЛТАТИ

Istraživanje se temelji na prigodnom uzorku od 100 odgajateljica predškolskih ustanova.

Tablica 1. Dob odgajateljica (godine)

	N	Min	Max	M	SD
Dob	100	24	62	40,53	10,22 5
Ukupno	100				

Ispitane odgajateljice imaju prosječno 40 godina u rasponu od 24 do 62 godine što je vidljivo u Tablici 1.

Tablica 2. Radni staž odgajateljica u predškolskom odgoju

	N	Min	Max	M	SD
Radni staž	100	0	35	13,11	9,275
Ukupno	100				

Tablicom 2 prikazan je prosječni radni staž odgajateljica iz uzorka (M=13,11) godina u rasponu od 0 do 35 godina. Prosječno odstupanje od aritmetičke sredine odnosno prosječnog radnog staža iznosi 9,275 godina.

Tablica 3. Apsolutne frekvencije (f) i postotak frekvencije (f%) odgovora u odnosu na središte poslodavca odgajateljica

	F	%
Grad	78	78,0
Mjesto	22	22,0
Ukupno	100	100,0

Središte poslodavca odnosno lokacija vrtića prikazana je Tablicom 3. Udio odgajateljica koje dolaze iz grada je 78% dok iz mjesta dolazi 22% odgajateljica.

Tablica 4. Apsolutne frekvencije (f) i postotak frekvencije (f%) odgovora u odnosu na zaposlenje – status vrtića

	f	%
Vrtić jedinice lokalne samouprave	63	63,0
Privatni vrtić	20	20,0
Vrtić kojem je osnivač vjerska zajednica ili udruga	17	17,0
Ukupno	100	100,0

S obzirom na status vrtića (Tablica 4) utvrđujemo da je 63% anketiranih odgajateljica iz vrtića lokalne samouprave, 20% anketiranih iz privatnih vrtića dok je 17% odgajateljica iz vrtića kojem je osnivač vjerska zajednica ili udruga.

Tablica 5. Apsolutne frekvencije (f) i postotak frekvencije (f%) odgovora u odnosu na razinu obrazovanja ispitanih odgajateljica

	f	%
SSS	1	1,0
VŠS ili prvostupnik/ca	38	38,0
VSS ili magistra struke	61	61,0
Ukupno	100	100,0

Prema rezultatima iz Tablice 5. srednju školu ima samo jedna odgajateljica od njih ukupno ispitanih 100. Završenu višu školu odnosno zvanje prvostupnika ima 38% anketiranih odgajateljica dok je 61% onih koje imaju visoku stručnu spremu. Od anketiranih odgajateljica niti jedna se nije izjasnila da ima postdiplomsko (specijalističko ili znanstveno) obrazovanje.

Tablica 6. Apsolutne frekvencije (f) i postotak frekvencije (f%) odgovora u odnosu na dosadašnje sudjelovanje na stručnim usavršavanjima

	f	%
Kao aktivni sudionik (izlaganja, voditelj radionice)	15	15,0
Praćenje izlaganja, sudjelovanje na radionicama	78	78,0
Nisam sudjelovao/la	7	7,0
Ukupno	100	100,0

Tablicom 6 smo ispitali dosadašnje sudjelovanje odgajateljica na stručnim usavršavanjima. Ispitane odgajateljice, njih čak 78% redovito prate izlaganja i sudjeluju u radionicama dok njih 15% aktivno sudjeluje svojim izlaganjima i u ulozi voditelja radionice. Nekolicina se odgajateljica (7 ispitanica, N=100), izjasnila da nisu sudjelovale na stručnim usavršavanjima.

Таблица 7. Број судјеловања одгајатељца на стручним усавршавањима

	N	Min	Max	M	SD
Број судјеловања на стручним усавршавањима	96	0	40	10,48	7,755
Укупно	96				

Приказан је просјечни број судјеловања одгајатељца из узорка ( $M=10,48$ ) у распону судјеловања од 0 до 40 пута. Просјеčno одступање од аритметичке средине односно просјечног броја судјеловања износи ( $SD=7,755$ ) пута (Таблица 7).

Таблица 8. Постотак фреквенције (f%) одговора у односу на значајност стручних усавршавања

Досадашња стручна усавршавања значајна су за:	Уопће се не слажем	Не слажем се	Нити се слажем нити се не слажем	Слажем се	Сасвим се слажем
уознавање с програмском филозофијом хуманистичко-развојног приступа усмјереног на дијете	.	.	20%	61%	19%
унапређивање одгојно-образовног рада	.	.	8%	46%	46%
представљање одгојно-образовног рада	.	.	14%	52%	34%
промицање нових знанствених спознаја	.	.	24%	41%	35%
промоцију установа раног и предшколског одгоја	.	3%	22%	50%	25%
промоцију појединца	1%	11%	41%	33%	14%
размјену стручних искустава	1%	.	9%	48%	42%
пријатељско дружење, опуштање и разговора	2%	.	13%	38%	47%

У Таблици 8 приказани су резултати гдје се више од пола испитаних одгајатељца (61%) слаже да је уознавање с програмском филозофијом хуманистичко-развојног приступа усмјереног на дијете једна од значајности стручних усавршавања. Слозне су да стручна усавршавања представљају (52%) и унапређују (46%) одгојно-образовни рад те да служе за промоцију установа раног и предшколског одгоја (50%). За

ostale tvrdnje su iskazale različite stavove, no dio ispitanih odgajateljica (11%) se ne slaže da su stručna usavršavanja značajna za promociju pojedinca i za promociju ustanova (3%). Kako bi se odgovorilo na prvo istraživačko pitanje primijenjen je hi-kvadrat test da bi se ispitalo postoje li razlike tj. distribucije odgovora ispitanika. Iz navedenih rezultata postavljamo određenu hipotezu:

$H_1$ : Nema statistički značajne razlike procjene značajnosti stručnog usavršavanja među odgajateljicama

Tablica 9. Hi-kvadrat test Značajnost stručnih usavršavanja

	$\chi^2$	df	p
upoznavanje s programskom filozofijom humanističko razvojnih pristupa usmjerenog na dijete	34,460 <sup>b</sup>	2	0,000
unapređivanje odgojno-obrazovnog rada	28,880 <sup>b</sup>	2	0,000
predstavljanje odgojno-obrazovnog rada	21,680 <sup>b</sup>	2	0,000
promicanje novih znanstvenih spoznaja	4,460 <sup>b</sup>	2	0,108
promociju ustanova ranog i predškolskog odgoja	44,720 <sup>c</sup>	3	0,000
promociju pojedinca	54,400 <sup>d</sup>	4	0,000
razmjenu stručnih iskustava	66,000 <sup>c</sup>	3	0,000
prijateljsko druženje, opuštanje i rasonoda	53,040 <sup>c</sup>	3	0,000

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,3.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 25,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 20,0.

S obzirom na dobivene rezultate (Tablica 9) nul-hipotezu o nepostojanju statistički značajnih razlika procjene značajnosti stručnog usavršavanja među odgajateljicama prihvaćamo za sve varijable osim za promicanje novih znanstvenih spoznaja ( $\chi^2=4,46$ ;  $p=,108$ ).

Tablica 10. Povezanost radnog staža i značajnosti stručnih usavršavanja

		radni staž
upoznavanje s programskom filozofijom	r	-0,148
humanističko razvojnih pristupa usmjerenog na dijete	p	0,142
	N	100
unaprjeđivanje odgojno-obrazovnog rada	r	-0,315**
	p	0,001
	N	100
predstavljanje odgojno-obrazovnog rada	r	-0,205*
	p	0,041
	N	100
promicanje novih znanstvenih spoznaja	r	-0,072
	p	0,477
	N	100
promociju ustanova ranog i predškolskog odgoja	r	-0,073
	p	0,471
	N	100
promociju pojedinca	r	-0,030
	p	0,767
	N	100
razmjenu stručnih iskustava	r	-0,143
	p	0,155
	N	100
prijateljsko druženje, opuštanje i razonoda	r	-0,177
	p	0,077
	N	100

Spearmanovim koeficijentom istražili smo korelaciju (povezanost) radnog staža i značajnosti koje odgajateljice pridaju stručnim usavršavanjima a prikazan je Tablicom 10. Sukladno rezultatima nema povezanosti. Unaprjeđivanje odgojno-obrazovnog rada ( $r = -0,315$ ;  $p < 0,05$ ) je u negativnoj slabo izraženoj povezanosti s radnim stažem tj. što odgajateljice imaju više radnog staža to manju značajnost pridaju unaprjeđenju odgojno-obrazovnog rada. Slabija je prikazana negativna povezanost radnog staža i predstavljanja odgojno-obrazovnog rada ( $r = -,205$ ;  $p < 0,05$ ).

Tablica 11. Postotak frekvencije (f<sup>0</sup>) odgovora u odnosu na doprinos stručnih usavršavanja

Stručnom usavršavanju najviše doprinose:	uopće se ne slažem	ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	slažem se	sasvim se slažem
Predavanja	.	5%	24%	55%	16%
izlaganje prakse (prikazi uz pps)	.	.	6%	44%	50%
plakati s prikazom tijeka odgojno-obrazovnog rada	.	4%	23%	51%	22%
Seminari	1%	1%	15%	47%	36%
Radionice	1%	.	16%	33%	50%
znanstvene monografije	1%	3%	43%	35%	18%

Odgajateljice su sasvim složne da stručnom usavršavanju najviše doprinose izlaganja prakse (50%) te radionice (50%) što ukazuje na činjenicu da im najviše odgovara praktični dio stalnog stručnog usavršavanja naspram teoretskog. Rezultati su prikazani postotkom frekvencije i prikazani Tablicom 9.

Tablica 12. Povezanost radnog staža i doprinosa stručnih usavršavanja

		radni staž
Predavanja	r	-0,261**
	p	0,009
	N	100
izlaganje prakse (prikazi uz pps)	r	-0,043
	p	0,673
	N	100
plakati s prikazom tijeka odgojno-obrazovnog rada	r	-0,202*
	p	0,044
	N	100
Seminari	r	-0,148
	p	0,141
	N	100
Radionice	r	0-0,285**
	p	,004
	N	100
znanstvene monografije	r	-,070
	p	,491
	N	100

Sukladno rezultatima iz tablice 12. nema značajnije povezanosti. Predavanja ( $r = -0,261$ ;  $p < 0,05$ ) kao doprinos stručnim usavršavanjima je u negativnoj slabo izraženoj



povezanosti sa radnim stažem tj. što odgajateljice imaju više radnog staža to manju značajnost pridaju predavanjima. Slabija je prikazana negativna povezanost radnog staža i plakata s prikazom tijeka odgojno-obrazovnog rada ( $r = -0,202$ ;  $p < 0,05$ ) te radionica ( $r = -0,285$ ;  $p < 0,05$ ).

Tablica 13. Značajnost koju sudionici pridaju pojedinim motivima stručnog usavršavanja

Motivi:	N	Min	Max	M	SD
Profesionalni	100	2,00	5,00	4,43	,65528
Materijalni	100	1,00	5,00	2,84	1,22037
zakonska obveza	100	1,00	5,00	3,23	1,06225
Ukupno:	100				

Odgajateljice se za stručno usavršavanje najviše odlučuju zbog profesionalnog ( $M = 4,43$ ) motiva te zbog zakonske obveze ( $M = 3,23$ ) a najmanje procjenjuju značajnim da je materijalni ( $M = 2,84$ ) motiv razlog zbog kojeg se odlučuju za stručno usavršavanje (Tablica 14). Istraženo je kako se ti motivi reflektiraju kroz varijable dobi, radnog staža, središta poslodavca i razine obrazovanja.

Tablica 14. Međuovisnost dobi ispitanika i motiva za stručno usavršavanje

			profesionalni	Materijalni	zakonska obveza
Spirmanov koeficijent	R		-0,221*	-0,127	0,147
	dob	P	0,027	0,207	0,145
		N	100	100	100

Slijedom rezultata prikazanih u Tablici 14, statistički je značajno ( $p = 0,05$ ) utvrđena blaga negativna povezanost dobi sudionika istraživanja i profesionalnog motiva za stručno usavršavanje.

Tablica 15. Međuovisnost radnog staža ispitanika i motiva za stručno usavršavanje

			profesionalni	Materijalni	zakonska obveza
Spirmanov koeficijent	radni	R	-0,184	-0,100	0,075
	staž	P	0,067	0,324	0,458
		N	100	100	100

Nije utvrđena povezanost radnog staža ispitanika i motiva za stručno usavršavanje (Tablica 15).

Tablica 16. Međuovisnost središta poslodavca ispitanika i motiva za stručno usavršavanje

			profesionalni	materijalni	zakonska obveza
Spirmanov koeficijent	središte	R	0,003	-0,155	-0,115
	poslodavca	P	0,974	0,124	0,257
		N	100	100	100

Nije utvrđena povezanost središta poslodavca ispitanika i motiva za stručno usavršavanje (Tablica 16).

Tablica 17. Međuovisnost razine obrazovanja ispitanika i motiva za stručno usavršavanje

			profesionalni	materijalni	zakonska obveza
Spirmanov koeficijent	razina obrazovanja	R	0,143	-0,132	-,0257**
		p	0,157	0,191	0,010
		N	100	100	100

Na visokoj razini značajnosti ( $p = 0,01$ ) također je otkrivena blaga negativna povezanost razine obrazovanja sudionika istraživanja i zakonske obveze kao motiva za stručno usavršavanje (Tablica 17).

Tablica 18. Aritmetička sredina i standardna devijacija na temelju rezultata u odnosu na očekivanja odgajateljica o efikasnosti stručnog usavršavanja

	N	Min	Max	M	SD
planiranje odgojno-obrazovnog rada	100	2,00	5,00	4,30	0,64354
praćenje i bilježenje svih aspekata dječjeg razvoja	100	3,00	5,00	4,30	0,70353
procjenjivanje sposobnosti djeteta	100	2,00	5,00	4,32	0,69457
stvaranje poticajnog prostornog okruženja	100	2,00	5,00	4,20	0,72474
uključivanjem djece s posebnim potrebama	100	3,00	5,00	4,23	0,73656
izradu individualnih planova za svako dijete	100	2,00	5,00	4,13	0,77401
vrednovanje planiranih zadataka i ciljeva	100	3,00	5,00	4,14	0,69660
Samovrednovanje	100	3,00	5,00	4,10	0,75879
partnerstvo s obitelji i zajednicom	100	3,00	5,00	4,36	0,65935
Ukupno:	100				

Odgajateljice u većoj mjeri očekuju da će ih stručno usavršavanje osposobiti za partnerstvo s obitelji i zajednicom (M

= 4,36), за procjenjivanje sposobnosti djeteta (M = 3,32), planiranje odgojno-obrazovnog rada (M = 4,30) te praćenje i bilježenje svih aspekata dječjeg razvoja (M = 4,30) što je prikazano u Tablici 18. Najmanje značajnim odgajateljice procjenjuju: samovrednovanje (M = 4,10), izradu individualnih planova za svako dijete (M = 4,13) te vrednovanje planiranih zadataka i ciljeva (M = 4,14) kao očekivani ishod stručnog usavršavanja.

Tablica 19. Aritmetička sredina i standardna devijacija na temelju rezultata u odnosu na procjene odgajateljica o izvođačima stalnog stručnog usavršavanja

	N	Min	Max	M	SD
kolege odgajatelji (praktičari)	100	1,00	5,00	4,18	0,77041
Suradnici	100	1,00	5,00	3,97	0,80973
domaći stručnjaci s područja ranog i predškolskog odgoja (pedagogija)	100	1,00	5,00	4,21	0,71485
inozemni stručnjaci s područja ranog i predškolskog odgoja (pedagogija)	100	1,00	5,00	3,86	0,85304
Ukupno:	100				

Tablicom 19 prikazane su procjene odgajateljica o izvođačima stalnog stručnog usavršavanja koje u većoj mjeri smatraju da bi izvođači stalnog stručnog usavršavanja trebali biti domaći stručnjaci s područja ranog i predškolskog odgoja (M=4,21) te kolege odgajatelji (M = 4,18) odnosno praktičari. Manje značajnim odgajateljice procjenjuju da izvođači stalnog stručnog usavršavanja trebaju biti inozemni stručnjaci s područja ranog i predškolskog odgoja (M = 3,86) i suradnici (M = 3,97).

## ZAKLJUČAK

Usvajanje stručnih znanja koja su u funkciji stalnog profesionalnog napredovanja potreba je koje suvremeno društvo nameće odgajateljskoj djelatnosti. Cjeloživotno je učenje i zakonska obveza. Rezultati empirijskog istraživanja kojim smo obuhvatili odgajatelje Hercegovačko-neretvanske županije govore da stručna usavršavanja predstavljaju i unaprjeđuju odgojno-obrazovni rad. Poželjni oblici koje percipiraju odgajatelji se zasnivaju na iskustvenom učenju gdje je naglasak stavljen na izlaganje praske te dijalog i dvosmjernu

komunikaciju. Rezultati naglašavaju nužnost obrađivanja primjerenih i aktualnih tema, među kojima je istaknuto partnerstvo s obitelji i zajednicom. U većoj mjeri smatraju da bi izvođači stalnog stručnog usavršavanja trebali biti domaći stručnjaci s područja ranog i predškolskog odgoja što stručnjacima u institucijama koje se bave obukom odgajatelja treba biti poticaj za sustavno promišljanje o unapređenju stručnog usavršavanja zasnovanog na stvarnim potrebama odgajatelja.

## LITERATURA

- Cohen, L., Manion, L. & Morisson K. (2007): *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lepicnik Vodopivec, J. (2012.) Neka gledišta stalnog stručnog usavršavanja odgojitelja predškolske djece u Sloveniji. *Metodički obrozi*, 7(3), 37-45
- Ljubetić, M., (2008.) *Obrazovanje odgajatelja i potrebe suvremene prakse-suglasje ili raskorak*. U: I. Visković (ur.) *Koncepcije, pristupi i programi predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatsko* (57-62). Makarska: DV Biokovsko zvonce.
- Mlinarević, V, (1999). *Kompetencija odgajatelja i autonomija djeteta*. U: Interakcija odrasli – dijete i autonomija djeteta, Zbornik radova, Znanstveni kolokvij s međunarodnim sudjelovanjem (143-150). Visoka učiteljska škola u Osijeku.
- Ozorlić Dominić, R. i Skelac, M. (2011). Uvođenje integrativne supervizije u hrvatski sustav odgoja i obrazovanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), 415-423
- Peeters, B., Cameron, H., Lazzari & Peleman, S. (2015). *Impact of continuous professional development and working conditions of earlychildhood education and care practitioners on quality, staff-child interactions and children's outcomes: a systematic synthesis of research evidence*; <http://www.vbjk.be/>. Posjećeno: 17.2.2015., 12,20
- Taggart, B. (2015). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage1*, [www://eppe.ioe.ac.uk](http://www://eppe.ioe.ac.uk). Posjećeno: 23.2.2015, 13,30
- Tankersley, D. i sur. (2012). *Teorija u praksi*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

- Vican, D. (2005). *Profesionalne i karakterne osobine odgojitelja*. U: D. Mikas (ur) *Odgojitelj kakav nam treba* (31-35). Trogir: Slap.
- Visković, I. i Ljubetić, M., (2014). *Trebamo li Dane predškolskog odgoja*. U: Ivon, H. i Mendeš, B. (ur). *Odrastanje u suvremenom dječjem vrtiću* (75-84). a stručno-znanstvenog skupa; Split: DV „Cvit Mediterana“; 75-84.

## PERCEPTION AND NEED FOR VOCATIONAL TRAINING OF PRE-SCHOOL TEACHERS IN HERCEGOVINA-NERETVA REGION

**Abstract:** Demands that society confronts preschool educators with are constantly increasing and there is a necessity to support them in their professional work. The institutions providing this support should be familiar with perception, forms of professional development and the needs of preschool educators. Aiming to support, a high-quality research including preschool educators has been done. It involved preschool institutions working in Croatian language in the Herzegovina-Neretva Canton. Research evidenced that professional development represents and improves the educational work and serve to promote the institution of early and preschool education. Preferred forms for preschool educators are based on experiential learning where the emphasis is placed on practice exposure, dialogue and two-way communication. Professional development of preschool educators is mostly enhanced by professional motives, and somewhat less because of legal obligations. Preschool educators believe that implementers of CPD should be national experts in the field of early and preschool education (Table 19).

**Key words:** preschool educator, preschool institution, continuous professional development

Зоран Станковић  
Невена Димић

## УЧЕЊЕ НА ДАЉИНУ КАО МОДЕЛ САВРЕМЕНОГ УНИВЕРЗИТЕТСКОГ ОБРАЗОВАЊА

**Сажетак:** С обзиром да живимо у времену када су информационо-комуникационе технологије (ИКТ) практично продрле у сва подручја људског функционисања, па самим тим и у сферу образовања, стварање нових парадигми наставе и учења, као и развијање способности за брже и квалитетније стицање знања постаје императив који намеће не само савремена школа већ и друштво у целини. Глобализација у савременој организацији васпитно-образовног рада захтева промене на свим нивоима образовања, па тако и универзитетског, које се све више карактерише наставом и учењем које одише савременом образовном технологијом. Имплементација таквих парадигми учења доприноси изградњи нових модела извођења наставе на универзитетском нивоу који се одвијају ван учионице. Један од тих модела је и учење на даљину, које је у условима брзих технолошких промена постало интегрални део развијених образовних система у свету. Примарни циљ овог рада је да скрене пажњу широј педагошкој јавности на могућност, предност и неопходност примене још једног модалитета савремене образовне технологије, који знатно може квалитативно и квантитативно подићи универзитетско образовање у Србији на виши ниво, и равноправно га прикључити светским трендовима и стандардима.

**Кључне речи:** учење на даљину, универзитетска настава, ИКТ, е-учење, компетенције наставника

### УВОД

Брз развој науке, технике, технологије, чији се утицај радикално преноси на све сегменте живота и рада људи, није занемарио наставу и процес образовања. Млади који данас похађају основне, средње и високошколске установе, као и они који ће у састав редовног школовања тек ући, свој

животни али и радни пут провешће у активном контакту са информационо-комуникационом технологијом. Један од начина на који васпитно-образовне институције одговарају на изазове савременог доба је стварање нових модела учења. Један од њих који отвара пут да се настава актуализује је програм учења на даљину, који се у дефиницијама страних аутора често може наћи под различитим терминолошким одредницама.

Према Делингу (1985:14), „учење на даљину представља планирану и систематичну активност која обухвата избор, дидактичку припрему и презентацију наставних материјала као и надгледање и подршку учења ученика, које се постиже премошћавањем физичке удаљености између ученика и наставника средствима најмање једног техничког медија“. Нешто једноставнију дефиницију образовања на даљину представила је ауторка Ператон (1988: 36) која сматра да је образовање на даљину процес у коме је највећи део предавања спроведен од стране некога ко није на истом месту или у истом времену са својим ученицима. На врло систематичан начин, Румбле (1995:11) приступа образовању на даљину у коме „мора постојати наставник, један или више ученика, курикулум који је наставник способан да предаје и који ученици настоје да савладају, и уговор експлицитан или имплицитан, између ученика и наставника или институције која запошљава наставника која гарантује признање улогама наставе/учења“.

У последње две деценије, релевантна литература показује да већи број аутора користи недоследне дефиниције образовања на даљину и учења на даљину. Деде (1996:4) је разрадио дефиницију укључујући поређење педагошких метода коришћених у традиционалим методама и позивајући се на поуку „предајем говорећи“. Дефиниција такође излаже да се образовање на даљину користи у развоју медија и искуству да произведе дистрибуиране могућности за учење. Обе ове дефиниције су препознале промене које су биле очигледне и приписује их новим технологијама које су доступне. Киган (1996) је

отишао даље предлажући да је термин образовање на даљину као „кишобран“, и као такав, преписује се образовању, односно студијама, које су некада биле синонимима.

Група аутора (King et. al., 2001) не подржавају промену коришћења термина учења на даљину и образовања на даљину, зато што се ови термини разликују. Учење на даљину је означено више као способност, док је образовање на даљину активност у оквиру које се јавља способност; ипак, обе дефиниције су још увек ограничене у односу на разлике у времену и месту. Како нове технологије постају очигледне, чини се да учење постаје фокус свих врста наставе, а термин учење на даљину је поново коришћен да се фокусира на ограничења која су повезана са „удаљеношћу“, односно временом и местом. Тада се термин развио да опише друге термине учења, на пр. *онлајн* учење, електронско учење, технологије, посредовано учење, *онлајн* заједничко учење, виртуелно учење, учење базирано на интернету, итд. Тако, налазимо сличности у свим дефиницијама да се неки облик учења јавља на две стране, он се одржава у различитим временима и/или местима и користи различите облике наставних материјала.

Савремени период као период непредвидивих промена карактерише се глобализацијом и дигитализацијом које су инспирисале нове погледе на учење на даљину, посебно у радовима аутора који су се искристалисали на простору Балкана. Аутори хрватског поднебља (Kalmaković i sur., 2014:263) сматрају да је учење на даљину „облик едуцирања на начин да су едукатор и едуцирани физички међусобно удаљени“. Група аутора (Trstenjak i sur., 2010:186) су у дефинисању учења на даљину пошли од процеса интеракције и уврстили га као „алтернативни метод интерактивног учења, путем највеће глобалне рачуналне мреже, примјеном нових метода и алата учења“.

Аутори на простору Србије по питању дефинисања учења на даљину, не разликују се у великој мери од аутора у региону. Једна од најчешће цитираних дефиниција на нашем простору потиче од Солеше и Надрљанског



(2006:280), који учење на даљину посматрају као „образовање које се нуди ученицима који се налазе на различитим местима од наставника или извора информација“. Сличну дефиницију даје и Мандић (2003:59) по коме је учење на даљину „инструкциони начин рада са ученицима који не захтева присуство ученика и предавача у истој просторији“. Група аутора (Зеновић и сар., 2012:127) је сагласна око дефиниције по којој учење на даљину представља „образовање у коме сву или већину наставе спроводи неко ко је простором и/или временом одвојен од ученика, а као такво има за ефекат да се сва или већина комуникације између наставника и ученика спроводи путем вештачких медија, било електронских или штампаних“.

Анализирајући наведене дефиниције, може се уочити да су покушаји страних аутора у дефинисању учења на даљину дидактички оријентисани, у смислу сагледавања учења на даљину као процеса припреме материјала, курикулума, подршке учења ученика посредством техничких медија. Са друге стране, кроз теоријска разматрања домаћих аутора, може се уочити тренд по коме се учење на даљину углавном посматра као процес образовања у коме су учесници образовног процеса физички и/или временски одсутни. Учење је схваћено као интерактиван процес у коме се пружа прилика онима, који из различитих разлога нису у могућности да присуствују настави која се одржава у реалној учионици.

## **ТРЕНДОВИ РАЗВОЈА УЧЕЊА НА ДАЉИНУ**

Учење на даљину је вид образовања који је настао још у првој половини XIX века. Зачетник овог модела учења био је Исак Питман, учитељ стенографије, који је својим начином комуницирања са студентима постигао ефекат превазилажења физичке удаљености ради преношења знања. Како истичу Зеновић и Багарић (2014) почетком овог вида образовања сматрају 1958. годину, када је лондонски универзитет дозволио полагање испита без претходног посећивања предавања, и тако утемељио први

званични облик учења на даљину у виду дописних курсева. Развој учења на даљину је прошао дуг пут. Од штампаних материјала који су чинили прву генерацију учења на даљину, преко аудио и видеотехнологије која је чинила трећу и четврту генерацију, да би се 1980. године, са имплементацијом рачунарских мрежа, комуникација између корисника учења на даљину, подигла на виши ниво, а појавом интернета учење на даљину доживљава највећи помак због чега се све чешће користи на високошколским установама.

У Европи, отворено учење и учење на даљину је већ потврђена парадигма образовања. Земље Западне Европе основале су институције које углавном финансира влада а које нуде образовање на нивоу средње школе са повременом организацијом и високошколских програма. На највишем нивоу је Отворени универзитет Велике Британије који је поставио стандарде за ову категорију образовања. Што се тиче земаља источне Европе учење на даљину као парадигма учења захтева још додатних улагања и подршку од стране владиних институција. Регија у којој се отворено учење и учење на даљину користи за проширење приступа основном образовању, и за побољшање квалитета конвенционалног образовног система путем стручног усавршавања наставника је Африка. ИНАДЕС формација је једна од првих институција у Африци која је промовисала учење на даљину.

У САД-у и Канади историја учења на даљину досеже и до сто година уназад. Постоји велики број институција и програма који се баве учењем на даљину које се користи за комуникацију са удаљеним групама становништва, подршку школском образовању, могућностима обуке одраслих, стручних курсева, курсева животног обогаћивања и слично. Модалитети који су у употреби су веб-настава, комуникација путем компјутера, видео конференције, телевизијски и видео курсеви и слично. У Канади и САД-у дошло је до прогреса основних и постдипломских студија које се организују путем World Wide Web-а. Такође, постоји и одређени број универзитетских *онлајн* компанија као што

је Универзитет Капела који је акредитован и нуди искључиво веб студијске програме.

У односу на Европу и свет где се учава тренд прогреса учења на даљину, Србија се на жалост, не може похвалити континуираношћу његовог развоја. Учење на даљину први пут препознаје Закон о високом образовању који је ступио на снагу 2005. године, после чега су образовне установе почеле са увођењем овог модела учења. Иако закон пропагира што већу примену учења на даљину, у Србији студије на даљину нуди свега само неколико факултета, и то: Факултет организационих наука, Факултет за медије и комунологију и Универзитет Сингидунум (Поповић, 2012). Та понуда (према Вемић Ђурковић и сар., 2012), обухвата брзо полагање испита у дислоцираним образовним центрима, без софтверске и техничке инфраструктуре неопходне за овај облик образовања. Иако су високошколске установе у Србији акредитоване за овај облик обуке, мали је број институција високошколског образовања који задовољава неопходне стандарде. Ипак, у наредним годинама очекује се постепен развој овог модела учења који полако постаје потреба времена и друштва у коме живимо.

## **УЧЕЊЕ НА ДАЉИНУ И САВРЕМЕНО УНИВЕРЗИТЕТСКО ОБРАЗОВАЊЕ**

Оно што је обележило организацију традиционалне наставе, без обзира на дефинисане циљеве васпитања и образовања, је фронтални облик рада са једносмерном комуникацијом наставника и пасивност ученика. С обзиром да у једном одељењу има велики број ученика са различитим способностима и различитим нивоом предзнања, диференцијација наставе била је камен спотицања многих наставника. Зато се већина њих углавном опредељује за рад који је прилагођен просечном ученику односно за рад који не изискује пуно труда и залагања од стране наставника. Таква настава, прилагођена просечном ученику, показала се неадекватном,

неинтерактивном, што је са друге стране утицало на пад интересовања и мотивације ученика за напредовање у складу са својим способностима.

Садашња организација наставе је уско повезана са променама које су се десиле у свим сферама друштва али и са променама у образовању које су последица научно-технолошког развоја. Информационе и комуникационе технологије створиле су предуслове за промену положаја наставника и ученика у циљу ослобађања наставника рутинских послова везаних за меморисање бројних чињеница, излагање и оцењивање, уз повећање активности ученика и сталну интеракцију између ученика и наставника. Најважнију улогу у томе имао је утицај интернета као и развој образовне технологије, где је омогућен даљински приступ наставних материјала али и вишесмерна комуникација између професора и студената, и у случајевима када се они налазе на удаљеним локацијама.

Представљена ситуација је посебно погодна за високошколски систем образовања тј. за оне студенте који из различитих разлога нису у могућности да присуствују настави која се одржава у образовним центрима у којима они немају могућности присуства. Оно што је негде значајно поменути је да постоји велики број студената који не могу да прате наставу у учионицама чак иако живе у истом граду у коме се та настава одвија. У ову групу студената убрајају се они који су запослени, и који због пословних обавеза опцију учења на даљину виде погоднијом од традиционалне организације наставе и учења (Ћамиловић, 2013). Стицање знања у оваквом виду наставе остварује се уз помоћ рачунара где су професор и студенти не само просторно већ и временски раздвојени. Највећа заступљеност образовања на даљину је у оквиру високошколског образовања. Најчешће је организовано као тзв. хибридно образовање док је ретка ситуација да се овај вид образовања среће као потпуно самосталан облик учења.

Што се Републике Србије тиче, многе институције високошколског образовања користе хибридни модел јер се њиме могу искористити предности класичног и

електронског образовања. Ова констатација је повезана са стратегијом развоја образовања у Србији до 2020. године којом се предвиђа подршка већем коришћењу методологије технологије е-учења као допуне традиционалном учењу, кроз развој студијских програма који се реализују паралелно (хибридни модел) и студијских програма који се реализују само као студије учења на даљину, при чему је важно стандарде квалитета студија на даљину ускладити са праксом у свету и ЕУ.

Образовање на даљину постаје стварност времена у коме живимо. У целини посматрано, образовање на даљину доприноси демократизацији образовања, превладава географске баријере и пружа више могућности да се задовоље животне потребе човека. У многим социјалним срединама образовање на даљину је комплементирано традиционалној директној настави и доприноси њеном допуњавању и динамизирању. Анализа образовања на даљину показала је да се високошколско образовање демократизује односно чине се напори да оно буде доступно ширем кругу корисника. Ова настојања произилазе из захтева за бржим друштвеним, економским и културним развојем и зато многе земље траже нове моделе високог образовања како би се целокупан образовни систем учинио динамичнијим. Заступа се потреба мултимедијског приступа високошколском образовању којим би се створила нова култура – култура учења уз помоћ медија. Наиме, професори реализују предавања на матичном факултету а то се путем интернета преноси на друге локације. То је један инструкциони начин рада са студентима који не захтева присуство учесника и предавача у истој просторији.

Основу софтвера учења на даљину чини ЛМС систем (Learning Management System) чији је задатак да управља базама података, да омогући корисницима да на једноставан начин приступе жељеним материјалима, да претраже садржаје и слично. У моделу за високошколско образовање предвиђени су садржаји везани за основну литературу из сваког предмета у хипертекстуалном облику, предавања професора у писаној форми и у облику Power

Point презентација, секвенце видео-клипова са предавања професора, задаци за вежбу, примери реализованих пројеката, испитна питања, упутства за припрему испита и слично. Сваки предмет би имао резервисан дискусионни форум преко којег би студенти могли да прочитају одговоре на најчешће постављена питања, да постављају нова питања и добијају одговоре, да шаљу семинарске, дипломске и мастер радове, истраживачке пројекте, и добијају повратне информације и упутства како да изврше корекције, и што квалитетније заврше своје обавезе. У овом моделу су предвиђене и видео конференције преко којих би студенти сродних департмана могли да прате наставу у исто време са различитих факултета, међусобно комуницирају и размењују знања, што би обогатило њихова искуства, подигло мотивацију и створило предуслове за интерактивну наставу на различитим факултетима.

Слична пракса постоји на универзитетима развијених држава и реализује се тако да сарадник организује студенте који преко бим пројектора и интернета прате предавања, а када желе да поставе питања активира се камера и микрофон који су смештени у учионици чиме се остварује стална интеракција у синхроној технологији наставе. Модел за студенте би садржавао тестове за припрему испита са вишеструким избором, као и тестове за периодичне провере знања које би се наставнику слале електронским путем на *мејлбокс* (Симовић и Чукановић Каравидић, 2010).

Да би се ови услови реализовали на адекватан начин неопходно је посветити пажњу образовању наставника. Нове комуникационе и информационе технологије пружају јединствене могућности за наставак професионалног развоја наставника и осталих предавача. Интернет пружа наставницима богата информациона средства за унапређење њихове наставе и професионалних вештина као и могућност професионалног развоја без напуштања својих учионица. Интернет и савремена технологија обезбеђују наставницима могућност за *онлајн менторство* и подршку новим наставницима током њихове прве године предавања и развој *онлајн* заједнице праксе. Средства као и упутства

заснована на интернету могу да помогну при надоградњи знања и вештина професора у областима као што су нове технологије средстава за учење којима би се омогућио значај употребе технологије у настави коју реализују будућим наставницима. Виртуелна окружења за наставнике омогућавају им да траже помоћ од других наставника, сарађују на локалном, националном или глобалном нивоу у решавању проблема у учионици, да буду у интеракцији са стручњацима у одређеним областима а посебно да планирају пројекте заједничког развоја наставног програма (Зеновић и сар., 2012).

Промењена улога наставника захтева и мењање улоге ученика односно студента који више не може радити по устаљеном начину рада већ се мора активирати, постати радознао, отворен за промене, освешћен да је самоусмерено учење као и самостално организовано учење императив који је поред учења на даљину неминован у савременом друштву.

### **Елементи платформе учења на даљину**

Да би систем учења на даљину на свим нивоима школовања а посебно у високошколском био имплементиран на адекватан начин, потребно је, поред елементарне хардверске, имати одговарајућу софтверску платформу, на основу које је могуће реализовати наставни процес у окружењу које корисник сам жели изабрати. Група аутора (Кулето и сар., 2008:466) наводе главне елементе софтверске платформе Distance Learning System (DLS) у коју се убрајају: „систем креирања курса (наставног предмета) - модули, наставне јединице (теме), наставна питања; систем провере знања – додела тестова, дефинисање и додела семинарских радова и слично; систем праћења напредовања корисника – преглед додељених и урађених наставних модула, тестова, семинарских радова, кредитирање и сумирање резултата, унос оцене, додела бодова, тестови; систем комуникације и обавештавања корисника – поруке (личне и системске), чат сесије, вести; база знања – унос

фајлова, често постављања питања, структура предмета, речник појмова.

Подсистеми софтверске DLS платформе су: подсистем за евиденцију корисника; подсистем за креирање и управљање курсевима (наставним предметима); подсистем за креирање материјала за учење; универзални подсистем приказа материјала; подсистем за тестирање који се ради у Testing and Learning Software-u; подсистем бодовања; подсистем праћења коришћења; подсистем организације курсева (наставних предмета); подсистем комуникације и обавештавања и стабло-база знања (појмовник, FAQ, Search).“ Ово је прва и једина домаћа платформа за учење на даљину, мултимедијална и интерактивна. У њој су пажљиво анализирани сви елементи учења на даљину које са развојем информационо-комуникационих технологија добија нову димензију, пре свега у смислу нових мултимедијалних садржаја који готово свакодневно добијају нову форму.

### **Предности и недостаци учења на даљину у савременом универзитетском образовању**

Информациона технологија са интелигентним софтвером може да буде од велике помоћи наставнику да прати исходе али и процес којим студенти остварују постављене исходе уз помоћ учења на даљину. Важно је рећи да савремена технологија не умањује значајну улогу наставника у образовном процесу већ му помаже да ефикасно организује и реализује наставни процес. На тај начин, њему остаје више времена да се посвети студентима и ради на развоју њиховог критичког мишљења. Учење на даљину као модел савременог образовања изискује низ предности у односу на традиционалну организацију наставе. Најважније предности овог вида учења (према: Радосав и Каруовић, 2004:580) су: ученици преузимају одговорност за сопствено учење; место учења се може бирати, што зависи од медија који се користи за учење; бирање сопственог начина учења; учење према сопственом



темпу напредовања; учење уз помоћ савремене технологије; студенти похађају програме/курсеve који их занимају; вишесмерна комуникација; колаборација -ученици су упућени једни на друге, сарађују; неограниченост времена рада и простора на коме се приступа наставним материјалима у време и по темпу који одговара сваком студенту; размена знања; активирање чула; истраживање; контрола-контролу изводи ученик а не дистантни професор; приступ образовним материјалима је лакши; техничка подршка студенту 24 часа дневно; активност ученика и развој њиховог критичког мишљења; смањење трошкова учења; квалитет наставе се подиже на виши ниво.

Директна последица учења на даљину како на нижим ступњевима образовања и васпитања тако и у високошколском образовању је изостанак личног контакта међу полазницима. Контакт уживо како са наставницима тако и са осталим студентима овде није присутан па се у том случају може јавити проблем алијенације који често захтева висок ниво активности и дисциплине да би се студенти прилагодили. Недостаци учења на даљину везани су и за технологију којом се изводи програм учења на даљину. Сви учесници морају имати одговарајућу технологију, приступ интернету, адекватну брзину преноса информација, просторију за несметани рад и слично што није увек лако обезбедити што из финансијских што из неких других разлога (Зеновић и Багарић, 2014).

Рационализација наставе путем учења на даљину спроводи се структуралним променама у наставним поступцима да би се добио квалитетнији учинак и бољи резултат у односу на традиционалну наставу. Учењем на даљину мењају се многи аспекти традиционалне наставе. Постиге се дугоочекивани исход који подразумева активност ученика у процесу стицања знања. Учењем на даљину, ученик сам организује процес учења а наставник је ту да тај процес усмерава и контролише. У Србији, обзиром на економске и технолошке капацитете, можемо констатовати да је присутан релативно задовољавајући ниво праћења и примене тренда учења и образовања на

даљину. У прилог томе говори и охрабрује чињеница да из године у годину континуирано расте број онлајн предметних курсева (чак и на нивоу основног и средњег образовања), разних видова комуникације и сарадње међу ученицима, али и са наставницима, што заправо представља увод, тренинг и прелазни корак ка евентуалној потпуној имплементацији овог модела учења и образовања. Свакако, треба пажњу усмерити и радити првенствено на оспособљавању и стручном усавршавању универзитетских наставних кадрова, обзиром да је успешна реализација овог вида образовања директно условљена њиховим компетенцијама.

Такође, са педагошког, посебно дидактичко-методичког аспекта, остаје отворено решавање низа потенцијалних питања – проблема, посебно у домену примене стечених знања и вештина у пракси. На пример, када говоримо о будућим наставним кадровима (учитељи, наставници предметне наставе), ма колико да је студент овладао методама и техникама модела образовања на даљину остаје питање праве методичке провере способности квалитета знања, обзиром да овај вид (само)образовања не пружа могућност обављања адекватне праксе, поготово имајући у виду опште захтеве за њеном све већом заступљеношћу. Готово је незамисливо у овом специфичном занимању „стећи диплому од куће“ (како се већ жаргонски описује овај модел студирања) а „не ући у учионицу“, осетити просветну атмосферу, увежбати и проверити себе у раду са ученицима итд. Наравно да постоје одређени механизми сарадње са просветним институцијама (нпр. обавити праксу у школама у месту становања), међутим, остаје отворено питање релевантног надзора од стране факултета, начина полагања предметних методика и др. Засад смо још увек далеко од обезбеђивања материјалне мултимедијалне базе у свим школама тако да је искључена могућност присуства „електронског ментора“. С обзиром да је глобална примена комплетног модела учења на даљину код нас још увек у повоју, ваљало би свакако размишљати о овом и сличним потенцијалним проблемима и решењима

које изискује специфичност наставног позива. За почетак, прелазно решење би могло бити примена комбинованог, тј. мешовитог модела студирања, док се не стекну сви неопходни технолошко-стручни услови.

### **ЗАКЉУЧАК**

Данас је развој учења као и образовања на даљину достигао значајан ниво са великим бројем корисника на различитим нивоима образовања. У свету, велики број високошколских установа у својим програмима студија нуди и примењује овај савремени модел образовања који је у највећој мери повезан са ИКТ-ом. Велико интересовање показују студенти који овај вид учења виде као „средство“ за побољшање и унапређење образовног процеса као и начин организованијег управљања знањем. Похађањем курсева на даљину, студентима се омогућава да уче темпом који њима одговара, у време када им одговара, од куће, чиме им се олакшава да студије ускладе са другим пословним или приватним обавезама.

Овај начин студирања омогућује крајњим корисницима и да раде, што је тешко постићи у формалном систему образовања где се током читаве школске године организују редовна предавања, вежбе, колоквијуми, испити, реализује пракса итд. Посебно погодује већ постојећим просветним кадровима јер им пружа несметану могућност за стручним усавршавањем. Такође, овај модел образовања је адекватан и прихватљив онима који су географски удаљени од жељених факултета и немају могућност наставка школовања, због великих додатних финансијских издатака које због ниског животног стандарда не могу себи приуштити.

Модел учења и образовања на даљину такође може високошколским институцијама у Србији пружити могућност да школују студенте из региона јер језичке баријере у овом случају не представљају препреку. Уколико би се развили програми на енглеском и другим масовније заступљеним светским језицима, то би свакако допринело

транспарентности али и интернационализацији нашег високошколског образовања. Овако широке могућности потврђују чињеницу да је ова опција образовања свакако једна од погоднијих, прихватљивијих, најсавременијих и најоптималнијих, те је стога потребно придати јој већи значај и утицати на њен даљи развој у годинама које су пред нама.

## ЛИТЕРАТУРА

- Вемић Ђурковић, Ј., Јотић, Ј. и Ловре, И. (2012). Културолошке баријере развоја учења на даљину. *XVIII научни скуп – Трендови развоја: “Интернационализација универзитета”*, ТРЕНД 2012, Копаоник, 62-65.
- Dede, C. (1996). The evolution of distance education: Emerging technologies and distributed learning. *The American Journal of Distance Education*, 10(2), 4–36.
- Delling, M. (1985). *International bibliography of distance education magazines, journals and other periodicals*. Tübingen : Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.
- Елевен, Е. и Глушац, Д. (2008). Учење на даљину – допуна или део савремене наставе. *Техника и информатика у образовању*, 397-402.
- Kalamković, S., Halaši, T. i Kalamković, M. (2013). Učenje na daljinu primijenjeno u nastavi osnovne škole. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(3), 251-269.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (3rd ed.). London: Routledge.
- Keegan, D. (1988). Theories of distance education: Introduction. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives*, pp.63–67. New York: Routledge.
- King, F., Young, M. F., Driver-Richmond, K., & Schrader, P. G. (2001). Defining distance learning and distance education. *AACE journal*, 9(1), 1–14.
- Кулето, В., Радић, Г., Покоми, С. и Костић, А. (2008). Софтверска платформа за образовање на даљину. *ИНФОТЕХ-ЈАХОРИНА*, 7, 464-469.
- Мандић, Д. (2003). *Дидактичко-информатичке иновације у образовању*. Београд: Медиаграф.

- Perraton, H. (1988). *A theory for distance education*. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Ed), *Distance education: International perspectives* (34–45). New York: Routledge.
- Поповић, П. (2012). Е-леарнинг/ Е-учење. Центар за истраживање креативне економије. [online] Retrived from: [http://www.madmarx.rs/files/PopovicP\\_E-learning.pdf](http://www.madmarx.rs/files/PopovicP_E-learning.pdf) (Accessed 2.12.2014)
- Радосав, Д. и Каруовић, Д. (2004). Учење на даљину – неминовност у савременој настави. *Педагошка стварност*, 50(7-8), 578-593.
- Rumble, G. (1995). Labour market theories and distance education I: Industrialisation and distance education. *Open Learning*, 10(1), 10–21.
- Симовић, Д. и Чукановић Каравидић, М. (2010). Е-образовање. *Техника и Информатика у образовању*, 3. Интернационална конференција, 761-766.
- Солеша, Д. и Надрљански, Ђ. (2006). *Projekat Distance Learning у оквиру научно-развојног центра Учитељског факултета у Сомбору*. Универзитет у Новом Саду Учитељски факултет у Сомбору.
- Trstenjak, B., Knok, Ž. i Trstenjak, J. (2010). *Učenje na daljinu u sportu*. Hrvatski znanstveno stručni skup o menadžmentu u turizmu i sportu, 1(1), 189-192.
- Чукановић Каравидић, М., Каравидић, С. и Бајчетић, Ј. (2009). Електронско образовање. *Школа бизниса*, (4), 141-145.
- Ћамиловић, Д. (2013). Високошколско образовање на даљину. *Транзиција*, 15(31), 29-39.
- Зеновић, И. и Багарић, И. (2014). Трендови у отвореном учењу на даљину у свету и код нас. *Синтеза*, 379-384.
- Зеновић, И., Ранђић, Д. и Багарић, И. (2012). Концепт отвореног учења и учења на даљину. 39. *Национална конференција о квалитету*, 127-133.

## **DISTANCE LEARNING AS A MODEL OF MODERN UNIVERSITY EDUCATION**

**Abstract:** Considering the fact that we live in the time when communication and information technology (ICT) has virtually penetrated into all aspects of human functioning, and therefore into the sphere of education, the creation of new paradigms of teaching and learning, as well as the development of abilities for faster and high-quality acquisition, are becoming an imperative imposed not only by contemporary school, but also by the society as a whole. Globalisation in the contemporary organisation of educative work demands changes on all educational levels, including university education, which is more and more being characterized by teaching and learning that exude contemporary educational technology. The implementation of these learning paradigms contributes to the creation of new models of teaching at the university level which take place outside the classroom. One of these models is distance learning which, in conditions of rapid technological changes, has become an integral part of the developed systems of education in the world. The primary goal of this study is to draw attention of broader teacher's public to the possibility, advantages and necessity of using yet another mode of contemporary educational technology which can significantly raise university education in Serbia to a higher level, both qualitatively and quantitatively and make it an equal part of the world trends and standards.

**Key words:** distance learning, university teaching, ICT, e-learning, teacher competence



Лазар Стошић  
Ирена Стошић

## ЕЛЕКТРОНСКО УЧЕЊЕ НАСТАВНИКА

**Сажетак:** У раду су приказани резултати истраживања које је имало за циљ да се идентификују процене наставника о коришћењу електронског учења и да се утврди у којој мери стечено знање са електронских семинара примењују у свакодневном раду. Истраживањем је спроведено у првој половини 2015. године на узорку 143 наставника основних и средњих школа на подручју Враћа. Према израчунатим фреквенцијама и процентима, утврђено је да су наставници заинтересовани за електронско учења и да стечено знање са електронског семинара примењују у свакодневном раду (Табела 6).

**Кључне речи:** електронско учење, мишљење наставника, опремљеност школе

### УВОД

Утицајем нових технологија јављају се потребе за новим и ефикаснијим учењем, где се класични начин преношења знања све више замењује за нови облик образовања и учења који се базира на примени савремених информационо комуникационих технологија (ИКТ). Савремено учење се заснива на интернету што нам оно доноси нове образовне видове учења, као што је електронско учење. Електронско учење је нови, иновативни облик учења и поучавања. Уз помоћ иновација, наставници могу постићи једнако добре резултате у различитим областима свога рада (Стошић и Стошић, 2013). Електронско учење генерално означава нови иновативни метод учења тј. електронски потпомогнуто учење. Можемо рећи да електронско образовање је начин учења коришћењем електронске технологије или извођење образовног процеса уз помоћ електронске технологије.



Електронско учење се састоји од образовних програма, који користе информационо-комуникационе технологије како би унапредио наставни процес. Овај вид учења користи искључиво електронске медије, а највише се везује за употребу рачунара и интернета.

Постоје бројни модели електронског учења. Најчешће се помињу четири основна. Они су: 1) класични модел учења и наставе која се одвија уживо у учионици; 2) модел учења и наставе која се одвија уз незнатну подршку ИКТ; 3) мешовити модел учења и наставе који представља комбинацију наставе у класичној учионици и наставе која се одвија уз помоћ ИКТ и 4) онлајн модел учења где се настава организује на даљину и у потпуности се одвија уз помоћ ИКТ (Миловановић, 2013).

Бројне су и разлике између класичног и електронског учења. Класично учење има своје стално место одржавања наставе, има одређено време одржавања наставе, текстове за читање, техничку подршку, листу додатних ресурса за учење и сл. У односу на класично учење, електронско учење има независност од места одржавања наставе, независност од времена одржавања наставе, има могућности самоорганизовања времена учења, може се вршити дискусија са другим учесницима путем интернета. Електронско учење има и могућности неограниченог понављања градива. Постоје и квизови и други материјали за проверу знања, има тренутну доступност резултатима, мултимедијалне материјале и сл.

Предности електронског учења су:

1) временска и просторна флексибилност – студенти уче независно од времена и простора, а тиме образовање постаје доступно и онима којима долазак у учионицу не би био могућ, због географске удаљености или рецимо, здравствених проблема;

2) интеракција између студента и професора која се одвија преко рачунара (имејл, форуми) често је непосреднија и интензивнија него комуникација у разреду. Питања се постављају слободније, без страха од ауторитета професора;

3) тимски рад студената на заједничким пројектима, чиме се развијају социјалне и комуникационе вештине те долази до побољшања конструктивних принципа учења и

4) коришћење интерактивних садржаја за учење и различитих медија (уз текст, слике, анимацију, симулацију, звука, видео...) за презентовање садржаја те доступност садржаја 24 сата онлајн. Уз то, садржаји за учење могу бити прилагођени појединим студентима, могу се додати садржаји за оне са нижим нивоом предзнања, као и за напреднестуденте који желе похађати напредне курсеве (Поповић и Литовски, 2008).

За недостатке електронског учења можес рећи да су:

1) предуго трајање израде материјала за учење и тестова,

2) већина програма не успевају јер велики број полазника одустаје и никад не заврши програм до краја и

3) разлог оваквог одустајања је природа електронског учења или онлајн учења. За разлику од класичног учења, лако је одустати јер се од полазника не очекује да се придруже активном учењу у разреду.

Електронско учење укључује и бројне стратегије учења и технологије. Оне подржавају процес учења и то оне попут CD-ROM уређаја и медија (Симеуновић, 2011). Подржавају и извођене наставе на рачунару. Даље подржавају видео-конференцијске системе и наставне садржаје за учење који су испоручени уз помоћ сателитске комуникације и мрежа образовања. Све то указује на несумњиви значај електронског учења.

## **МЕТОД**

Циљ истраживања је био да се идентификују процене наставника о електронском учењу. У истраживању смо пошли од неколико претпоставки: 1) да су наставници заинтересовани за електронски вид учења, 2) да наставници користе неки вид електронског учења, 3) да радо похађају електронске семинаре на интернету, 4) да

наставници стечено знање са електронског семинара примењују у свакодневном раду и 5) да су школе технички опремљене за примену електронског учења.

Истраживање је спроведено у првој половини 2015. године на узорку од 143 наставника основних и средњих школа на подручју Врања.

Табела 1. Структура узорака према занимању

	N	%
Професор разредне наставе	33	23,1%
Наставник предметне наставе	49	34,3%
Професор у средњој школи	61	42,7%
Укупно:	143	100%

Према занимању, структура узорка је следећа: а) 80 (55,9%) наставника основних школа 33 (23,1%) наставника разредне и 49 (34,3%) наставника предметне наставе и б) 63 (44,1%) наставника средњих школа из средње школе (Табела 1).

За испитивање је коришћена скала процене, која је конструисана за ово истраживање. Скала је Ликертовог типа. Састоји се од пет тврдњи са петостепеном скалом интензитета сагласности: 1) веома се слажем, 2) слажем се, 3) углавном се слажем, 4) не слажем се и 5) веома се не слажем. Поузданост изражена Кронбаховим коефицијентом алфа унутрашње конзистентности је задовољавајућа и износи 0,947.

## РЕЗУЛТАТИ

За интерпретацију резултата истраживања, рачуната је фреквенција и проценти.

Табела 2. Ајтем1: Наставници су заинтересовани за електронски вид учења

	N	%
Веома се не слажем	2	1,4%
Не слажем се	14	9,8%
Углавном се слажем	54	37,8%
Слажем се	46	32,2%
Веома се слажем	27	18,9%
Укупно:	143	100%

С тврдњом *Наставници су заинтересовани за електронски вид учења*, 18,9% наставника се веома слажу; 32,2% се слажу, углавном се слажу 37,8%, 9,8% се не слажу, док само 1,4% наставника се веома не слажу да су заинтересовани за електронски вид учења (Табела 2). Из добијених резултата се види да су наставници заинтересовани за електронски вид учења.

Табела 3. Ајтем 2: Наставници користе неки вид електронског учења

	N	%
Веома се не слажем	1	0,7%
Не слажем се	5	3,5%
Углавном се слажем	59	41,3%
Слажем се	58	40,6%
Веома се слажем	20	14,0%
Укупно:	143	100%

Подаци показују (Табела 3) да се 14% наставника веома слаже с тврдњом да *Наставници користе неки вид електронског учења*. Знатно је више наставника, њих 40,6% који се слажу са овом тврдњом или се са истом углавном слажу, како се изјаснило 41,3% испитаних наставника. Знатно је мање наставника, њих 3,5%, који се не слажу са овом тврдњом, док се само један наставник изјаснио да се са наведеном тврдњом веома не слаже. Из добијених резултата се види да углавном наставници користе неки вид електронског учења.

Табела 4. Ајтем 3: Радо похађам електронске семинаре на интернету

	N	%
Веома се не слажем	8	5,6%
Не слажем се	19	13,3%
Углавном се слажем	55	38,5%
Слажем се	38	26,6%
Веома се слажем	23	16,1%
Укупно:	143	100%

С тврдњом *Радо похађам електронске семинаре на интернету*, 16,1% наставника се веома слажу, 26,6% се слажу, 38,5% се углавном слажу, 13,3% се не слажу, а 5,6%

наставника се веома не слажу (Табела 4). Уочљиво је да наставници радо похађају електронске семинаре.

Табела 5. Ајтем 4: Стечено знање са електронског семинара примењујем у свакодневном раду

	N	%
Веома се не слажем	4	2,8%
Не слажем се	18	12,6%
Углавном се слажем	43	30,1%
Слажем се	49	34,3%
Веома се слажем	29	20,3%
Укупно:	143	100%

С тврдњом *Стечено знање са електронског семинара примењујем у свакодневном раду*, 20,3% наставника се веома слажу, 34,3% се слажу, 30,1% се углавном слажу, 12,6% се не слажу, а 2,8% наставника се веома не слажу (Табела 5). Из добијених резултата се види да наставници стечено знање са електронског семинара примењују у свакодневном раду.

Табела 6. Ајтем 5: Школа је технички опремљена за примену електронског учења

	N	%
Веома се не слажем	4	2,8%
Не слажем се	28	19,6%
Углавном се слажем	45	31,5%
Слажем се	46	32,2%
Веома се слажем	20	14%
Укупно:	143	100%

Према подацима приказаним у Табели 6 се види да се 14,0% наставника веома слажу с тврдњом *Школа је технички опремљена за примену електронског учења*. Њих 32,2% се слажу, 31,5% се углавном слажу, 19,6% наставника се не слажу, а 2,8% наставника се веома не слажу (Табела 6). Из добијених резултата се види да је школа углавном добро технички опремљена за примену електронског учења.

## ЗАКЉУЧАК

Данашње учење се заснива на интернету и можемо рећи да нам ово учење доноси нове образовне облике учења. Тај нови, савремени облик учења и поучавања

зовемо електронско учење. Овај вид учења је од великог значаја и за саме наставнике, јер оно знање које стекну на електронским семинарима могу примењивати у свакодневном раду.

У овом раду на основу анализе и интерпретације резултата можемо закључити да наставници имају претежно позитивне ставове о коришћењу електронског учења у свакодневном раду. С обзиром да наставници имају позитиван став према електронском учењу, то значи да су заинтересовани и да користе овај вид електронског учења. Такође, из резултата можемо закључити да радо похађају електронске семинаре на интернету и стечено знање са електронског семинара примењују у свакодневном раду. Што се тиче школе, већи број испитаника се изјаснило да су школе технички опремљене за примену електронског учења.

Овим истраживањем су отворена бројна питања која нису била предмет проучавања. Оно може бити основа за нека будућа истраживања ово још увек недовољно истражене теме. Реализација и анализа оваквих истраживања, могла би допринети целовитијем сагледавању електронског учења наставника и у утврђивању најчешћих предности и могућих недостатака електронског учења наставника у свакодневном раду.

## ЛИТЕРАТУРА

- Stosic, L. & Stosic, I. (2013). Diffusion of innovation in modern school. *International Journal Of Cognitive Research In Science, Engineering And Education (IJCRSEE)*, 1(1), 5-13.
- Миловановић, С. (2013). *Електронско учење и трансформација образовног процеса*. Национална конференција са међународним учешћем. Универзитет у Крагујевцу Факултет техничких наука у Чачку, Септембар 2013, (224-232).
- Поповић, Б. и Литовски, В. (2008). Концепти учења на даљину примењени на наставу електронике, *Infoteh- Jahorina*, 7(Ref. E-III-11), (513-517).

Симеуновић, М. (2011). Модернизација основног и средњег стручног образовања увођењем e-learninga, *Технологија, информатика и образовањезадруштвоучења и знања*, б. Међународни Симпозијум. Универзитет у Крагујевцу Факултет техничких наука у Чачку, (491-502).

## E-LEARNING OF TEACHERS

**Abstract:** The paper presents the results of a research aimed at the identification of teachers' estimate regarding the use of e-teaching and finding out to what extent teachers apply the knowledge gained on e-courses in their everyday work. The research was conducted in the second half of 2014 on a sample of 143 primary and secondary school teachers in Vranje area. The calculated frequencies and results show that the teachers are interested in e-teaching and the application of the knowledge gained on e-courses in their everyday work (Table 6).

**Key words:** learning, teaching, school equipment

Бојана Базић  
Мирјана Симић

## ХИПОТЕЗЕ У НАУЧНО-ИСТРАЖИВАЧКОМ РАДУ\*

**Сажетак:** У свакодневном животу често се изводи закључак за који не постоје ваљани докази. Тада обично каже: „ чини ми се да ...“ или „ по мом мишљењу је ..“ . У сличној позицији је и научник на почетку истраживања, када формулише предпоставку да би је затим проверио чињеницама. Та предпоставка је хипотеза у истраживању, или радна хипотеза. Назив хипотеза долази од грчке речи (hipro thesis-што значи подлога, основа). У свом општем значењу хипотеза је синоним за предпоставку, односно поставку, тврдњу о стању ствари, веза између појава или начину одвијања процеса. Основно је правило хипотезе – научно теоријски основане, мисаоне, предметне предпоставке, које тек треба доказати, односно проверити резултатима истраживања, да не буду ни уже ни шире од предмета истраживања. Када је постављен и јасно одређен научни проблем, трага се за решењем тога проблема. С правом се тврди да нема напретка у решавању научног проблема, односно у развоју научног знања, ако се не почне од неког замишљеног, могућег пробног решења проблема (на пример, пробног објашњења, до тада необјашњене чињенице). Овако схваћене хипотезе (ставови одређеног предметног значења и предпостављене сазнајне вредности коју је потребно проверити) представљају мисаоно – теоријски облик преласка од старог – постојећег ка новом сазнању.

**Кључне речи:** хипотезе, функција хипотеза, врсте хипотеза, својства хипотеза

### УВОД

Постоје различита схватања значаја хипотеза у истраживачком раду. Углавном превладава схватање да су хипотезе тврдње које се односе на ограничене чињенице, појаве, процесе које ваља потврдити или одбацити. Научна

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта *Материјална и духовна култура Косова и Метохије*, евиденциони број 178028, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2015. године Институт за српску културу у Приштини – Лепосавић.



хипотеза је став о старом и новом знању појава и процеса, где се на основу вероватноће знања и путем новог знања разрешава нека природна или друштвена противуречност. Хипотеза је даље образложен суд о структури објеката, карактеру веза и елемената објеката, механизму његовог функционисања и развитака. Научна хипотеза се може дефинисати и као претпостављено објашњење појава које се изражава у облику исказа (позитивног или негативног), а које се мора проверавати чињеницама. Другачије речено, научна хипотеза је свако настојање да се стварност опише речима, односно да је она најмања јединица описа стварности.

Научна претпоставка је тврдња која се мора претражити на основу искуства а тај императив има карактер вероватности. Претпоставка се мора доказивати, али не и доказати. То значи да се хипотеза може и одбацити зато што је реч о претпостављеној вези која не мора бити и тачна. Хипотеза би требало да буде јасан, значајан, логички, искуствено допустив и теоријски добро образложен и искуствено проверљив одговор на питање којим је изражен проблем. Научници у проналажењу вредних хипотеза користе јасним видовима закључивања, индуктивним закључивањем, закључивањем по аналогији, дедуктивним.

Основне изворе хипотеза чине: 1) нужност проширења сазнања о реалним процесима који се одвијају у стварности и који се стално мењају, преображавају, усложњавају, добијају нове садржаје и облике, па сходно томе, намећу и потребу нових, проширених и продубљених сазнања о њима; 2) неопходност превазилажења недостатака у постојећем сазнању, у коме се, због предходно истакнутих особина увек изнова јављају необјашњене или недовољно објашњене појаве, догађања и понашања људи, нове појаве или нове манифестације постојећих појава, нове чиниоце у вези са њима, као и евидентне противуречности између постојећих сазнања, теорија и закона о одређеној врсти појава и нових сазнања о тим појавама – процесима или појединим њиховим деловима, димензијама и аспектима; 3) потреба сталног теоријског и практичног проверавања ваљаности већ стеченог сазнања – теорије, законитости,

закона – на основу сазнавања нових момената, аспеката, димензија и чинилаца (Радосављевић, 1996:139). Четири су основна научна разлога настанка хипотезе: 1) стицање новог научног сазнања о новим појавама, 2) проширивање и продубљивање постојећег сазнања о појавама, 3) провера постојећег научног сазнања, 4) обрада, систематизација, верификација и претварање свакодневног искуственог сазнања у научно (Милосављевић и Радосављевић, 2000:439).

### **ФУНКЦИЈЕ ХИПОТЕЗА**

У односу на искуствено истраживање функција хипотеза је двојака, односно као став у могућој вези међу појавама предмета она утиче и на целокупно испитивање и на његове поједине етапе. Смисао руководеће улоге хипотезе је да усмери истраживање на уочавање правилности међу појавама. Може се са сигурношћу рећи да је генерална улога хипотезе у испитивачком нацрту у томе да она повезује све етапе тако да чини „нервни систем“ испитивања. Хипотеза помаже формулисању циљева и задатака испитивања, јер упозоравајући на везе појава и њихов карактер сигнификује и до којег степена се креће проучавање. Претпоставка опредељује избор метода истраживања. Пошто од њених врста зависи и начин испитивања који се мора употребити да би се дошло до чулне верификације, она је у ствари смерница опажања. Хипотеза утиче на инструменте испитивања, технику, јер одређује које се мере морају предузети да би се дошло до података. Претпоставка у одређеној мери каналише и научно објашњење, шта ће се закључити о вези између појава, зависи наиме од тога шта је претпостављено и то без обзира на то да ли ће бити доказано или одбачено (Печујлић и Милић, 2003: 92).

Једном од најважнијих функција хипотезе, већина проучавалаца сматра омогућавање пробног објашњења проучаваног предмета. Према свему судећи није мање значајна и њена функција предвиђања које, заузврат омогућава проверавање хипотезе. Многи методолози

хипотези истраживања преписују улогу водиле у процесу истраживања; оно што ће у истраживању бити чињено и начин на који ће то бити чињено и начин на који ће то бити учињено умногоме су одређени хипотезом које се тим истраживањем проверава (Ристић, 2006:302). Хипотезе требају бити претпостављене на одговарајући начин и на начин да би биле симетричне операционалном одређивању предмета истраживања, што значи да треба да буду развијене на сваком нивоу општости на којем је развијено операционално одређење предмета истраживања. Оне даље требају бити одговарајуће, сагласне са циљевима истраживања, у првом реду научним али и друштвеним циљевима. Наведено указује да су хипотезе теоријски или емпиријски проверљива својства (Милосављевић и Радосављевић, 2000:438).

### **СВОЈСТВА ХИПОТЕЗА**

Најзначајнија својства хипотеза које су примењене у научно-истраживачком процесу. Она су: а) да је исказ хипотезе смислен, да садржи одговарајући став о предмету – делу предмета на који се односи; б) да је предметно конкретан и у том смислу строго одређен; в) да је тај исказ о ставу логички и теоријско-емпиријски основан; г) да је прецизан и јасан по свим својствима значења коришћених у хипотези и д) да је исказ довољно садржајан и обухватан (Милосављевић и Радосављевић, 2000: 439).

Једно од основних својстава хипотеза је њихова проверљивост. То је својство које се огледа у могућности да се једна тврдња кроз резултате истраживања покаже као тачна или нетачна. Хипотеза се мора односити на предмет истраживања, ван њега хипотеза за конкретно истраживање нема сврхе. Хипотеза мора да буде сазнајно вредна, да се односи на значајно питање за истраживање. Хипотеза мора бити тако формулисана да је појмовно и језички јасна и конкретна. Даље је потребно да буде заснована на теорији оне области којој припада, а ако се ради о теоријским

истраживањима мора да буде довољно општа и конкретна, и теоријски прихватљива (Михаиловић, 2004:96).

Проверљивост хипотезе, као њој иманентна особина и услов њене ваљаности, захтева да свака хипотеза поседује одговарајућу структуру. Свака хипотеза поседује своју структуру елемената која се може раздвојити на : језичку структуру, теоретску структуру, логичку структуру и искуствену структуру. Језичка структура хипотезе означава термине и појмове који припадају одређеној научној области и предмету који се проучава. То није чудно ако се има у виду да доказана хипотеза у потпуности постаје научни закон, односно припада научном знању. Теоријска структура хипотезе обележава везу са уопштеним научним знањем. Теоријска структура хипотеза подразумева да је веза која се проучава у њој изведена из општих ставова и уклоњена у теоријски систем и његову апаратуру постулата, аксиома, теорема, принципа. Логичка структура хипотезе подразумева да је она подређена правилима мишљења, односно изведена по дедуктивно – индуктивном поступку. Искуствена структура хипотезе се односи на круг чињеница које нужно морају бити узете у обзир да би се она поставила. Хипотеза не може бити формирана без искуственог материјала, јер се не би могла доказивати. Све „структуре“ хипотезе представљају њену целину у којој се она јавља као стабилни суд и том својом јединственошћу врши наведене многоструке функције у емпиријском испитивању (Печујлић и Милић, 2003:93).

О хипотезама се не може промишљати без дефинисаних индикатора, којима се успостављају најнепосредније везе и односи између замисли о истраживаној појави – процесу и друштвеним реалитетима. С обзиром на то да се ставом хипотезе изражава њена суштина, а да се та суштина у стварности по правилу не испољава директно и непосредно, већ се првенствено појмовно артикулише и манифестује преко одређених спољашњих индикатора, то је за успешно спровођење исраживања неопходно пажљиво и прецизно формулисати став хипотезе и утврдити праве индикаторе, којима се

изражава и посредством којих се сазнаје суштина на коју се став хипотезе односи. Б. Шешић дефинишући индикаторе или показатеље, наводи да су то „такве сазнајне чињенице о некој појави или процесу на основу којих се може та појава даље и дубље или бар свестраније исраживати, то јест описивати и објашњавати. Посебно треба истаћи да ни једна сазнајна чињеница, сама собом, без употребе теоријског мишљења, не може играти улогу индикатора. Индикатори су основне, полазне сазнајне чињенице у процесу даљег сазнавања одређене појаве (Радосављевић, 1996:142).

Иначе, индикатори се у литератури најчешће одређују као спољашње манифестације унутрашње суштине истраживане појаве које можемо чулно опазити и искуствено евидентирати у стварности. Посредством њих емпиријским истраживањима, а посебно коришћењем општенаучних метода, долазимо до потребних података и основа за научно сазнање о суштини појава и процеса (Радосављевић, 1996:142). Постоје одређени услови које треба да испуни добра хипотеза. У литератури се наводе многобројни услови, да хипотеза одговара најширој теорији о повезаности појава, да је појмовно јасна, теоријски значајна, да је добра, ваљана, да је јасно и кратко формулисана, логички проверена, да има довољан број елемената за тестирање. Све индикаторе можемо поделити на : 1) експресивне – индикаторе ставова; 2) предикативне – индикаторе реалних димензија – својстава; 3) квантитативне – индикаторе величина, количина, учесталости, густине итд.; 4) квалитативне – индикаторе каквоће својстава, особина; 5) објективне – индикаторе које су реалне објективне чињенице, које се могу емпиријски, искуствено опазити; 6) субјективне – индикаторе који су производ – манифестација субјективног суда, доживљавања, осећања, осета итд. Ово је основна класификација индикатора, која није довољна. Можемо разликовати: елементарне, једноставне индикаторе и синдроме – сложене индикаторе, који чине целину смислено повезаних елементарних индикатора различите врсте (Милосављевић и Радосављевић, 2000:448).

Формирање хипотезе је сложен и стваралачки посао. Општи смер стварања хипотезе иде од теорије или праксе према чињеницама, а од ових према закону, новој теорији и према теоријским системима. Општи правац хипотезе је значајан, јер показујући у чему се састоји сазнајни процес он показује на место хипотезе у односу на теорију и чињенице. Многи методолози и проучаваоци језика науке тврде да се научне хипотезе веома често формулишу у виду импликације – хипотетичког исказа. Многе хипотезе не морају да буду формулисане у виду импликација, али то је, преовлађујући облик формулисања хипотезе. Други могући језички облици формулисања хипотеза су егзистенцијални искази, релациони искази, универзални искази. Да би неки исказ могао да буде прихваћен као хипотеза, неопходно је да буде изграђен у складу са правилима језика на којем је срочен, да буде смисаон, јасан и недвосмислен, да буде информативан, да даје значајан, теоријски добро образложен, логички и искуствено допустив одговор на питање којим је изражен проблем (Ристић, 2006:306). Већ приликом дефинисања појма хипотезе, као једно од њених битних својстава, утврдили смо могућност њене провере, тј. проверљивости. Проверавање хипотеза се врши теоријски и практично на основу процене њихове сазнајне вредности и састоји се у утврђивању сазнајне вредности става хипотезе, тј. у конфирмацији (потврђивању вероватности хипотезе на основу одређених чињеница или разлога, тј. аргумената) или у верификацији хипотезе (односно у утврђивању њене истинитости). Управо због овог захтева научне хипотезе се у истраживачком пројекту и формулишу тако да је њихово искуствено проверавање могуће било непосредно (простим суочавањем са искуством), било посредно (преко неких ближих или удаљенијих закључака, које је из њих могуће логичким путем извести). Проверавање хипотезе је могуће уколико је обим њихове искуствене примене унапред одређен и уколико се располаже адекватним и поузданим инструментима за сазнавање оних појава – процеса на које се хипотеза односи (Радосављевић, 1996:143). Провера хипотезе је оцена мере (степенa) вероватноће, и своди се на

њихово прихватање или одбацивање. Проверавање хипотезе може да се врши путем експеримента, други чешћи начин који се користи за проверу хипотезе је чулно посматрање. Неку хипотезу истраживач може прелиминарно прихватити и потом је је излагати искуственим проверама мада не верује у њу, или, штавише упркос томе што нагађа да је лажна. У сваком случају, то што је прихвата нипошто не мора да значи да у њу верује. Веровање истраживача у хипотезу, дакле, није нужан разлог да би хипотеза била прихваћена. С друге стране, веровање истраживача у хипотезу може да буде разлог за предходно прихватање хипотезе (Ристић, 2006:307).

Научно истраживање увек полази од постојећег сазнања (научног, стручног, искуственог) о појави која се истражује, да би се потом – применом научних метода, техника поступака и инструмената – дошло до новог научног сазнања о предмету истраживања, које се на систематичан, рационалан и ефикасан начин излаже у извештају о истраживању. Под извештајем истраживања подразумева се систематизована целина укупних сазнања о истраживању, предмету истраживања и проблематици повезаној са њим до којих се дошло истраживањем, као и оних сазнања која су у функцији заснивања, схватања, тумачења, објашњења и уопште, формирања и третмана истраживачког сазнања. Хипотетички оквир истраживања – хипотезе, а нарочито индикатори, који опредељују прикупљање података су основ и кључна аргументација извештаја о истраживању. Његов део извештаја о резултатима истраживања је заправо веома сложен систем доказивања и оповргавања, као и дедуктивног, индуктивног и традуктивног закључивања. Иако се процеси доказивања и оповргавања одвијају током читавог истраживања њихова најнепосреднија примена најизраженија је у поступку провере хипотеза (Радосављевић, 1996:145). У истраживачкој пракси употреба хипотезе представља један од методских поступака и најважнијих облика научног сазнања и поред присутности ставова да су хипотезе, чак, и непотребне, посебно у емпиријским истраживањима. Као мисаона

претпоставка хипотезе се увек везују за предмет истраживања, стога је за њихову формулацију неопходно јасно и прецизно одређење предмета истраживања.

За хипотезе се често тврди да су водичи у истраживању. Суштина извештаја у истраживању јесте констатовање истинитости или лажности хипотеза и извођењу закључака на основу тога. Иако процес израде извештаја о истраживању и сам извештај подразумевају првенствено излагање резултата истраживања, они нису само то, него и сами представљају својеврстан процес истраживања применом свих основних метода сазнања, укључујући и методе доказивања и оповргавања. Стога је извештај о истраживању специфична синтеза и систематизација предходних сазнања о истраживаној појави – процесу (која су чинила полазиште за пројектовање истраживања), новостечених сазнања у току истраживања, као и сазнања до којих се селекцијом, доказивањем и оповргавањем, систематизацијом, суђењем и закључивањем дошло у процесу израде извештаја о истраживању (Радосављевић, 1996:146). Извори хипотезе могу бити различити. Опште изворе хипотезе имају у људском животу, његовој делатности, тежњи ка новим питањима и сазнањима, затим, у недостацима већ стечених сазнања, било да се ради о необјашњивим појавама, непознатим или противречним чињеницама. Извори хипотезе се налазе и у постојећим сазнањима које, по уграђеној скепси треба теоријски и практично проверити. Посебне изворе хипотеза чине основне методе научних сазнања (анализа – синтеза, индукција – дедукција...), затим, у аналогiji и компаративној анализи (Михаиловић, 2004:95). Приликом постављања хипотеза мора се водити рачуна о њиховој општости. Већина истраживачких подухвата има потребу постављања хипотеза на три нивоа општости, 1) генералних хипотеза, 2) посебних хипотеза, 3) појединачних хипотеза. Свако истраживање има потребу за једном генералном хипотезом и више посебних и појединачних. Посебне хипотезе се развијају из генералних и оне обрађују делове предмета истраживања. Из посебних хипотеза њиховим даљим



прецизирањем изводе се појединачне. Оне се односе на елементарне чиниоце предмета истраживања. За сваки предмет потребно је формулисати једну или више појединачних хипотеза. При том, уз сваку појединачну хипотезу, потребно је дати њихове индикаторе, односно елементе којима се хипотеза проверава (Михаиловић, 2004:96).

### **ВРСТЕ ХИПОТЕЗА**

Хипотеза има више врста. Оне су подељене према различитим критеријумима што им и даје различите улоге у сазнајном процесу и искуственом истраживању. Илустративна су и мишљења неколико аутора. Постоје четири важне врсте хипотеза. Прва подела заснива се на типу, карактеру и степену сложености хипотеза. Ове претпоставке се деле на: описне или оне које дају дескрипцију чињеница, односно квантитативно стање појаве; објашњавајуће, односно оне које имају ниво закона или уопштавања везе појава; прогнозирајуће или оне које се баве предвиђањем веза и развоја појава, односно глобалном ситуацијом. Друга подела хипотеза се заснива на задацима истраживања као критеријуму, па постоје: основне хипотезе односно оне које решавају главне задатке испитивања и неосноване или оне које задиру у споредне и мање бажне задатке испитивања. На основу критеријума општости разликујемо хипотезе базичне или оне које су теоретске (дедуктивне) и последично изведене или емпиријске (индуктивне) (Печујлић и Милић, 2003:100). Трећа подела се заснива на степену разрађености, односно заснованости хипотеза. Примарне су оне хипотезе које се износе на почетку истраживања и које су неразвијене, а секундарне или претпоставке су оне које су у току истраживања редефинисане, развијене и примерене стању појава. Четврта подела има степен општости као критеријум, па су хипотезе базичне или оне које су теоретске (дедуктивне) и последично изведене или емпиријске (индуктивне).

Има и схватања по којима су хипотезе разврстане у седам скала на основу различитих критеријума. Према

садржају хипотеза он разликује: номанолошке – које значе законе појава, и искуствене које се односе на емпирију; по степену општости најпре опште (односе се на све везе појава), потом посебне (односе се на врсте веза), и најзад на појединачне (односе се на појединачне везе); по значају садржаја става; универзалне (обухватају све случајеве појава), статичке (представљају одступање од типичног и заједничког); по карактеру хипотеза: теоријске (које се не проверавају) и радне (које се проверавају путем техничких средстава и прикупљених података); по улози у истраживању: опште (генералне или оне које проучавају основне проблеме истраживања) и споредне (коллатералне, односно на оне које само разрађују основне хипотезе); по степену развијености; унилатералне (односе се само на аспект истраживања) и мултилатералне (усмеравају се на више аспеката унутар једног проблема испитивања); по научној природи и садржају знања: описне (износе чињенично стање), типолошке (служе за проверу типа испитивања) и експликативне (говоре о узрочним функционалним или теолошким везама (Печујлић и Милић, 2003:101).

### **ЗАКЉУЧАК**

Улогу и значај хипотезе многи аутори различито дефинишу полазећи од различитих критеријума и стадијума. Једна од дефиниција казује да су хипотезе мисаоне претпоставке о предмету истраживања у целини, његовим чиниоцима, својствима, односима и везама, ситуацији, димензијама, о суштини, садржини, облику и форми. Хипотеза је суд о истраживању проблема. Хипотезе делимо у односу на циљеве истраживања, и на основу тога разликујемо широку лепезу хипотеза. Свака употребљива хипотеза мора бити јасна, ваљана односно мора бити спецификована. Једна од основних својстава хипотезе је проверљивост. Огледа се у могућности да се једна тврдња кроз различите резултате истраживања покаже као тачна или нетачна. За хипотезе се често тврди да су водичи у истраживању. Основне функције хипотезе односе се на

уклањање празнина, отклањање противуречности превазилажењем, остваривањем вишег нивоа истинитости.

У научној замисли индикатори су обележје праксе помоћу којих се могу добити подаци који би били значајни за проверу хипотезе. То су субјекти, објекти, средства, вредности, чињенице итд. Први стадијум израде односно извођења индикатора је да се детаљно проучи појединачна (конкретна) хипотеза, да се установи природа садржаја на које се варијабла односи, јесу ли субјективне или објективне, трајне или повремене, личне или колективне. Свако питање у оквиру једног истраживања се односи на индикатор, индикатор се односи на варијаблу, варијабла на хипотезу, а хипотеза на проблем. Значај односа индикатора и хипотезе огледа се у њиховој условљености и међусобном деловању, све у циљу стварања боље хипотезе, и успешније реализације научно – истраживачког рада.

## ЛИТЕРАТУРА

- Милосављевић, С. и Радосављевић, И. (2000). *Основи методологије политичких наука*. Београд: Службени гласник.
- Михаиловић, Д. (2004). *Методологија научних истраживања*. Универзитет у Београду Факултет организационих наука.
- Печујлић, М. и Милић, В. (2003). *Методологија друштвених наука*. Београд: Визартис.
- Радосављевић, И. (1996). *Хипотетичко-дедуктивна метода у истраживању политике*. Горњи Милановац: Дечије новине.
- Ристић, Ж. (2006). *О истраживању методу и знању*. Институт за педагошка истраживања у Београду.

## HYPOTHESIS IN SCIENTIFIC RESEARCH

**Abstract:** In everyday life, conclusions often drawn for which there is no good evidence. Then it is usually said: "To me it looks like ..." or "in my opinion it is ...". In a similar position is a scientist at the start of the research, when he formulates the assumption which it is then checked with facts. This assumption is the hypothesis of the study, or working hypothesis. Name

hypothesis comes from a Greek word (hippo thesis-what mean lining, basis). In its general sense hypothesis is synonymous with the assumption, or setting, claim about the state of things, the link between the phenomenon or the conduct of the process. Basic rule of hypothesis - scientifically and theoretically based , thoughtful, the objective assumption which are yet to be proven, and checked with the results of research that should be neither shorter nor wider than the object of research. When scientific problem is set and clearly defined, a searching for a solution of this problem is conducted. It is rightly argued that there is no progress in solving scientific problems, i.e. in the development of scientific knowledge, if start is not from an imaginary, possible test solution to the problem (for example, test explanations, hitherto unexplained facts). Thus conceived hypothesis (stance certain meaning and assumed cognitive value that needs to be checked) is a contemplative - a theoretical form of transition from the old - existing to new knowledge. Thus conceived hypothesis (stance with certain objective meaning, and assumed cognitive value that needs to be checked) is a contemplative - a theoretical form of transition from the old - existing to new knowledge.

**Keywords:** hypothesis, the function of hypothesis, types of hypothesis, hypothesis properties



**ПЕТИ ДЕО  
МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ**

**Vjekoslava Jurdana  
Sandra Kadum Bošnjak  
Anja Voljunčić  
Снежана Перишић  
Алија Мандак  
Златка Павличић  
Ваит Ибро  
Мурат Љајић  
Сузана Врачар  
Живорад Миленовић  
Александра Трбојевић  
Светлана Шпановић  
Ибро Скендеровић  
Мустафа Фетић  
Славиша Јењић  
Желимир Драгић  
Биљана Јеремић  
Мирослава Којић  
Загорка Марков  
Josip Lereš  
Szabolcs Halasi  
Невенка Зрнзевић  
Милош Ристић  
Мирјана Стакић  
Бошко Миловановић  
Далиборка Ђерковић**

Vjekoslava Jurdana  
Sandra Kadum Bošnjak  
Anja Boljunčić

## VAŽNOST INTERPRETACIJE BAJKE U NASTAVI PRIMARNOG OBRAZOVANJA

**Sažetak:** Bajka kao književna vrsta ima posebnu ulogu i značenje u odgoju i obrazovanju naše djece. No, vremena se mijenjaju, a time i recepcija književnih djela. Kako danas mladi recipijenti primaju i prihvataju književna djela kao što su bajke? Jesu li im još uvijek zanimljive? Utječu li bajke na današnju djecu onako snažno i višestruko kao što su to opisale književna teorija, metodika i razvojna psihologija? U tom kontekstu vrlo su značajni stavovi samih recipijenata, naime primatelja književnumjetničke poruke. U ovome radu ispitujeemo stavove učenika primarnog obrazovanja i to o važnosti bajke „Pepeljuga“. Na temelju dobivenih podataka može se zaključiti da istraživanje podupire teoriju, ali u nekim dijelovima pokazuje potrebu za boljom i adekvatnijom interpretacijom bajke „Pepeljuga“ u radu s učenicima. Kvalitetna školska interpretacija podučava učenike i tako pomaže u daljnjem školovanju i sazrijevanju (Tablica 2).

**Gljučne riječi:** bajka, interpretacija, nastava, Pepeljuga, simbolika

### UVOD

Riječ *bajka* dolazi od glagola *bajati*. To znači vraćati, čarati, a prema glagolu *gatati* postoji i zastarjeli naziv *gatka* (Pintarić, 1999). Teoretičari, metodičari i psiholozi slažu se da je bajka kao „jednostavna prozna vrsta prepoznatljiva po čudesnim pretvaranjima, jedinstvenom zbiljskom i nadnaravnom svijetu, ponavljanju radnje, prepoznatljivim likovima, sukobu dobra i zla, nagradi i kazni, postavljanju uvjeta i kušnji, odgađanju nagradi i kazni, postavljanju uvjeta i kušnji te čarobnim predmetima i čudesnim pretvaranjima“ (Pintarić, 2008,7) djetetu posebno bliska i pojmjljiva kao niti jedan drugi vid umjetnosti riječi. Osim što, na tematsko-sadržajnoj razini, (u)vodi dijete u svijet u kojem je sve moguće (Težak i Težak,



1997) u kojoj se čudesno i nadnaravno prepleće sa zbiljskim (Solar, 2006) bajka djetetu pomaže u (podsvjesnom) poimanju te izgrađivanju vlastite osobnosti i time omogućavaju rješavanje mnogih problema s kojima se ono susreće na putu odrastanja (Bettelheim, 2004). U tom okviru, valja naznačiti da su osobito psihološke interpretacije književnih djela oduvijek pokazivale mnogo zanimanja za bajku kao književnu vrstu. Tako Freudovi psihoanalitičari (primjerice, Bettelheim) u bajci prokazuju potisnute sukobe i želje u složenom odnosu ida, ega i superega, evocirajući psihoanalitički model ljudske osobe.

S druge strane, glavne teme u bajkama promatraju se i kao slike moralnih ljudskih postupaka, a razlučivanje dobra i zla uočava se kao važna osobina bajki. Kako u stvarnom životu razlikujemo dobre i loše postupke, tako u bajkama razlikujemo dobre i zle likove, što je vrlo važno u samoj interpretaciji djela. Ako je lik dobar, onda će on u bajci biti nositelj moralne poruke – bit će lijep, mio, skroman i svojim će izgledom pokazivati dobrotu. Međutim, ako je lik nositelj loših osobina, odnosno nositelj zla, onda će on biti ružan, nepristojan. U tom smislu, jedna od osobina bajke je i nagrada – za svako dobro djelo svatko biva nagrađen. To je djetetu kao čitatelju vrlo dobra pouka jer iz toga može naučiti da za svako djelo možemo biti kažnjeni, ali isto tako i nagrađeni, ovisno o samome ishodu i utjecaju na našu okolinu. Prenijeti djeci uvjerenje da je svijet dobar i prožet smislom, a život vrijedan truda te da i život svakoga djeteta ima smisla, jedan je od najvećih pedagoških ciljeva i izazova. Upravo nam bajke pružaju mogućnost za ostvarenje toga cilja.

## **INTERPRETACIJA BAJKE U PRIMARNOM OBRAZOVANJU**

U prvim godinama školovanja, razdoblju koje u psihičkom razvoju karakterizira vrlo bujna mašta, dijete pokazuje izuzetno zanimanje za bajku. No, posebno je važno ostvarivati dobru školsku interpretaciju bajke kao umjetničkog teksta. Da bismo to postigli, suvremena nas metodika upućuje na važnost uvažavanja učenikove senzibilnosti kao bitnog faktora nastave. Naime, učenik u literarno-didaktičkoj komunikaciji koja se

temelji na teoriji recepcije uživa status punopravnog estetskog subjekta, naime recipijenta. Njemački teoretičar Hans Robert Jaus utemeljitelj je teorije recepcije (70-te godine 20. stoljeća), a uz W. Isera i glavni predstavnik estetike recepcije, poznate i pod imenom konstanška škola. Polazište tome pristupu jest čitatelj i njegov odnos prema tekstu, naime recepcijska perspektiva kao horizont očekivanja. Jaussova teorija recepcije vrlo je brzo privukla pozornost teoretičara nastave jezika i književnosti pa se tako u komunikacijskim metodičkim modelima ostvaruje literarno-estetska komunikacija kao proces koji obuhvaća umjetnički tekst kao pošiljatelja poruke, komunikacijski kanal i učenika kao primatelja poruke. A upravo zadaća je interpretacije da probudi učenikovu estetsku doživljajnost, da izoštrava književno-promatračke sposobnosti i kritički duh i da oblikuje književni ukus (Rosandić, 1986). Sve su to zapravo ciljevi koje jedan učitelj sebi treba postaviti kako bi dobro interpretirao bajku s učenicima. Stoga interpretacija dodjeljuje i nastavniku književnosti novu ulogu i novi metodički sustav. On nije predavač u tradicionalnome smislu riječi. Svoj napor usmjeruje prema tekstu i učeniku, tj. vodi učenika do spoznaje određenih književnih pojava, do doživljaja i samostalnog suda.

U prvome razredu prilikom interpretacije bajke važno je čitanje bajke i otkrivanje poruke koju ona nosi. Učenici se upućuju da zamjećuju i međusobno razlikuju likove u bajci, spoznaju osnovne etičke osobine (dobar – loš). Učenici će u ovome razredu već moći spoznati, doživjeti i iskazati doživljaj bajke. Na kraju interpretacije slijedi ilustracija jednoga odabranog lika uz samostalno oblikovanje jedne rečenice što će predstavljati kratak opis lika. Crtež će pokazati koliko su učenici upoznali određenu bajku, te će im omogućiti i neverbalno iskazivanje doživljaja.

Zadaci učitelja prilikom interpretacije bajke u drugome razredu su da učenicima približi bajku, te da interpretativno čitanje bajke postane blisko svakome učeniku. Nakon interpretativnoga čitanja između učenika i učitelja razvijaju se priče o čudesnim događajima i likovima. Teži zadaci za učenike drugoga razreda bit će prepričavanje po redoslijedu događanja u

priči te opisivanje lika prema planu opisa. Prilikom opisa važno je uočiti pojedinosti o liku. Učenici opisuju glavne i sporedne likove. Otkrivanje poruke znači da su učenici izdvojili bitno od nebitnoga i shvatili bit bajke.

Prilikom interpretacije u trećem razredu osnovne škole važno je uočavanje osnovnih obilježja lika prema izgledu, ponašanju i govoru. U ovome razredu učitelj će poticati izražajno čitanje dijelova bajke, ali poštujući vrednote govorenoga jezika.

U četvrtome razredu interpretacija bajke prelazi na viši nivo, tu učenici primjenjuju prethodno znanje stečeno o bajci. Elementi kao što su fabula, likovi, događaji i odnosi među likovima koje učenici već poznaju te ih znaju prepoznati, koriste se u zadacima koje im učitelj zadaje. Učenici u debatama i raspravama iskazuju svoje stavove o likovima prema njihovu govoru i postupcima, te o odnosima među likovima.

U svemu tome, temeljna je zadaća interpretacije bajke u nižim razredima osnovne škole poticanje učenika na radosno i spontano čitanje, na neposrednu estetsku komunikaciju s odabranim tekstovima. Ističe se važnost poticanja učenika na osobno stvaralačko komuniciranje. Cilj je da bajku uključimo u doživljajni kontekst primaoca, a da bi interpretacija bila vjerna djelu i primjerena psihičkim mogućnostima učenika, potrebno je proučiti učenikovu senzibilnost. Stoga je nužno ispitati kako učenici reagiraju na određene pojave koje će im u umjetničkom obliku biti predložene u književnim djelima. Još pouzdaniji postupak bit će spontano i samostalno reagiranje učenika na pojedine tekstove, naročito djela klasične literature. Naime, pojedina književna djela u kritici i povijesti književnosti dobila su neke ustaljene atribute. Promjenom senzibiliteta mijenja se i odnos prema djelu. Učenička zapažanja postaju dragocjeni pokazatelji kamo treba da krene školska interpretacija (Rosandić, 1986).

## **METOD**

Predmet ovoga istraživanja usmjeren je na recipijenta, tj. na značenje i shvaćanje bajke „Pepeljuga“ iz perspektive učenika trećeg i četvrtog razreda osnovne škole. Uzorkom su bili

obuhvaćeni učenici trećih i četvrtih razreda osnovnih škola u gradu Puli i Požegi, ukupno njih 566 i školskoj godini 2013/2014. Cilj istraživanja je, dakle, istražiti i utvrditi stavove učenika trećih i četvrtih razreda osnovne škole o značenju i shvaćanju „Pepeljuge“. Iz naznačenog predmeta istraživanja te postavljena cilja u ovome su radu proizašli sljedeći zadaci istraživanja: 1) utvrditi prvi susret s bajkom „Pepeljuga“ – je li se dogodio u vrtiću, jesu li je prvi put čuli od strane člana uže obitelji, ili u školi (lektira); 2) utvrditi koji se dio bajke najviše svidio našim ispitanicima; 3) utvrditi koji im se lik najviše, a koji najmanje sviđa; 4) utvrditi smatraju li da je „Pepeljuga“ poučna i bi li je preporučili vršnjaku da je pročita; 5) utvrditi žele li je ponovno čitati tijekom školovanja i može li im ona pomoći u daljnjem školovanju; 6) utvrditi jesu li pogledali igrani film, animirani film ili kazališnu predstavu „Pepeljuga“ i 7) utvrditi koje se diskusije mogu razviti na temelju pročitane bajke.

U realizaciji ovoga istraživanja primijenili smo anketni upitnik koji sadrži trinaest pitanja. S obzirom na konstrukciju, pitanja su kombiniranog tipa. Prva dva pitanja, nezavisne varijable, odnose se na razred koji pohađaju naši ispitanici i spol ispitanika. Sljedećih jedanaest pitanja odnose se na stavove ispitanika u vezi sa značenjem bajke „Pepeljuga“.

Što se tiče prvoga pitanja i prve nezavisne varijable koja se veže uz razred koji ispitanici pohađaju dobili smo odgovor da je od 566 ispitanika 296 ili 52,3% učenika trećih razreda i 270 ili 47,7% učenika četvrtih razreda osnovne škole. Što se tiče druge nezavisne varijable, spola, dobili smo rezultat da je od 566 ispitanika 286 ili 50,5% ispitanika muškog spola i 280 ili 49,5% ispitanika ženskog spola.

## **REZULTATI I RASPRAVE**

Sljedećih jedanaest pitanja vezano je uz stavove ispitanika o značenju bajke „Pepeljuga“. Prvo pitanje odnosi se na to jesu li ispitanici sami pročitali „Pepeljugu“. Od 566 ispitanika njih 84,1% je samostalno pročitalo bajku Pepeljuga, dok njih 15,9% nije. Možemo zaključiti da prilikom interpretacije bajke možemo učenicima postaviti zadatak da sami pročitaju bajku na

nastavi. Nakon čitanja bajke učitelj bi trebao provjeriti koliko su toga učenici zapamtili tijekom čitanja. Važno je da dok čita učenik i razmišlja o pročitanoj, i da to ne bude pukom čitanje rečenica već sa smislom pročitane cjeline koje će se kasnije interpretirati. Također se da zaključiti kako je temelj svake dobre interpretacije dobro pročitano djelo.

Sljedeće što nas je zanimalo bilo je kada su se prvi put susreli s „Pepeljugom“. 45,8% učenika susrelo se s „Pepeljugom“ u vrtiću, 47,2% učenika čulo je bajku od strane roditelja, starijega brata ili sestre. U školi se s „Pepeljugom“ kao lektinom susrelo tek 7,1% ispitanika. Obitelj je zaslužna za prve susrete djeteta i bajke, pa smo tako i iz ovoga pitanja saznali da bajka i dalje zauzima posebno mjesto u obiteljskoj knjižnici te da je rado čitana. Roditelji čitaju bajke svojoj djeci prije spavanja. Koliko ih te priče smiruju, toliko im one u život unose nešto novo, a to su nove zanimljive riječi koje nadopunjuju njihov vokabular, a da toga nisu ni sami svjesni. Zapravo ih bajka poučava od malena. Zanimljivo je uvidjeti da se djeca i u vrtićkoj dobi upoznaju s bajkom te da odgojitelji uočavaju važnost bajke u odgoju djece i tako stvaraju dobre temelje za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje. Podatak da se samo 7% učenika prvi put susrelo s „Pepeljugom“ u nastavi na satu lektine je pozitivan jer to znači da većina učenika već ranije upoznala bajku kao književnu vrstu, dok samo nekolicina učenika prvi put saznaje za bajku dolaskom u školu. Tako se učitelj prilikom interpretacije „Pepeljuge“ mora boriti s dvije skupine učenika, onih koji su vrlo dobro upoznati s bajkom i koji su rasli s njom, i s onima koji ju prvi put čitaju. Tu je učiteljeva uloga velika i on se mora znati postaviti prema toj temi na pravilan način te početi od temelja i ispočetka sa svima kako bi svi zajedno dijelili ista saznanja. Potrebno je učenicima pružiti nove ideje i zamisli kako interpretirati ovu bajku da bi ona svima bila nova i zanimljiva, i kako bi ju oni mogli doživjeti u nekom novom, neotkrivenom svijetu.

U „Pepeljugi“ se nižu događaji kao što su: život Pepeljuge s tri polusestre i zlom maćehom, pripreme Pepeljuge za ples na prinčevom dvoru, bijeg Pepeljuge u ponoć s dvora, i princ koji na kraju pronalazi vlasnicu kristalne cipelice. Ponudili smo učenicima da odaberu koji im je od navedenih događaja bio

najljepši. Valja napomenuti da smo im ostavili mogućnost da odaberu i navedu koji drugi događaj. Nijedan od 44 ispitanika koji su odabrali odgovor „drugo“ nije naznačio događaj. Stavovi učenika su podijeljeni oko najljepšega događaja u bajci upravo zato što je svako dijete različito. U Tablici 1 prikazujemo dobivene rezultate.

Tablica 1. Najljepši događaj u bajci "Pepeljuga"

DOGAĐAJ	POSTOTAK (%)
Život pepeljuge s tri polusestre i zlom maćehom	14
Spremanje Pepeljuge za ples na prinčevom dvoru	30
Bijeg Pepeljuge u ponoć sa dvora	14
Princ na kraju pronalazi vlasnicu kristalne cipelice	34
Drugo	8
Ukupno:	100

U tome i jest ljepota bajke, koja na razne načine ulazi u dječju maštu i stvara divna sjećanja. Ovo je pitanje izuzetno važno prilikom interpretacije djela jer će ovim putem učitelji razredne nastave moći uvidjeti koji su događaji u bajci učenicima zanimljivi, a koji nisu. Tada učitelj može s učenicima više poraditi na detaljima tih događaja te mogu te događaje i uprizoriti u kratkoj predstavi. Također se mogu i organizirati debate na kojima bi učenici predstavljali određene likove iz bajke te prezentirali kako su se osjećali prilikom različitih događaja iz bajke. Učenicima će biti zanimljivije ako se uđe u dublju analizu same bajke, tako da interpretacija ne smije biti površna. Također, učitelj može bolje upoznati svoje učenike i uvidjeti postoji li neki problem kod učenika ako odabere neki neobičan događaj, pa tako i s psihološke strane pomaže učitelju u njegovom radu.

Karakteristika je bajke da su likovi podijeljeni u dvije skupine: pozitivne i negativne. Zanimalo nas je koji je najzanimljiviji lik našim ispitanicima. 47,4% ispitanika odabralo je Pepeljugu kao najzanimljiviji lik, Princa je odabralo njih 27,7%, polusestre 9,7% ispitanika, neki drugi lik odabralo je 8,85%. Maćehu koja je negativan lik odabralo je 6,4% ispitanika.

Pitali smo ih da odaberu i lik koji im se najmanje sviđa. Dobili smo sljedeće rezultate: 56% odabralo je maćehu, 20% polusestre, 11,7% Princa, a 8,8% odabralo je Pepeljuga. 3,5% ispitanika odabralo je drugi lik.

Po dobivenim rezultatima vidimo da je lik koji se najviše sviđa učenicima i koji im je najzanimljiviji Pepeljuga, koji je i glavni lik ove bajke. Učenici se uglavnom priklanjaju glavnim likovima. Pepeljuga je dobar lik od kojeg učenici mogu puno naučiti, osobito iz njezinih životnih iskustava. Lik koji se učenicima najmanje sviđa je maćeha, što je i logično. Upravo maćeha svim svojim postupcima djeluje protiv lika koji im se najviše sviđa i zato ju učenici uglavnom ne vole i osuđuju njezine postupke. Ovdje možemo vidjeti kako učenici jasno vide razliku između dobra i zla, što je i važno prilikom interpretacije bajke.

U sljedećim pitanjima učenici su trebali odgovoriti s *Da* ili *Ne*. Dobivene rezultate prikazujemo Tablicom 2.

Tablica 2. Odgojno djelovanje bajke „Pepeljuga”

TVRDNJE	DA (%)	NE (%)
Smatram da je bajka „Pepeljuga” poučna	76,0	24,0
Preporučio/la bih je svojem vršnjaku	68,4	31,6
Voljela ju opet čitati	52,8	47,2
Pomoći će mi u daljnjem školovanju	38,9	61,1
Pogledao/la sam film ili kazališnu predstavu nastalu na temelju bajke	77,0	23,0

Prva tvrdnja koju smo stavili pred učenike bila je „Smatram da je bajka „Pepeljuga” poučna.“ 76% učenika smatra da je bajka poučna, dok 24% smatra da nije. 68,4% učenika preporučilo bi bajku svojem vršnjaku dok 31,6% ne bi. Treća je tvrdnja bila „Volio/la bih ju opet pročitati.“ 52,8% učenika bi ju voljelo opet pročitati dok 47,2% učenika ne bi. Ovdje možemo primijetiti kako su mišljenja podjednako podijeljena. 38,9% učenika smatra da će im „Pepeljuga“ pomoći u daljnjem školovanju, dok 61,1% smatra da im neće pomoći u daljnjem školovanju. Zadnja tvrdnja bila je „Pogledao/la sam film ili kazališnu predstavu nastalu na temelju bajke.“ Većina, 77% učenika je pogledalo ili film ili kazališnu predstavu nastalu na temelju bajke dok 23% nije. Bajka „Pepeljuga“ je vrlo popularna među redateljima, što

filmskim što kazališnim, i rado snimaju filmove sa sličnom tematikom. Iz svih ovih odgovora može se iščitati kako „Pepeljuga“ nosi određen značaj za učenika, te da mišljenja učenika uvelike ovise o učitelju i njegovoj interpretaciji samoga djela. Ako učitelj smatra da je „Pepeljuga“ poučna, onda će i učenici smatrati da je poučna i htjet će je preporučiti nekom svojem vršnjaku, a ako učitelj prilikom interpretacije unosi lošu energiju u samo djelo i ako je interpretacija površna, učenici neće shvatiti djelo, i to vodi k nerazumijevanju čitavoga književnog djela i smanjenju zainteresiranosti za bajku.

Posljednje što nas je zanimalo bilo je koji razgovori mogu biti potaknuti bajkom „Pepeljuga“. Bajka „Pepeljuga“ može potaknuti razne razgovore, pa se u primarnom obrazovanju čak mogu i organizirati debate koje će raspravljati o raznim temama iz same bajke. Temelj debata i rasprava su oprečna mišljenja kojih kod učenika nipošto ne manjka. Najviše učenika smatra da razgovori o dobru i zlu mogu biti najčešći, čak 65%. Zatim slijede razgovori o obitelji s 14,5%, pa o poslušnosti s 12,4% i bahatosti s 5,8% odgovora. Za neke druge razgovore odlučilo se 2,3% učenika, međutim nismo dobili odgovor koji bi to razgovori bili. Iz ovih odgovora učitelji razredne nastave mogu uvidjeti koliko su učenici dobro usvojili bajku i kako su shvatili njezinu pouku. Može se zaključiti da je zapravo bila poučna jer ih je potaknula na razmišljanja o temama koje su važne za učenikov život i sudjelovanje u društvenoj zajednici. Treba napomenuti da učiteljima primarnog obrazovanja prilikom interpretacije ovakve teme trebaju biti vodilja jer će tek onda interpretacija biti uspješna te se iz nje moći izvući nekoliko pouka.

## **ZAKLJUČAK**

Istraživanje o značenju i ulozi bajke „Pepeljuga“ kod recipijenata mlađe školske dobi rezultiralo je s nekoliko zaključaka. Kvalitetna interpretacija ključ je uspjeha pravilnoga razumijevanja bajke. U primarnom obrazovanju interpretator je učitelj, a njegov recipijent je učenik. Ako je poruka dobro poslana, a recipijent ju je s lakoćom usvojio i uvidio njezino značenje, tada je proces bio uspješan. Zato prilikom pripreme



učenika za nastavu lektire učitelj treba pronaći metodički model koji će na odgovarajući način djelovati na recepciju književnoumjetničkog djela. Recepcija se sastoji od niza iskustvenih, kognitivnih i emocionalnih sposobnosti učenika koje treba uvažavati prilikom odabira načina interpretacije.

Bajka „Pepeljuga” zahtijeva pomn(ij)u pripremu učitelja jer se prilikom interpretacije javljaju mnogi problemi, kao što su analiza simbola i odnosa koji su vrlo kompleksni i traže dublju psihoanalitičku interpretaciju. Stoga je dobra priprema učitelja podloga za kvalitetnu analizu bajke, pogotovo jer ako se učenicima na primjeren način približi bajka, onda će se i zahtjevno činiti zanimljivim, a i poučnim. U istraživanju se pokazalo kako učenici prilikom polaska u školu već poznaju bajku „Pepeljuga” i da ju je većina učenika već pročitala, te je samim time učitelj u mogućnosti da interpretaciju izvede na kvalitetan način, te da odredi odgovarajući metodički pristup analizi bajke.

Anketa je pokazala kako je „Pepeljuga” važna u životu svakoga učenika te da ju većina smatra poučnom. Sama po sebi, bajka je nešto što čitatelja očara i dijelom poučava. Zapravo, ona je nešto istinsko što nam književna umjetnost pruža, međutim, većina ispitanih učenika smatra da im ova bajka ne može pomoći u daljnjemu školovanju. Iz ovoga proizlaze pitanja je li moguće da učenici nisu upoznati s ovom bajkom na odgovarajući način, trebaju li učitelji drugačije postaviti stvari prilikom interpretacije, te što je to što učenici poznaju pod pojmom bajke „Pepeljuge”.

Istraživanjem se također željelo saznati koliko su učenici koji su pročitali „Pepeljugu” shvatili njezinu bit, jesu li iz nje izvukli pouku ili možda neke teme za razgovore. Većina anketiranih učenika smatra da su razgovori o dobru i zlu najčešće potaknuti ovom bajkom, ali i razgovori o poslušnosti i obitelji također su velikim dijelom obuhvaćeni odgovorima. Vrlo je važno da učenici uvide postojanje ovih tema u „Pepeljugi” jer su upravo to teme koje svakodnevno zaokupljaju njihove živote u najbližoj zajednici i o kojima kao mladi recipijenti najviše uče.

Za učenike kao recipijente je od velike važnosti da im se prilagodi organizacijska struktura provedbe nastavne metode

prilikom interpretacije „Pepeljuge“ kako bi uvidjeli koliko ona znači i koliko je važna. Proces interpretacije bit će uspješan ako su recipijenti mlađe školske dobi upoznati sa svime što bajka „Pepeljuga“ u svojim temeljima nudi i time otvara vrata u daljnje školovanje i sazrijevanje.

## LITERATURA

- Bettelheim, B. (2000). *Smisao i značenje bajki*. Rijeka: Poduzetništvo Jakić.
- Crnković, M. (1971). *Dječja književnost*. Zagreb: Školska knjiga.
- Diklić, Z., Težak, D. i Zalar, I. (1996). *Primjeri dječje književnosti*, Zagreb: Divič.
- Pintarić, A. (2008). *Umjetničke bajke – teorija, pregled i interpretacije*. Osijek: Matica Hrvatska.
- Pintarić, A. (1999). *Bajka – pregled i interpretacije*. Osijek: Matica Hrvatska.
- Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, D. i Težak, S. *Interpretacija bajke*, Zagreb: Divič.

## IMPORTANCE OF FAIRY-TALE INTERPRETATION AT THE PRIMARY SCHOOL LEVEL OF TEACHING

**Abstract:** The fairy tale, as a literary genre, has a special role and significance in the education of our children. But, times change, and thus the reception of literary works. How do young recipients receive and accept the literary works such as fairy tales today? Are they still interesting for them? Do the fairy tales still have a strong and multiple influence on the children as described within the literary theory, methodology and developmental psychology? In this context, opinions of the recipients as the recipients of literary messages are of great significance. In this paper we examine the attitudes of primary school pupils about the importance of the fairy tale "Cinderella". Based on the obtained data, we can conclude that the study supports the theory, but in some areas data show the need for a better and more adequate interpretation of the fairy tale "Cinderella" while working with pupils. A quality school interpretation teaches pupils thus helping them in their further education and maturation (Table 2).

**Key words:** fairy tale, interpretation, teaching, Cinderella, symbolism



Снежана Перишић

## ЗАСТУПЉЕНОСТ НАРОДНИХ ПРИПОВЕДАКА У НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА И УЏБЕНИЦИМА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

**Сажетак:** Народне приповетке због врских књижевноуметничких особености представљају штиво које омогућава да се у наставном процесу реализују бројни васпитно - образовни задаци међу којима се посебно издвајају формирање естетских и етичких вредности. Рад има циљ да утврди заступљеност народних приповедака у наставним програмима према којима се изводи настава у млађим разредима основне школе и њихову усаглашеност са садржајима уџбеника који су одобрени за коришћење у извођењу наставе српског језика у поменутиим разредима са освртом на значај овог жанра на формирање естетских и етичких вредности и ставова.

**Кључне речи:** приповетка, заступљеност, наставни програм, уџбеник, основна школа

Место народне књижевности у наставним програмима млађих разреда основне школе засновано је на основним дидактичко-педагошким одређењима наставног програма и наставног предмета као полазним тачкама. Народне приче због својих изузетних естетских и етичких вредности чине књижевни садржај којим се у настави остварују бројни и често јединствени образовни и васпитни циљеви, међу којима се посебно издвајају формирање осећања националне припадности и система етичких и естетских вредности. Рад има циљ да утврди заступљеност народних приповедака у наставним програмима према којима се реализује васпитно-образовни процес у млађим разредима основне школе, и усаглашеност са садржајем појединих уџбеника. Методом случајног узорка су одабрани уџбеници

за наставу српског језика и књижевности од првог до четвртог разреда основне школе, следећих издавача: *Klett, Креативни центар, Завод за уџбенике, Едука, BIGZ.*

Сваки наставни предмет има свој циљ, садржај и задатке, као и своје педагошко-психолошке и методичке посебности које се исказују у наставним плановима и програмима. Циљ наставног програма усклађује се са општим циљем васпитања и образовања у одређеној заједници. „Избор наставних садржаја условљен је: циљевима и задацима образовања, везом између елемената наука и наставних предмета, повезивањем теорије и праксе, узрастом ученика, местом одређених предмета у наставном плану, као и обимом и квалитетом знања и његовом применом“ (Трнавац и Ђорђевић, 1992:201). Концепција наставног предмета и наставних садржаја усмерава правац образовања, а посебно интелектуалног васпитања.

Има и аутора (Rosandić, 2005) који сматрају да књижевноуметнички садржај постаје наставни садржај на основу естетских, националних, рецепцијских и педагошких карактеристика, што значи да само репрезентативна, врхунска дела националне и светске књижевности, која су својим темама блиска доживљајно-сазнајним могућностима ученика на одређеном степену читалачког развоја, у себи носе педагошке вредности, могу бити укључена у наставни програм одређеног разреда. У оквиру наставног предмета Српски језик прва четири разреда основне школе изучавају се садржаји који припадају наставним подручјима језик, књижевност и језичка култура. Наставни садржаји из књижевности одређују се у пракси на три нивоа. Први ниво избора садржаја представљају садржаји из књижевности одређени наставним програмима који су обавезни за све школе у Републици Србији. Други ниво представља избор садржаја које аутор читанке за одређени разред уврсти као свој избор (уз обавезне садржаје). Учитељима је, такође, остављена слобода да у складу са читалачким интересовањима својих ученика и посебностима краја или региона у коме живе, као и својим личним афинитетима, одаберу одређене садржаје.

У наставном програму наглашено је да учитељ има начелну могућност да понуђене текстове прилагођава конкретним наставним потребама и да је слободан избор из наше народне усмене књижевности обавезан. Усаглашеност народних приповедака и уџбеника у млађим разредима основне школе сагледава се анализом наставног плана и програма за основну школу и одабраних садржаја народних приповедака који се налазе у изабраним уџбеницима предвиђеним за прва четири разреда основне школе. Између ова два садржаја нужна је логична повезаност. Народна књижевност представља заокружен и целовит књижевни систем и на тај начин треба да буде присутна у наставним плановима и програмима.

У наставни програм за српски језик првог разреда основне школе укључени су текстови: а) *Свети Сава и ђаци* и б) *Голуб и пчела*. Избором шаљивих прича, пословица, загонетки и брзалица прваци се упућују у народно епско стваралаштво. Уџбеници издавача *Завод за уџбенике и наставна средства* у свом садржају имају приче које су предвиђене наставним програмом за први разред, али и још две приче: *Нешто шушну* у буквару за први разред основне школе и *Кад сам био стар човек* у читанци за први разред основне школе. У *Klett* – овим уџбеницима се налази прича *Голуб и пчела*, а нема приче *Свети Сава и ђаци*, али је уџбеник обогаћен причом *Рђава шала* и избором из шаљивих прича и кратких народних умотворина. Уџбеници у издаваштву *Едуке* за први разред основне школе у свом садржају имају приче предвиђене наставним програмом, али и три нове приче: *Рђава шала*, *Пас и његова сенка*, *Како се постаје јунак*. *Креативни центар* у свом издању за први разред поред предвиђених прича *Голуб и пчела* и *Свети Сава и ђаци* има још седам прича: *Два јарца*, *Мудри дедица*, *Пас и кућа*, *Петао и боје*, *Радознали сусед*, *Лицица и миш*, *Коза и седам јарића* и једну басну *Лисица и гавран*. У садржају *BIGZ*-ове читанке за други разред су народне приче *Голуб и пчела* и *Пас и кућа*, а у буквару, шаљиве народне приче *Питање и одговор* и *Добра хвала*, а нема народне приче *Свети Сава и ђаци*.

У другом разреду народну епику представљају текстови: 1) *Старо лијино лукавство*, 2) *Седам прUTOва*, 3) *Свети Сава, отац и син*, 4) *Коњ и магарац*, 5) *Лисица и гавран* и 6) Избор из српских народних бајки и усменог народног стваралаштва (шаљивих прича и пословица). Читанка за други разред основне школе, издавача *Завод за уџбенике и наставна средства* у свом садржају има народне приче и народне басне предвиђене наставним програмом, али уместо приче *Свети Сава, отац и син* су две друге приче *Чудне дечије жеље* и *Свети Сава гради прозоре*, као и народну бајку *Биберче*. *Klett*-ов уџбеник за други разред у свом садржају има и народну причу *Свети Сава отац и син* и народну приповетку *Седам прUTOва*, избор шаљивих народних прича и басну *Лисица и гавран*, а нема народну приповетку *Старо лијино лукавство* и басну *Коњ и магаре*. Уџбеник за други разред основне школе у издаваштву *Едуке* у свом садржају има народну приповетку *Седам прUTOва*, а нема приповетку *Старо лијино лукавство*. Изостављена је и народна прича *Свети Сава, отац и син*, али је понуђена народна легенда *Свети Сава и отац и мати са малим дететом*. У садржају нема народних басни, а басна *Лисица и гавран* која је предвиђена наставним програмом је у садржају али као народна прича. *Креативни центар* у свом издању за други разред има народну приповетку *Седам прUTOва* и *Старо лијино лукавство* и причу *Лажа и паралажа*, а нема народну причу *Свети Сава отац и син*. У садржају се налазе и народне пословице, а нема народних басни. У садржају *BIGZ*-овог уџбеника су народне приче *Лисица и гавран* и *Старо лијино лукавство* и народне приповетке *Седам прUTOва* и *У цара Тројана козје уши* као и питалице, бројалице, брзалице и изреке. У уџбенику нема басне *Коњ и магаре* и народне приче *Свети Сава, отац и син*.

За ученике трећег разреда избор из народне епике чине текстови: 1) *Вук и јагње*, 2) *Свети Сава и сељак без среће*, 3) *Ветар и Сунце*, 4) *Свијету се не може угодити*, 5) *Чардак ни на небу ни на земљи* б) допунски избор, где наставник и ученици поред наведених дела, слободно бирају најмање два а највише четири дела за обраду.

Издавачи уџбеника *ЗУНС*, *Klett*, *Едука*, *BIGZ*, *Креативни центар* у своје садржаје су уврстили све текстове предвиђене наставним програмом за трећи разред основне школе, само је направљена различита класификација текстова. Народна бајка *Чардак ни на небу ни на земљи* је означена као народна приповетка у *BIGZ* - овим и *ЗУНС*-овим уџбеницима. У садржајима *ЗУНС*-ових уџбеника постоје још две приповетке *Кад би било* и *Еро и кадија*. У *Klett*-овом уџбенику за трећи разред основне школе је и народна приповетка *Охолица* и народна прича *Кад сам био стар човек* која је у садржају уџбеника *ЗУНС*-а за трећи разред. Народна басна *Корњача и зец* се налази у садржају *Едукиног* уџбеника. Садржај уџбеника *Креативног центра* је допуњен народном причом *Клин чорба*.

Садржаје народне књижевности наставног програма за српски језик четвртог разреда чине: 1) *Међед, свиња и лисица*, 2) *Пепељуга*, 3) *Најбоље задужбине* 4) Избор из народног усменог стваралаштва (шаљиве приче, пословице). Наставник и ученици, поред наведених дела, слободно бирају најмање три а највише још пет дела за обраду. Сви текстови који су наставним програмом предвиђени за четврти разред основне школе су у садржајима уџбеника за четврти разред издавача *Klett*, *ЗУНС*, *BIGZ*, *Креативни центар* и *Едука*. У *Klett*-овом уџбенику је и народна прича *Шљиве за ђубре*, а у *BIGZ*- овом *Свети Сава и ђаци* која је наставним програмом предвиђена за први разред.

Ученици основне школе упознају се са усменим народним стваралаштвом од првог разреда и могло би се рећи да су прве четири године школовања период у коме се чита и изучава највећи број врста народних приповедака. Изучавање народних приповедака започиње у првом разреду народним причама и избором шаљивих прича, наставља у другом разреду избором народних бајки, шаљивих прича, и практично, утврђује у наредна два разреда. Најкомплекснија презентација народне епике, када су књижевне врсте у питању, везана је за други разред. Наставним програмима је предвиђено да у току сваке



године један час буде посвећен разговору о животу и раду Вука Стефановића Караџића, који је ученицима познат као творац српске азбуке, а за чије име се од првог разреда везује и појам народна књижевност или народно стваралаштво. На часовима посвећеним Вуковом раду на сакупљању и издавању народног књижевног стваралаштва обнављају се и проширују знања стечена у претходним разредима.

Једна од најомиљенијих књижевних врста деце овог узраста, народна басна, изучава се у другом и трећем разреду, а заступљена је са четири примера: *Коњ и магарац*, *Лисица и гавран*, *Корњача и зец* и *Вук и јагње*. Са изучавањем басана почиње се у првом, а завршава у трећем разреду и оне се више не појављују у наставним програмима, што је у супротности са читалачким интересовањима и афинитетом који ученици показују према овој врсти приповедака. Пракса да се исти текст басне означава једном као народна, а други пут као уметничка (*Два јарца*, *Две козе*, *Лисица и гавран*) која је присутна у наставним програмима, рефлектује се и у читанкама стварајући недоумице које остају без правог одговора. Једини пример народне приче о животињама, *Мећед*, *свиња и лисица*, предвиђен је за четврти разред. Избором народних бајки у другом разреду ученици се упознају са овом књижевном врстом, а у трећем и четвртном разреду уче по једну народну бајку – *Чардак ни на небу ни на земљи* и *Пепелуга*. Легендарне приче присутне су од првог до четвртог разреда и заступљене појединачним примерима: *Свети Сава и ђаци*, *Свети Сава, отац и син*, *Свети Сава и сељак без среће* и *Најбоље задужбине*. Овај избор уједно представља и целокупан избор народних легенди у основној школи. Са шаливим народним причама најмлађи ученици упознају се у првом и другом разреду кроз избор прича и причу *Свијету се не може угодити* у трећем разреду. Кратки говорни облици заступљени су у наставним програмима млађих разреда, у првом и другом разреду највише кроз избор пословица и загонетки.

Током првог, другог и четвртог разреда поред појединачних примера предвиђен је и избор одређених бајки, шаљивих прича и кратких говорних творевина. Непрецизност са којом су ови садржаји назначени у наставним програмима ствара недоумице везане за њихову реализацију у настави. Наставни програми истичу избор одређене врсте као обавезни садржај наставе, али нигде није назначено о којем избору се ради: да ли о оном који већ постоји у оквиру издања школске лектире или о избору који ће сачинити учитељ. Међу предвиђеним наставним садржајима нема народних новела. Новеле су изразито погодне за наставу јер уче да се памећу, домишљатошћу и виспреношћу могу решити многи проблеми, па и они егзистенцијални. Ученици воле приче засноване на ситуацији из живота и проблему који се решава мудрим и промишљеним поступком, у којима је увек присутна и игра духа са елементима хумора. Међу наставним садржајима су изостављена предања, изузетно богате и у савременом животу још увек врло присутне врсте народног стваралаштва. Културноисторијска предања везана за настанак места и његовог имена или краја у коме живе, ученици вероватно имају прилике да чују у свакодневном животу, али би било интересантно и да чују нако ново. Предања својом тематском и наративном посебношћу и уверљивошћу порука подстичу на дубља промишљања и уочавања вечних животних правила и закона.

У народним причама које су предвиђене наставним програмима за млађе разреде школе доминирају теме доброте и љубави као врхунских вредности човека, слоге у породици и љубави међу члановима породице храбрости, доследности и мудрости без којих се не може замислити људски живот. Приликом избора наставних садржаја морају се имати у виду развојне могућности ученика, али и знања, способности и навике којима ученик треба да овлада на одређеном нивоу школовања. „Према свету књижевног дела ученик може да се активно поставља тек ако се дубоко уживљава у њега... Потпуно уживљавање у тај свет води до потпуне идентификације са тим светом, као последњег

ступња уживљавања“ (Илић, 1997:177). Начин на који се одабрани садржаји проучавају у настави одређује квалитет знања и ниво развијености способности, вештина и навика.

### ЛИТЕРАТУРА

- Аранђеловић, М. (2007). *Читанка – за 4. разред основне школе*, Београд: BIGZ.
- Бабунковић, С. и Манојловић, М. (2006). *Приручник за учитеље – српски језик за други разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Вучковић, М. (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вучковић, М. (2006). *Румена свитања – читанка за 1. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Деретић, Ј. (2007). *Историја српске књижевности*. Београд: Нолит.
- Драгићевић, Р., Опачић Николић, З. и Пантовић, Д. (2006). *Уџбенички комплет за српски језик у четвртном разреду основне школе – приручник за наставнике*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђурић, В. (1995). *Српске народне шаљиве приче*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Жежељ Ралић, Р. (2008):. *Играречи – читанка за први разред основне школе*, Београд: Klett.
- Жежељ Ралић, Р. (2006). *Речи чаробнице – читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Klett.
- Жежељ Ралић, Р. (2008). *У царству речи – читанка за други разред основне школе*. Београд: Klett.
- Жежељ Ралић, Р. (2006). *Река речи – читанка за трећи разред основне школе*. Београд: Klett.
- Илић, М. (1998). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Универзитет у Бањалуци Филозофски факултет.
- Илић, П. (2003). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси – методика наставе*. Нови Сад: Змај.
- Јовановић, С. (2010). *Златна јабука – Читанка за први разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Јовановић, С. (2006). *Читанка за други разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Јовић, М и Јовић, И. (2008). *Читанка за први разред основне школе*. Београд: Едука.
- Јузбашевић, М. и Тркуља, Н. (2008). *Српски језик 2 – уџбеник за други разред основне школе*. Београд: BIGZ.
- Манојловић, М. и Бабуновић, С. (2008). *Читанка за други разред основне школе*. Београд: Едука.
- Маринковић, С. и Марковић, С. (2005). *Читанка за први разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Маринковић, С., Маринковић, Љ. и Марковић, С. (2006). *Читанка за други разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Маринковић, С. и Марковић, С. (2006). *Читанка за трећи разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Маринковић, С. и Марковић, С. (2006). *Читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Милатовић, В. (2005). *Читанка за 3. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милошевић Ђорђевић, Н. (2004). *Приче о животињама и басне*. Београд: Лирика.
- \*\*\**Наставни план и програм за 1. 2. разред основне школе, Службени гласник РС, Просветни гласник бр.10/2004.*
- \*\*\**Наставни план и програм за 3. разред основне школе, Службени гласник РС, Просветни гласник бр.1/2005.*
- \*\*\**Наставни план и програм за 4. разред основне школе, Службени гласник РС, Просветни гласник бр.3/2006.*
- Николић, М. (2010). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Опачић Николић, З. и Пантовић, Д. (2006). *Прича без краја – читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петровић, Т. (2001): *Историја српске књижевности за децу*, Универзитет у Нишу Учитељски факултет у Врању.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ристић, Б. (2006). *Бајке – српске народне бајке у основној школи*. Нови Сад: Бистрица.
- Смиљковић, С. и Милинковић, М. (2008). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Универзитет у Нишу

Учитељски факултет у Врању и Универзитет у Крагујевцу  
Учитељски факултет у Ужицу.

Тодоров, Н., Цветковић, С. и Плавшић, М. (2006). *Трешња у цвету – читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Едука.

Цветковић, З., Копривица, С. и Килибарда, Д. (2011). *Читанка за први разред основне школе*. Београд: BIGZ.

Цветковић, Б., Цветковић, С., Живановић, Т., Плавшић, М., Првуловић, Б. (2008). *Водено огледало – читанка за трећи разред основне школе*. Београд: Едука.

Шојић, В. и Касаповић, М. (2008). *Читанка – за трећи разред основне школе*. Београд: BIGZ.

## PRESENCE OF NATIONAL STORIES IN CURRICULA AND COURSEBOOKS IN JUNIOR CLASSES OF PRIMARY SCHOOL

**Abstract:** People's stories, due to the excellent literary characteristics, represent text which makes it possible to implement a number of the teaching process - teaching assignments including particular emphasis on the formation of the aesthetic and ethical values. The work aims to determine the incidence of folk tales in the curricula according to which the teaching in elementary grades and their compliance with the contents of textbooks approved for use in the teaching of the Serbian language in the aforementioned classes with emphasis on the importance of this genre in the formation of the aesthetic and ethical values and attitudes.

**Key words:** short story, representation, curriculum, textbook, primary school

Алија Мандак  
Златка Павличић

## УЛОГА ПРОБЛЕМСКИХ ЗАДАТАКА ИЗ ОБЛАСТИ ПРИРОДНИХ БРОЈЕВА НА РАЗВОЈ МАТЕМАТИЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА

**Сажетак:** Настава математике има значајну улогу у образовању не само зато што пружа знања потребна ради примене у реалном животу, већ и због тога што снажно утиче на развој математичких способности ученика. Циљ овог рада је да се пронађу одговори на питање које су те способности потребне ученику за успешно решавање математичких проблема, а самим тим и бављење математиком и да се покаже улога и значај решавања проблемских задатака на развој математичких способности ученика. У раду је извршен избор проблемских задатака из садржаја наставе математике за ученике четвртог разреда основних школе у вези са природним бројевима. Решавањем проблемских задатака из наведене области извршен је утицај на развијање следећих способности ученика: а) апстрактно бројање, б) апстрактно сабирање и множење, в) флуентност идеја и решења, г) логичко размишљање и закључивање. Овај рад је део експерименталног програма реализованог са ученицима четвртог разреда основних школа у Лепосавићу, Звечану и Косовској Митровици. Применом овог програма из области природних бројева извршена је провера хипотезе која се односи на трајност и стабилност стечених знања као и на разумевање математичких својстава и законитости, те примене алгоритама, чињеница и информација (Табела 1; Графикана 2).

**Кључне речи:** проблемски задаци, математичке способности, експериментални програм, природни бројеви, операције са природним бројевима

### УВОД

Данас готово да нема значајнијег педагога који се не бави проблемима наставе и образовања. Бројна су истраживања у педагогији и дидактици усмерена на проучавање метода и облика наставног процеса, а све у

циљу постизања бољег успеха и у функцији развијања интелектуалних и креативних способности ученика. Математика је неопходна свима. Математика и њен стил мишљења постали су императив опште културе савременог човека. Зато настава математике има велики значај у образовању, не само зато што пружа знања потребна ради примене у животу, већ и због тога што снажно утиче на развој интелектуалних способности ученика. Идеја овог рада је да одговори на питање које су то способности потребне ученику за успешно решавање математичких проблема. Самим тим ће и бављење математиком да се покаже улога и значај решавања проблемских задатака на развој математичких способности ученика.

У овом раду је извршен избор проблемских задатака из садржаја наставе математике за ученике четвртог разреда основне школе у вези са природним бројевима. Решавање математичких проблема обухвата избор и правилну примену основних вештина, откриће правилности у облицима и бројевима, образовање модела, интерпретацију података, препознавање и размену одговарајућих идеја. Највиши ниво знања у настави математике је ниво креативности, ниво стваралачког решавања проблема. Тај ниво је виши од оног за који ученици добијају одличну оцену - ниво примене знања. Настава математике, с обзиром на њен циљ и задатке, као „крајњи исход вреднује следеће компоненте: 1) знања, умења и навике; 2) способности; 3) ставове (схватања) ученика“ (Наставни програм математике за основну школу, 1996). Уочљиво је да осим стечених знања, умења и навика ученик треба у току школовања да стекне и развија одређене способности. Наравно, да би дете било укључено у наставни процес оно мора да има неке предиспозиције (склоности) које ће бити касније препознате, идентификоване и развијане као одређеним способностима.

Дакле, није питање треба ли развијати способности за математику, већ је питање којим методама и средствима се може утицати на тај развој. Наиме, због неуједначености предиспозиција ученика у једном одељењу традиционална

настава одавно не испуњава захтеве већег броја ученика (оних који немају довољно предиспозиција за математику и оних даровитих) којих има више од просечних. Због своје прилагођености просечном ученику у њој су подједнако оштећени надпросечни и слаби ученици. И једнима и другима потребан је другачији приступ који ће задовољити њихова интересовања и развити њихове способности до оптималне границе. Значи, неопходно је да наставник води математичко образовање путем решавања задатака тј. решавања математичких проблема, уз максимално учешће дечјег мишљења и расуђивања.

За ученика који брзо рачуна, лако расуђује, памти битне чињенице и има довољно стрпљења при решавању математичких задатака кажемо да има способности за математику. Такав ученик, који исказује интерес и склоност да се бави математиком завређује више пажње, више рада и мотивације како од стране наставника, тако и од стране родитеља, школе и околине. Наравно, систематским и осмишљеним радом наставника са децом развија се интерес за решавање математичких задатака, а тиме и могућност за развијање и испољавање математичких способности. Које су то способности потребне ученику за успешно решавање математичких проблема, а самим тим и бављење математиком? На ово питање, нажалост, ни педагогија, ни психологија, ни математика нису дале потпун и прецизан одговор. Утолико је већи изазов бавити се овом темом на свим нивоима математичког образовања. Али, свакако, треба кренути од најмлађих ученика.

Интензивније, а то значи ефикасније, брже и квалитетније, може се учити уколико се с вежбањем одређених способности и техника учења почне рано. Решавање проблема спада у категорију дидактичких поступака по томе што ученика од почетка мисаоног процеса ставља у проблемску ситуацију, пред умни напор и тешкоћу.



## **ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА**

Способности су основне људске особине, које представљају скуп више личних особина које омогућују успех у некој активности. Оне представљају посебан квалитет личности и одређују његов домет и успех у неком послу. Способност је појам који се односи на склоност појединца за успешно вршење неке активности, независно од мотивације, увежбаности и искуства. Интелектуалне способности су менталне способности којима је заједничко да се активирају приликом решавања проблема. Интелектуалне способности се поистовећују са когнитивним способностима, а понекад само са способношћу учења увиђањем односа између ствари и појава, мишљењем и суђењем. Оне укључују, између осталог, способност да закључујемо, планирамо, решавамо проблеме, разумемо сложене идеје, учимо брзо и учимо из искуства.

Математичке способности се дефинишу као мирна и стабилна психолошка стања особа у току обављања математичких активности. Оне подразумевају скуп општих и посебних особина које омогућују успех у разумевању математичких законитости. Једна од математичких способности подразумева брзо и тачно оперисање са бројевима. Код ученика нижих разреда основне школе, поред општих интелектуалних способности могу се препознати и специфичне школске способности које су предуслов за успешно решавање математичких проблема. За ученика који брзо и лако усваја нова знања и вештине, има добру меморију, ентузијазам, има широко поље интересовања и обавештености кажемо да има пожељне школске способности. Према мишљењу Ивану Корену (1990), већина педагога истичу четири карактеристике кроз које се манифестују специфичне школске способности ученика: карактеристике учења, карактеристике стваралаштва, мотивационе и социјалне карактеристике.

Веома су значајни ставови о математичким способностима истакнутог руског математичара и

методичара Колмогорова. Он истиче да се врло често преувеличава неопходност специјалних способности за учење и разумевање математике. Слабо организовано, лоше, претежно формално излагање математичких садржаја на наставном часу, доводи до стварања утисака о посебним тешкоћама наставе математике. Обичне, средње способности ученика су у целини довољне да се под добрим вођењем учитеља или по добро осмишљеним и квалитетно дидактичко-методички обликованим уџбеницима усвоје математички садржаји који су предвиђени у настави математике. Ипак, способности као добре predisпозиције или пожељан услов, нису гаранције за успех, јер на успех утиче и спремност за одређену активност. Колмогоров уочава три врсте математичких способности: алгоритамске, геометријске и логичке.

Под алгоритамским математичким способностима подразумева - способност да се задатак разчлани на коначан број корака, са елементарним операцијама које ће довести до решења задатка тј. способност да се замишљени план реализује до краја. Под геометријским способностима подразумева се - способност да се реши задатак помоћу цртежа или модела; способност за просторне представе и коришћење геометрије у изучавању математичке истине. Логичке способности огледају се у спровођењу доказа расуђивањем, тражењу узрока и последице, налажењу контра примера, итд. Логичке способности се изказују при коришћењу алгоритма и логичког резонувања за изналажење правилног и правог пута до решења. Вештина доследног и правилног рашчлањивања логичког закључивања је битан допринос математичког закључивања. Колмогорова размишљања и ставови представљају идејну основу за рад с ученицима који показују посебан интерес за математику, за рад с онима који могу и желе у математици више.

Способност бројања – Прва математичка знања била су повезана са бројањем. Око петстоте године пре нове ере па све до тристоте године нове ере, математика се заиста бавила бројевима. Древна египатска, вавилонска и кинеска математика састојала се готово искључиво од аритметике.

Била је веома практична и веома је подсећала на кувар. („Урадите то и то броју и добићете решење.“) Бројеви тј. нумерички термини, се уче и представљају неке од најапстрактнијих појмова које је створио људски ум. Због тога је процес његовог креирања био је спор и дуготрајан и представља производ дуге и лагане културне еволуције. Бројање се такође учи, а способност бројања и разликовања количине, осим човека, имају и неке развијеније животиње (човеколики мајмуни, коњи, голубови, врране, пчеле,...). Међутим, познато је да су само људи способни да наставе бројање у бесконачност и изброје произвољно велике групе предмета, а то је - апстрактно бројање.

Први запис о преласку са конкретног бројања на апстрактно датира из 3100. године п.н.е. На једној сумерској глиненој таблици приказан је број 33 помоћу три зареза и три кружића, при чему зарези означавају јединице, а кружићи десетице. Овај економичан начин записивања, како у рачуну тако и у људској комуникацији, брзо је распрострањен и постао прихватљив. До четвртог разреда ученици су савладали појам броја, научили конкретно бројање и упознали се са особинама природних бројева до 1000. У четвртом разреду основне школе скуп природних бројева до милион и више од милион је основа математичког образовања. Обзиром на величину бројева који се усвајају и на повећање могућности логичког мишљења ученика, при упознавању бројева до 1000 и даље, велику улогу има апстрактно бројање, које се изводи искључиво ментално-апстрактним путем. То значи да ученици више не користе конкретне скупове предмета који се броје. О значају бројева на PISA тестирању у Србији 2009. године, је наглашено „да важан аспект разумевања бројева је нумеричко резонување које укључује осећај за бројеве, разумевање односа бројева и онога што је њим представљено.

Способност рачунања – Скоро све асоцијације о математичком образовању (IEA - Међународно испитивање математичког образовања, ICMI - Међународна комисија за наставу математике, ...) у својим циљевима укључују тему способности рачунања. Њихови циљеви у когнитивним

аспектима укључују: рачунање, схватање правила, примена знања и анализа резултата. Ове особине се морају захтевати од ученика старијих разреда и нарочито даровитих за математику, али не треба потценити њихов значај у почетној настави математике. Напротив, повремено наглашавање, постепено инсистирање на примену неких правила при сваком новом задатку поспешује развој и већи ниво способности рачунања. У најмлађим разредима, на пример, инсистирати на комутативном и асоцијативном закону сабирања и множења; затим на множењу са бројевима облика  $10k$ , ( $k \in \mathbb{N}$ ); на правилима за дељење бројева и слично. Проблемски задаци морају бити тестови тачности, флексибилности и брзине у рачунању. Компоненте преко којих се може оценити ученичка способност бројања су:

- 1) схватање апстрактног формализма нотационог језика;
- 2) запамћивање дефиниције, формула и правила операција;
- 3) способност трансформације;
- 4) способност упрошћавања операционог процеса, наиме, примењивање операција на концизан и скоковит начин;
- 5) способност обртања процеса рачунања, као и способност проверавања и
- 6) флексибилност у примени операција, примени формула и правила.

Задаци наставе математике у четвртном разреду основне школе, између осталог, предвиђају - да ученици савладају основне операције с природним бројевима као и основне законе тих операција, тј. рачунање. Способност апстрактног сумирања – ова способност се односи на апстрактно сумирање веза међу математичким објектима, бројевима и просторним фигурама, као и на израчунавање засновано на овим везама. Поменута способност се често тестира на ИМО-ма – *Међународна математичка олимпијада*, на следећа три начина:

1) формулисање математичког проблема из практичног проблема. Ово се често назива математизација или формализација практичних проблема;

2) сумирање општег правила да би се формулисала хипотеза, а онда доказало формално и

3) сумирање или генерализација одређеног проблема, општење апстрактног закључка кроз анализу и синтезу конкретног проблема и коначно, примена закључка на специфични проблем који се решава.

Флуентност, идеја и решења – флуентност идеја представља способност стварања идеја на лак и природан начин. Својства која одликују флуентност су: брзина, континуитет и лакоћа. За ученика који има способност брзе обраде информација и објашњења решења на различите начине кажемо да поседује способност флуентности идеја и решења. Изабрани проблемски задаци могу да имају више решења и потребно је много пажње и стрпљења при решавању. Због тога треба инсистирати на истрајности и упорности. Математички садржаји са природним бројевима представљају добар полигон где ће способност флуентности идеја и решења наћи пуни изражај.

Логичко закључивање – Решавање проблемских задатака природно подразумева укључивање способности логичког размишљања и закључивања. Логичко закључивање је комплексно размишљање са више облика мишљења – аналитичко, креативно и практично. Оно захтева укључивање више когнитивних процеса као што су: идентификација проблема, развијање стратегије за решавање, ментална представа решења, решавање и провера решења. Овакви задаци поред проширивања и продубљивања математичких знања, подразумевају боље увиђање односа међу стварима и појавама, проналажење узрока и тражење нових решења. Проблемски задаци који су обично текстуални, задати у виду загонетке, који воде ученика у изазов, траже логичко размишљање. На овим часовима наставе математике, када се решавају нестандартни, занимљиви задаци, ученици су више

подстакнути на самосталан рад, њихова мотивација је већа, а интересовања се повећавају.

## **МЕТОД**

Предмет истраживања је утицај проблемских задатака из области природних бројева на развој математичких способности ученика четвртог разреда. Полазећи од постављеног проблема, циљ истраживања је сагледати ефекте експерименталног програма на успех у решавању теста знања и способности апстрактног бројања, апстрактног сабирања и множења; флуентност идеја и решења; способности логичког закључивања из области природних бројева. Проблем који је предмет овог експерименталног истраживања, у педагошкој и дидактичко-методичкој литератури није сасвим нов. Наиме, овим се проблемом са различитих аспеката и различитим методолошким приступима, већ више од двадесетак година баве присталице и представници савремених психолошких школа.

Углавном, истраживања у свету и код нас која испитују способности истичу, да се оне под утицајем вежбања не могу поправити у физиолошком смислу, али се може утицати на то како, на пример, рационалније опажати, мислити, памтити закључивати, како стећи ставове, мотиве и навике (Нешић, 2000). Да би се то постигло, спроведено је експериментално истраживање са паралелним групама. Експериментално истраживање спроведено је у првој половини 2014. године на узорку 236 ученика четвртог разредна основних школа Косовскомитровичког округа. Од укупног броја ученика обухваћених истраживањем, по 118 их је било у контролној и исто толико у експерименталној групи. На почетку експерименталног програма формиран је узорак из популације ученика четвртог разреда основне школе и извршено приближно уједначавање група по сви параметрима.

Табела 1. Структура узорка ученика према полу

Основна школа	број одељења	број дечака	број девојчица	укупно :
„Лепосавић“ – Лепосавић (Е)	3	36	32	68
„Стана Бачанин“ – Лешак (Е)	1	12	11	23
„Вук Караџић“ – Сочаница (Е)	2	8	19	27
Укупно:	6	56	62	118
%		47,46 %	52,54 %	100%
„Вук Караџић“ – Звечан (К)	3	39	25	64
„Бранко Радичевић“ - Косовска Митровица (К)	3	28	26	54
Укупно:	6	67	51	118
%		56,78 %	43,22 %	100%
Свега:	12	123	113	236
%		52,12 %	47,88 %	100 %

Ради нашег увиђаја у ситуацију узорка и израду дидактичко-матодичког садржаја експерименталног програма, урађено је ницијално тестирање на почетку другог полугодишта. За иницијални тест коришћени су уобичајени задаци који се користе у настави (Мандак, 2005). Иницијални тест садржао је девет задатака и дајемо га у целости:

Задатак 1. Допуни реченице:

Елементи скупа природних бројева јесу: \_\_\_\_\_

Овај скуп означавамо великим \_\_\_\_\_ и записујемо га овако: \_\_\_\_\_.

Природних бројева има \_\_\_\_\_.

Нула \_\_\_\_\_ природан број.

Задатак 2. Напиши цифрама бројеве:

седамсто	осам	седамдесет
четири	милиона	милијарди
хиљаде	шездесет	девет
тридесет	хиљада	милиона
_____	_____	двеста
		_____

Задатак 3. Израчунај:

$$\begin{array}{r} 15\ 300 \\ + 3\ 601 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 9\ 776 \\ + 23\ 456 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 8\ 760 \\ - 2\ 130 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 178\ 328 \\ - 163\ 238 \\ \hline \end{array}$$

Задатак 4. Који је број за 1 230 већи од 1 000 000?

а) 2 230 000; б) 1 123 000; в) 1 0012 300; г) 1001 230.

Задатак 5. Који је број за 450 мањи од 1 000 000?

а) 550 000; б) 999 550; в) 900 550; г) 1 000 450.

Задатак 6. Ако је  $a + b = 1\ 500$ , израчунај:

$$(a + 2\ 500) + b = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$a + (b - 500) = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$(a + 999) + (b - 999) = \underline{\hspace{2cm}}$$

Задатак 7. Помоћу цифара 7, 3, 0, 2, 9 напиши највећи, а затим најмањи петоцифрени природан број, тако да су све цифре различите:

највећи је \_\_\_\_\_

најмањи је \_\_\_\_\_

За колико се разликују? Израчунај.

Задатак 8. Напиши све троцифрене бројеве чији је збир цифара 4.

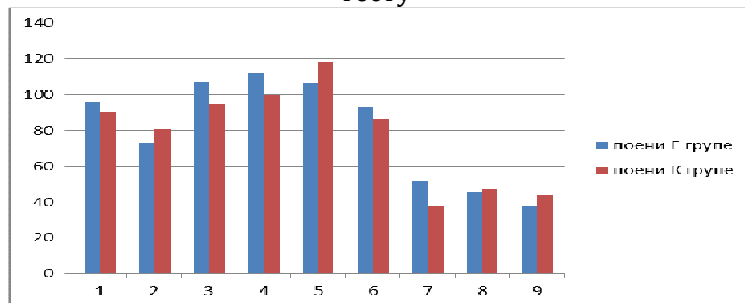
Поређај их по величини: \_\_\_\_\_

Задатак 9. Колико природних бројева задовољава неједначину:

$$19\ 987 < x < 20\ 004$$

а) 16      б) 17      в) 15      г) бесконачно много.

Графикон 1. Графици упоредних фреквенција на иницијалном тесту





Овај тест је потврдио уједначеност експерименталне и контролне групе по знању пре почетка експерименталног програма (Слика 1). Знања и способности ученика испитивани су после завршеног експерименталног програма који се термински поклопио са крајем наставне године. Овај период је одабран из два разлога:

1) да програмски садржаји теста обухвате градиво другог полугодишта и

2) могућност упоређивања оцена ученика постигнуте на тесту и оцена ученика из математике на крају наставне године.

Уводећи независну варијаблу (проблемски задаци), испитивањем спроведеним на експерименталној групи, се желело утврдити ефекат на развој математичких способности. Ефекат деловања експерименталног фактора се одражава на квалитет знања ученика, тако да се достигне највиши ниво квалитета знања. Програм је трајао укупно 20 часова. Експериментални програм се одвијао на часовима обраде, вежбања и утврђивања у редовној и додатној настави. Избор задатака је био такав да је пратио наставни план и програм који је предвиђен за четврти разред. У даљем тексту, представљени су припремни проблемски задаци из експерименталног програма.

Задатак 1. Колико има једноцифрених, а колико двоцифрених бројева? Колико има троцифрених, четвороцифрених, петоцифрених бројева?

Задатак 2. У једној кеси налази се 21 кликер. У другој кеси има један кликер више него у првој, у трећој кеси један више него у другој, и тако до стоте кесе. Колико има кликера у свим кесама заједно?

Задатак 3. Напиши све четвороцифрене бројеве чији је збир цифара 10, а цифра десетица му је 5.

Задатак 4. Може ли збир два узастопна природна броја бити 20092010?

Задатак 5. Којом цифром се завршава производ: две, три, четири, пет, шест, седам, ... двојки?

Задатак 6. Колико има троцифрених бројева чији је производ цифара једнак 8?

Задатак 7. Дешифруј множење:  $** \cdot *** = 3000$ . Напиши сва решења.

Задатак 8. Дешифруј сабирање (исто слово иста цифра): АНА + ЈОВА = ЉУБАВ.

Задатак 9. На столу се налазе 5 новчића на којима је написано да имају масе од по 1, 2, 3, 5 и 10 грама. Међутим, зна се да је један од њих дефектан, тј. да нема онолико грама колико је на њему написано. Може ли се помоћу терезија без тегова одредити који је то новчић?

Пред ученике су стављане разне проблемске ситуације које су они открићем уз вођење експериментатора решавали и стицали нова знања. Истицан је значај пажљивог читања и разумевања текста задатка. Избором задатака из реалног окружења и занимљивих задатака учињен је покушај да се ученици више мотивишу.

## РЕЗУЛТАТИ

Завршни тест је нестандардизован и дело је аутора овог рада. Садржи седам проблемских задатака различитог нивоа сложености чији је садржај био условљен програмским захтевима редовне наставе математике у четвртом разреду, а прилагођен експерименталном програму. Сви задаци су отвореног типа и гласе овако:

Задатак 1. Напиши број који има 15 хиљада, 15 стотица, 15 десетица и 15 јединица.

Задатак 2. За колико се повећа број 21562 ако му се допише цифра 3:

а) са леве стране (напред) \_\_\_\_\_

б) са десне стране (иза) \_\_\_\_\_

Задатак 3. Колико је збир свих троцифрених бројева чији је производ цифара једнак 8?

Задатак 4. Колико има четвороцифрених бројева који почињу цифром 1, а завршавају са 9?

Задатак 5. Израчунај вредност израза:

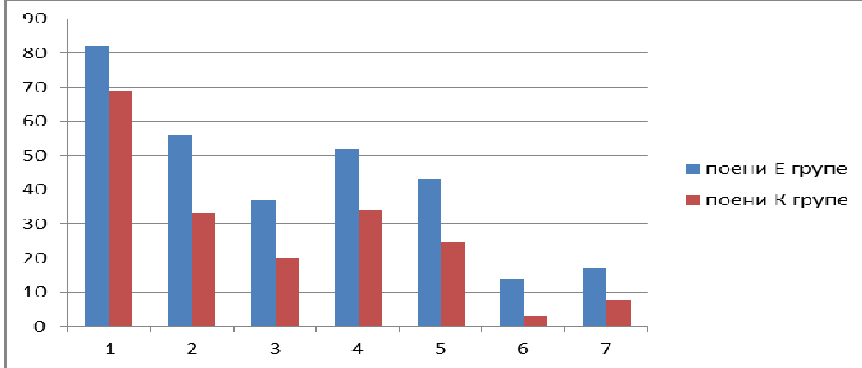
$(999 + 997 + 995 + \dots + 7 + 5 + 3) - (998 + 996 + 994 + \dots + 6 + 4 + 2)$ .

Задатак 6. Дешифруј сабирање (сваком слову одговара једна цифра, различитим словима одговарају различите цифре). Напиши сва решења.

Ц А Р  
+ Ц А Р  
К Р А Љ

Задатак 7. Дешифруј множење:  $a_1a_0 \cdot b_2b_1b_0 = 3000$ . Напиши сва решења.

Графикон 2. Графици упоредних фреквенција на завршном тесту



И поред тога што неформални тестови не захтевају проверу свих битних мерних карактеристика, његова валидност је евидентна, будући да поседује већину садржаја који се жели испитати, као и да је већи број сличних задатака више пута урађен на часовима експерименталног програма. Иако су оба теста слична по структури и конструкцији задатака и слични по намени, експериментална група је у завршном тесту показала бољи резултат због ефикасне примене нове методе и облика рада са њима што се види на Слици 2.

Обзиром на то да су предходна знања и други релевантни чиниоци у почетку уједначени и контролисани, сматра се да је разлика настала под утицајем експерименталног фактора, тј. применом решавања проблемских задатака у наставним садржајима обрађеним у другом полугодишту четвртог разреда. То показује да постоје значајни ефекти примене решавања проблемских задатака на успех ученика експерименталне групе у решавању теста знања и способности. На овај начин је потврђена општа хипотеза овог спроведеног истраживања.

## ЗАКЉУЧАК

Резултати овог теоријско-експерименталног истраживања могу се изнети у форми закључака.

1. Напредовање у успеху ученика експерименталне групе настало је под утицајем експерименталног програма. Развила се радозналост, способност апстрактног бројања, апстрактног сабирања и множења, способност логичког размишљања и закључивања, брзина и тачност. Успешнији су били јер су знали како да раде.

2. Код ученика експерименталне групе је повећана унутрашња мотивација и практична примена знања у решавању проблемских задатака.

3. Потврђено је да је учење путем решавања проблемских задатака веома занимљив и продуктиван облик наставног рада који доприноси самосталности, самоконтроли и ефикасности ученика.

4. Потврђена је претпоставка да између решавања проблемских задатака и математичких способности у настави математике постоји узрочно-последична веза.

## ЛИТЕРАТУРА

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 1*. Београд: Научна књига.

Делвин, К. (2001). *Математички ген*. Београд: Плато.

Дејић, М. и Егерић, М. (2003). *Методика наставе математике*. Универзитет у Крагујевцу Учитељски факултет у Јагодини.

Истомина Н. (1998). *Методика обучения математике в начальных классах*. Москва: Академија.

Kadum. V. (2005). *Učjenje rješavanjem problemskih zadataka u nastavi*. Pula: IGSA.

Колмогоров, А. (1964). *Математическая специализация малоспособных, к математике*. Москва: Вопросы психологии способностей школьников.

Корен, И. (1990). *Наставник и надарени ученици*. Београд: Архимедес.

Мандак, А. (2005). *Основи наставе математике са збирком задатака*. Универзитет у Приштини-Косовска Митровица Учитељски факултет у призрену-Лепосавић.

Нешић, Б. (2000). *Развијање перцептивних способности ученика*. Универзитет у Нишу Филозофски факултет.

Polya. G. (1976). *Kako ću riješiti matematički zadatak?*. Zagreb: Školska knjiga.

Пијаже, Ж. (1982). *Интелектуални развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Првановић, С. (1972). *Методика савременог математичког образовања у основној школи*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Србије.

<http://www.pefja.kg.ac.rs/>

## THE ROLE OF PROBLEM TASKS FROM THE AREA OF NATURAL NUMBERS ON DEVELOPMENT OF PUPIL S MATHEMATICAL ABILITIES

**Abstract:** The teaching of mathematics has an important role in education not only because it provides the knowledge required to implement in real life, but also because it strongly influences the development of mathematical abilities of students. The aim of this study is to find answers to the question what skills are needed to successful pupils solving mathematical problems, and therefore dealing with mathematics and to show the role and the importance of resolving the problems in the development of mathematical abilities of students. The paper is the selection of the content of problems of mathematics teaching for the fourth grade of primary school in relation to the natural numbers. Problem solving tasks in these areas made an impact on the development of the following abilities of students: a) an abstract counting, b) abstract addition and multiplication, v) fluency of ideas and solutions, g) logical thinking and reasoning. This work is part of an experimental program realized with the students of the fourth grade of elementary schools in Leposavic, Zvecan and Kosovska Mitrovica. The application of this program in the field of natural numbers was carried out the test of the hypothesis concerning the durability and stability of the acquired knowledge and the understanding of mathematical properties and patterns, and application algorithms, facts and information (Table 1; Figure 2).

**Key words:** problem-solving tasks, mathematical abilities, experimental program, integers, operations with natural numbers

**Ваит Ибро**

## **ЗНАЧАЈ ИЗГРАЂИВАЊА ПОЈМОВА ИЗ ГЕОМЕТРИЈЕ И О ВЕЛИЧИНАМА КОД ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ ЗА ПОЧЕТНУ НАСТАВУ МАТЕМАТИКЕ**

**Сажетак:** Предшколско детињство је најбурнији период развоја суочен са својим специфичностима. Зато за успех у васпитно-образовном рад потребно је водити рачуна на те специфичности и индивидуалне карактеристике сваког детета. Математичко образовање је најактуелнија потреба и императив савременог тренутка и један од најважнијих задатака савременог васпитања. Значај предшколског почетног математичког образовања кореспондира са местом и функцијом образовања предшколске деце у савременом друштву и у савременом систему васпитања код нас. Да би се схавито значај и улога почетног математичког образовања у рад изложемо најбитније чињенице које се односе на потенцијалне садржаје из геометрије и о величинама, јер развијање и изграђивање тих појмова код деце прешколског узраста представља услов за њихово правилно формирање у почетној настави математике.

**Кључне речи:** предшколско детињство, математичко образовање, геометрија, величине

### **УВОД**

Предшколско васпитање и образовање је процес раног учења и формирања личности детета од рођења до поласка у школу. Данас предшколска установа заједно са породицом учествује у подизању и раном образовању и васпитању деце. Најважнија улога предшколског васпитања и образовања је, да кроз квалитетно и пажљиво праћење сваког детета одговори на његове потребе и оснажи развој у добро структурираним условима материјалног и социјалног окружења. Инвестирање у децу, њихово васпитање и

образовање омогућава остваривање њихових загарантованих права што у будућности доприноси позитивним, одрживим и дугорочним социјалним променама у друштву. Програм предшколског васпитања и образовања садржи и специјалну припрему која обухвата садржаје који доприносе остваривању наставног програма у основној школи. Зато ћемо размотрити и анализирати садржаје из предшколског математичког образовања, њихову улогу и значај за основно математичко образовање а односе се на појмове геометрије и појмови величина и мерења.

### **ЗНАЧАЈ ПРЕДШКОЛСКОГ МАТЕМАТИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА**

У многим земљама развијени су различити приступи за рано математичко образовање. Многа истраживања показују да не постоји међународна усаглашеност о садржајима таквог математичког образовања. Ипак, опште је прихваћена процена и инструкцијски аспект да је рано математичко образовање важно као потпора развоја математичких способности и вештина унутар каснијег школског система. Сусрет са математичким и проблемским активностима код деце почињу већ од првих сазнања о себи и свету око себе. Први контакти са предметима у окружењу, својим телом и средином, подстичу развој математичког мишљења. Дете почиње да уочава, пребројава, упоређује, разврстава, групише, именује, описује, означава симболима и др. Откривајући односе у свету око себе и своје односе са околином, дете развија мисаоне способности, рационалан приступ решавању проблема, упоређује начине решавања тих проблема и упоређује резултате. То значи да је основна карактеристика математике управо решавање проблема. Због тога је потребно основне математичке појмове обликовати и утемељивати тако да произилазе из проблемских ситуација а деца буду способна да их доживе и пробуде заинтересованост за њихово решавање.

У процесу развијања почетних математичких појмова примарну улогу има практична, вербална и мисаона активност самог детета. Ове појмове дете може изграђивати

само апстрахујући из властитог искуства. Једино оно само себи може да открије облике предмета, квантитативне и просторне односе, да их апстрахује и истовремено да изграђује логичке-математичке структуре. То му нико не може пренети, тај је процес постепен, релативно спор. Он се може убрзати ако се детету обезбеди одговарајуће искуство. Зато процес развоја почетних математичких појмова мора бити процес активног конструисања знања, процес сталног развоја когнитивних структура. Што је искуствени материјал богатији, адекватнији је и дати појам. Математика је везана за свакодневни живот те је при култивисању дечјег духа и интелекта незаменљива, односно, саставни је део дечјег живота. Овакве ситуације спонтано се појављују у животу деце и могу бити користан повод и мотив за стицање комплексних искустава и сазнања.

Математику ће дете упознати пре свега преко игре али се не смемо одрећи значаја свих осталих активности. Веома опасно и стручно неоправдано била би тврђење да предшколска деца све уче кроз игру. Код математичких активности избегавамо математичку терминологију и покушавамо употребљавати језик из дечјег свакодневног живота због тога што је тај језик довољно богат за прве кораке у свет. Садржаји који се односе на опажање и схватање простора и просторних односа доприноси да деца буду припремљена за схватање и развијање основних геометријских појмова, просторних односа, схватања апстрактности просторних димензија и величина у основној школи. Развијање појмова геометријских облика у равни и простору у почетном математичком образовању је основа за схватање основних геометријских појмова. Геометрија је увек била за ученике "тешка", а њено схватање је зависило од квалитета развијања тих појмова од стране наставника (васпитача). Геометријски појмови у основном математичком образовању су основа за изградњу теорије геометрије која је потребна да се зна у многим животним ситуацијама. Зато треба посебно нагласити улогу и знање васпитача и наставника за правилно и трајно усвајање математичких и осталих знања, умења и навика од стране



ученика. Садржаји о мерењу величина и мерама прожима читав програм почетне наставе математике. Зато активности у вртићу са децом у којима опажају, схватају и практично мере, процењују различите величине, при чему користе и нестандартне мере, солидна су основа да дете буде припремљено да изгради и формира појмове о величинама, мерењу и мерама. У предшколском периоду деца уочавају смену дана и ноћи, смену годишњих доба и формирају прве представе о времену. Све те активности доприносе изграђивању појма времена, а који се продубљује у основној школи увођењем јединица за мерење повезаних са блоковима природних бројева који се изучавају у одређеном разреду.

### **ИЗГРАЂИВАЊЕ ПОЈМОВЕ ГЕОМЕТРИЈЕ КОД ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ**

Геометрија проучава законитости величине, облика и положаја просторних фигура. Она је заснована на теорији скупова а основни појмови су тачка, права и раван. Ти појмови се не дефинишу и представљају ентитете високе апстракције а с друге стране одражавају особине и законитости реалног света. Садржаји геометрије имају високу сазнајну вредност и добра су подлога за развијање менталних структура и логичког мишљења деце. У раду са предшколском децом они доприносе правилном схватању простора и нужна су претпоставка изграђивања научних геометријских сазнања. Потенцијални програм предвиђа изграђивање способности уочавања и разликовања геометријских облика уз истовремено занемаривање њихових других особина (величине, боје, положаја у простору, намене и сл.). Главна препрека у изграђивању појмова геометрије је степен развоја менталних структура тј. синкретизам његовог мишљења. То значи да дете мисаоно стварност посматра глобално без способности анализе и класификације.

Деца прво упознају лопту, коцку, круг и квадрат. После тога правоугаоник и квадар, троугао, елипсу, ваљак и

пирамиду. Повезано са овим појмовима, треба организовати активности и ситуације за упознавање и именовање тих облика као и апстраховање тих облика од осталих особина предмета. Резултати многих истраживања показују да у опажању облика главну улогу има тактивна перцепција, тј. важе популарне максиме "рука учи око" и "рука учи од ока". У основи ових сазнајних процеса је трансформација практичне радње у више менталне структуре, тј. интериоризација, која омогућава детету да оперише формом као својством предмета независно од самог предмета носиоца форме. Развијање способности оперисања формом као посебним параметром је управо задатак рада у предшколској установи чиме се успешно доприноси превазилажењу синкретизма у мишљењу, као главне препреке у процесу развијања појмова уопште а геоматријских појмова посебно. Резултати истраживања показују да се у развоју схватања облика код предшколског детета могу уочити неколико фаза, и то: 1) идентификовање облика предмета са самим предметом, 2) почетак издвајања облика, као једног од битних својстава предмета, тј. почетак апстраховања форме и 3) фаза визуелне анализе форме, као резултат претходног процеса интериоризације.

Истраживања и педагошка пракса предшколског васпитања су показали да између феномена геометријске сложености и менталне доступности облика не постоји кореспонденција. Научног аспекта тродимензионалне геометријске фигуре су сложеније од дводимензионалних. Геометријске фигуре у равни су елементи одређених фигура у простору. С друге стране, тродимензионалне геометријске фигуре ближе су сазнајним способностима деце, јер предшколско дете, због синкретизма у мишљењу, нема развијену способност анализе геометријских облика. Деца предшколског узраста тешко одвајају облик предмета као целину од самог предмета, и још теже облике само појединих елемената геометријских фигура. Зато она брже формирају појмове о геометријским облицима у простору од геометријских облика у равни.

Од геометријских фигура у простору деци је најближа фигура лопта, јер се са њом сусрећу од раног детињства. Поставља се питање, зашто се деца прво упознају са лоптом? Тај појам је са математичке тачке гледишта најтежи за схватање и изучава у осмом разреду основне школе. Одговор је једноставан. Родитељи као прву играчку детету дају лопту или нешто налик на њу јер је глатка и не повређује га у било којој ситуацији. Након тога следи упознавање са коцком. Помоћу опажајних и практичних активности са лоптом и коцком деца се упознају са кругом и квадратом. Касније упознају квадар, ваљак, пирамиду и сл. и сазнања о правоугаонику и троуглу. При крају предшколског узраста деца су способна да поред перцептивног разликовања облика мисаоно издвоје форму од самог предмета, да апстрахују облик и биду свесна његовог апстрактног значења.

Стручњаци који се баве предшколским васпитањем и образовањем слажу се да је за развијање почетних геометријских појмова неопходно обезбедити нужне претпоставке које се односе на структурирану образовну средину и искуство стечено у слободној игри са адекватним геометријским облицима. Сталним именовањем облика и указивањем на својства тих предмета, деца постепено издвају облик од предмета и постају способнија да с обликом као особином оперишу независно од предмета, а то значи да почињу елементарно апстраховање облика лопте. Издавајање и апстраховање облика лопте је најуспешније ако се упоређује са обликом коцке. У средњем предшколском узрасту врши се интензивније упоређивање лопте и коцке са облицима квадра, ваљка и пирамиде. Постепено се уочавају чињенице да су нека фигуре обле а друге рогљасте.

Упознавање облика коцке је од изузетне важности. Њена особина коју треба да деца уоче је подударност њених страна. Подударност није позната као експлицитно сазнање за децу предшколског узраста. Зато треба применити адекватну игру да би се та особина код њих развила. Након тога деца стичу представу о квадрату. Организовањем

активности са различитим округлом предметима деца се упознају са кружним обликом, полукругом. У наредним активностима, а ослањајући се на стечено искуство, могуће је развијати опште појмове "право" и "криво".

Старији предшколски узраст наставља да упознаје ваљак, квадар, пирамиду и купу. У овој фази развоја геометријских појмова користе се поступци моделовање и конструисање. То су сложене активности које доприносе да се развије мисаона операција класификација предмета према геометријском облику. Почиње се од једноставнијих класификација по две или више особина а то можемо сматрати почетком геометријског образовања. Постепено се развија мисаона активност анализа форме, апстракција и генерализација. Све кроз игру деца се упућују да тачно именују заједничко својство исте врсте предмета, њихов геометријски облик.

### **ИЗГРАЂИВАЊЕ ПОЈМОВА О ВЕЛИЧИНАМА И МЕРЕЊУ КОД ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ**

Стручњаци се споре око става да ли предшколска деца имају интелектуалне способности да упознају величине и њихово мерење. Неки сматрају да нема основе за то јер деца нису изградила појам природних бројева, а други тврде да је то неопходно јер доприноси интелектуалном развоју. Елементарно схватање величина деце предшколског узраста нема за циљ учење мера него подстицање њихових интелектуалних способности који ће допринети сналажењу у непосредној околини. Појмови повезани са мерењем значајни су за разумевање конзервације а с друге стране мерење није могуће без формирања конзервације. Појам величина спада у комплексне математичке појмове. Њихово основно својство је да се исте врсте могу упоређивати и мерити.

Основне величине са којима се предшколска деца, кроз директно истраживање, упоређивање и мерење, упознају и уочавају у својој средини су: дужина, маса, запремина и време. За разумевање ових величина потребно је ослањати

се на искуству деце и стварати смисаоне ситуације у којима ће осетити потребу за мерењем. Мерења које се односе на дужину, масу и запремина врше се директно, мерење количине нечега у односу на нешто. Време и температура су величине чија количина која се мери није одређена. Такво мерење називамо индиректно. Пре него што почну да користе стандардне јединице, неопходно је да деца стекну искуство у раду кроз практично мерење са јединицама које нису стандардне. Ово је важно зато што је деци потребно да виде одвојено делове који сачињавају јединицу за мерење.

*Мерење дужине.* Дужина је величина са којом се деца сусрећу свакодневно. Њено познавање је неопходно за одвијање различитих активности. У тим активностима срећу предмете различитих дужина и опажају те разлике приликом извођења замишљене конструкције или кроз игру. На почетку ових активности деца треба да уоче потребу одређивања средства за упоређивање дужине предмета са којима се сусрећу. У ту сврху користе разноврстан погодан материјал. Основни циљ је да деца разумеју смисао и значај мерења, а не да уче мерне јединице. Активности практичног мерења организују се интегрално са осталим активностима чији циљ има смисла за децу. Важно је деци објаснити услове за мерење, континуитет у мерењу и мерење других димензије (висине, ширине, дубине, дебљине).

За добро разумевање мерења сврсисходно је мерити исту дужину мерама различите дужине. Овај концепт захтева разумевање односа између величине јединице и прецизности мерења, као и величину јединице и напора потребног да се добије мера. Користећи јединице које нису стандардне, деца ће увидети практичност коришћењем мера и мерних јединица, што ће им олакшати разумевању стандардних јединица. Обично се мерење дужине утврђује метром и дужине се изражава у метрима и центиметрима. Упознавање деце са метром као стандардном мером започиње се тако што васпитачи описују величину користећи се математичком терминологијом.

*Мерење масе.* Опажање масе деца су стекла на основу сопственог искуства. За процењивање масе визуелна перцепција нема значаја као код дужине. Овде је значајна способност конзервације масе, која се у овом узрасту везује за небитна својства (променом облика мења се и маса). Упоређивање масе треба да буде у функцији неког задатка и обављања неке радње и при томе децу стављати у конфликтне ситуације где ће морати да користе више чула. Процењивање масе могу вршити и кроз серијације, практично ређање у редослед по разликама у маси, од најмање масе до предмета са највећом масом, предмета исте или различите врсте. Тако деца, кроз истраживање, уоче разлике између предмета веће, односно мање масе а тиме постепено се могу подстицати сазнања о стандардној јединици за мерење масе, килограму.

*Мерење запремине течности.* У излагању о специфичностима дечијег интуитивног мишљења навели смо да већина деце најспорије развија конзервацију запремине. У процени запремине деца се најчешће поводе нивоом течности у суду, без обзира на друге критеријуме. Кроз историју свих култура, игре водом, песком, земљом, тестом су најомиљеније активности деце. За те активности постоји унутрашња мотивација, потреба деце да нешто истраже, што довољно говори о њиховом значају. Кроз ове активности деца упознају својства материјала која им омогућавају да их истражују на сопствени начин, делују на њих, да их мењају, враћају у првобитни положај. Она уочавају да се иста количина може обликовати, уочавају променљивост облика, заузимање простора, тј. запремину. Деци је познато из искуства у окружењу да одрасли користе реч литар (млеко, уље, кока-колу, сок итд.), али је не разумеју као стандардну мерну једницу за запремину. Деци треба скретати пажњу на садржаје који се мере литром и користе правилну терминологију. Довољно је да се у активностима деца стављају у позицију да опажају, посматрају, процењују, предвиђају и сазнају од васпитача да се различита својства могу мерити на различите начине.

*Мерење времена.* Развијање свести о временској оријентацији је директно повезано са просторном оријентацијом. За те појмове значајне су способности разумевања редоследа и употребе појмова прошлости, садашњости и будућности, планирање радњи и разумевање између предмета и догађаја. Као и одрасли и деца у свом искуству у великој мери користе ове вредности. Те своје способности не показују да она разумеју математичке појмове мерења времена и температуре. Деца не разликују концепт објективног времена од оног сопственог, субјективног времена. Исто тако, деца треба да реше проблем конзервације да би разумели време. Прешколска деца постепено изграђују појмове времена кроз лично уочавање и скретање пажње одраслих на доба дана, дане у недељи, на годишња доба, везивањем за децу значајних активности за те временске периоде.

## **ГЕОМЕТРИЈСКИ САДРЖАЈИ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ**

Основни задатак почетне наставе математике је да код ученика изгради основна сазнања о просторним облицима и односима и фомирају геометријски појмови. Тај задатак се реализује преко изучавања геометријских садржаја предвиђених наставним планом и програмом. Процес систематског упознавања са геометријом у почетној настави математике предвиђа развијање смисла за геометријску апстракцију и способности за поступно дедуктивно закључивање. Основна поставка од које се мора поћи при увођењу геометријских појмова јесте реалност порекла појмова. Зато је задатак почетне наставе геометрије систематизовање и обогаћивање искуства о простору и уочавање геометријских елемената а истовремено, постепено развијати геометријске имагинације ученика. Те активности су основна потпора мисоних радњи означавања садржаја геометријских појмова, односно основа за њихову апстракцију и генерализацију.

У зависности од њиховог узраста, треба коректно увести, дефинисати и обрадити геометријске појмове уз употребу прецизне терминологије. С друге стране, треба развијати способност уочавања геометријских особина и односа на конкретним објектима уз примену стечених знања. Конкретна ситуација као основа за развијање и увођење геометријског појма мора да задовољава неке услове: да је свеобухватна, непосредно омогућава уочавање појма и заснива се на учениковом геометријском искуству и знању. Обрадом геометријских садржаја код ученика треба да се формира јасна и правилна представа за неке геометријске облике, да се допринесе развоју мишљења ученика, да се развију просторне представе, да се усвоји одређени фонд знања, умења и навика за цртање и мерење који имају велики практични значај. Са методичког аспекта изучавања геометријских садржаја неопходно је знати како тече процес усвајања тих знања и које карактеристике има свака етапа такве наставе. Психолошка и педагошка наука, у последње време, траже путеве за дубље проучавање геометријског мишљења, да открију и разјасне његове специфичности.

Способности деце да перцепирају облик представља основу за формирање представе о геометријским појмовима. Та способност омогућава детету да препознаје, разликује и црта различите "геометријске фигуре". Ту се мисли на тачку, праву, криву, изломљену линију, дуж, угао, многоугао, квадрат, правоугаоник и др. Изучавање геометријских садржаја у почетној настави математике заузима значајно место. Проучавање ових садржаја почиње у првом разреду, где се ученици упознају са геомеријским облицима: круг, квадрат, правоугаоник и троугао, на нивоу препознавања, затим права и крива линија као и појам дужи.

У другом разреду ученици упознају појмове: права, полуправа и дуж (проширивање и продубљивање знања), изломљена линија, угао, прав угао, многоугао (појам и обим), троугао, правоугаоник и квадрат, за које се даје појам и обим. У трећем разреду обрађују се садржаји о кружности и кругу, мерењу дужи, подела троуглова у односу на странице,



угао и облици углова, подела троуглова према угловима, цртање правоугаоника и квадрата, међусобни положај тачке и праве, нормалне и паралелне праве. У четвртном разреду обрађују се појмови: тачка, права и раван и њихови међусобни положаји, геометријска тела, појам и подела на рогљаста и обла, појам површине, површина правоугаоника, квадрата, квадра и коцке, појам запремине и запремина квадра и коцке. Ученици показују велико интересовање за учење геометријских садржаја, памте називе, запажају њихова својства у процесу практичних операција са њима. Зато се списак геометријских појмова у почетној настави математике може проширити појмовима круг, кружна област и симетрија. Све то имаће повољан утицај на развој просторног мишљења деце.

### **САДРЖАЈИ О МЕРЕЊУ И МЕРАМА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ**

Изучавање мерења и мерних јединица у почетној настави математике ученици стичу основна знања која су неопходна у свакодневном животу. Обрађују се само мере са којима се они сусрећу у свом раду и животу и то: дужина, време, маса, запремина течности, површина и запремина. Садржајима о мерењу и мерама остварује се један од основних принципа васпитно-образовног рада-повезаност наставе математике са праксом. Та веза доприноси мотивисању ученика за добијање нових знања, будући да непосредно уопштавају практична знања. Поред тога изучавање ових садржаја доприноси обogaћивање животног искуства ученика у вези са објектима из непосредне околине. Њихове представе за дужину, масу, површину, запремину биће јасније и развију просторну оријентацију.

Обрада ових садржаја треба да је научно заснована при чему посебну пажњу треба обратити на два момента: а) не дозволити изједначавање величине која се мери са објектом (појмом), (правоугаоник да се не изједначује са површина правоугаоника) б) да се одвоји мерна јединица од броја 1. Наиме, метар и центиматар су одсечци чија се дужина узима

1 (јединица); килограм је маса која се узима за 1 (јединицу). Мерење дужине је први сусрет ученика са мерењем величина. Ово мерење је основа за мерење осталих величина у почетној настави математике. Наглашавамо да је мерење упоређивање дужине коју меримо са мерном јединицом. Број који нам показује колико је пута та величина већа од мере назива се мерни број. Јединице за мерење дужине: метар, дециметар и центиметар упознајемо у првом разреду а километар и милиметар у трећем разреду. Због касније потребе упознајемо јединице декаметар (1dam) и хектометар (1hm).

Стечено искуство и боравак у вртићу допринело је да деца опажају масу. За процењивање масе визуелна перцепција нема значаја као код дужине. Појам мерења масе изграђује се ослањајући се на реалност, тј. посматрајући предмете и констатујући да они имају масу. Није потребно тумачити шта је маса јер ће касније сазнати да је то својство материје. Уводе се јединице за мерење масе: 1 kg, 1 g, 1 t. У математици појам површине је основни појам и као такав се не дефинише али се описује преко неких његових својстава. Тако за површину неког многоугла могу се прихватити следеће особине: а) површина многоугла може бити било који позитиван број, б) површина многоугла не зависи од његовог положаја, в) ако је многоугао састављен од два или више многоуглова, тада је његова површина једнака збиру површина његових делова и г) квадрат чија је страница 1 m узима се да има површину  $1 m^2$ .

То је аксиома за површину, међутим она се приликом обраде не образлаже, већ је ученици, преко активности у вези са наведеним особинама, интуитивно прихватају. Пре увођења појма површине правоугаоника треба потсетити ученике на нека његова својства да би се дошло до формуле за израчунавање површине  $P=a \cdot b$ . Обрада површине квадрата, слично као код правоугаоника, захтева понављање о својствима квадрата а формула за израчунавање његове површине добија се као  $P=a \cdot a=a^2$ . Анализирајући геометријска тела квадар и коцку и особине правоугаоника, квадрата и израчунавање њихових

површина откријају се обрасци за површину квадрата и коцке:  $P=2(a \cdot b+a \cdot c+b \cdot c)$ , односно  $P=a \cdot a+a \cdot a+a \cdot a+a \cdot a+a \cdot a+a \cdot a = 6 \cdot a \cdot a = 6 \cdot a^2$ .

На основу искуства стечена у свакодневном животу и добијених знања у школи, ученици знају да се два тела разликују по облику, положају, материји од које су направљена и сл. То значи да се два тела, уопште, геометријски посебно, могу упоређивати према неком обележју. Тако, два тела се могу упоређивати према простору који заузимају. Ово обележје исказује се позитивним реалним бројем и назива се запремина тела. Појам запремине тела, са геометријског аспекта, осмишљава се увођењем следеће аксеме: а) свака запремина је позитивна ( $V>0$ ), б) два подударна тела имају једнаке запремине и в) ако је тело подељено на два или више делова, тада је запремина тог тела једнака збиру запремина делова ( $V = V_1+V_2+\dots+V_n$ ).

Ова аксиома важи за квадрат и коцку. Израчунавање запремине квадрата и коцке изводи се на основу формула:  $V = a \cdot b \cdot c$ ,  $V = a \cdot a \cdot a = a^3$ . Запремина тела је најсложенији појам у почетној настави математике. Зато, за увођења овог појма треба извршити добру припрему да би се створиле нужне претпоставке за његово успешно усвајање. Појам запремине тела најбоље се усваја помоћу запремине течности. У ту сврху треба искористити судове различитих запремина а барем два да имају једнаку запремину. Активност почиње преливањем течности (воде) или песка да би се утврдило у ком суду има више течности и да ли има да неки суд садржи исту количину течности. Паралелно са изучавањем запреминских мера треба приказати метарске и литарске мере. Увежбавати претварање јединица у мање и веће јединице при чему треба избегавати велики број разних јединица.

Појам времена код деце развија се постепено током биолошког и друштвеног сазревања. У предшколском узрасту деца уочавају смену дана и ноћи, смену годишњих доба и на тај начин развијају представу о времену. Схватање времена је релативно и не увек прецизно. Понекад нам се

чини да време тече брзо а понекад споро. Зато је време један од најкомпликованијих величина за мерење. Изучавање мерења времена врши се у корелацији са наставом познавање природе и друштва. Појам времена ученици првог разреда изграђују кроз наставне и ваннаставне активности: дневни режим живота и рада, вођење календара природе и сл., уче редослед и назив дана у седмици. У другом разреду уводе се мере за време: година, месец, седмица, дан, час и минут. Значајан моменат у мерењу времена је упознавање ученика са часовником. Увођењем система мере треба усвојити и операције са вишеименим бројевима и изводити аритметичке операције природним бројевима тако што ће се вишеимени бројеви претворити у једноимене бројеве најнижих јединица.

### **ЗАКЉУЧАК**

Изграђивање геометријских појмова одвија се заједно са осталим математичким појмовима и интегрално са активностима за развијање језика и околине. Познато је колико развој говора доприноси развоју појма геометријских фигура и уопште мишљења. Дечје мишљење у предшколском узрасту није довољно аналитичко и редослед развојних степена је обрнут у односу на историјски развој геометрије. Главна препрека у изграђивању појмова геометрије је синкретизам мишљења, глобално посматрање без способности анализе и класификације. Зато су тродимензионе геометријске фигуре ближе сазнајним способностима од геометријских фигура у равни. Деца предшколског узраста тешко одвајају облик предмета као целину од самог предмета, и још теже облике само појединих елемената геометријских фигура. Због тога она брже формирају појмове о геометријским облицима у простору од геометријских облика у равни.

Развијање појмова наведених садржаја геометрије значајно утиче на развој и формирање тих појмова у почетној настави геометрије. Програм почетне наставе геометрије полази од чињенице да ти појмови имају основу

и реално порекло. С друге стране, настава треба да систематизује и обогаћује искуства о простору и уочавање геометријских елемената. Истовремено треба постепено развијати геометријске имагинације ученика. У зависности од њиховог узраста, треба коректно увести, дефинисати и обрадити геометријске појмове уз употребу прецизне терминологије. На тај начин ученици уочавају најбитнија и најопштија својства тих појмова која не зависе од небитних карактеристика као што су: време, материјал, боја, тежина и др. Систематски рад у почетној настави геометрије треба да створи основу за шире и дубље изучавање геометријских појмова у старијим разредима основне школе.

На крају треба истаћи да при обради геометријских садржаја доминантно значење има формирање геометријских појмова. Будући да су појмови мисаоне категорије а ученици у фази интелектуалног развоја конкретних операција, формирање тих појмова треба да се реализује методичким обликовањем у зависности од узрастних карактеристика ученика. У том смислу је од значаја и изграђивање наведених појмова у предшколском узрасту јер се у тој фази откривају и добијају перцепције и представе, у садејству са мисаоним операцијама, о геометријским облицима и односима.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- Дејић, М., (2003). *Методика наставе математике*. Универзитет у Београду Учитељски факултет.
- Добрић, Н. (1985). *Развијање почетних математичких појмова у предшколској установи*. Београд: ИШРО Привредно финансијски водич.
- Егерић, М. (2006). *Методика развоја почетних математичких појмова*. Универзитет у Крагујевцу Учитељски факултет у Јагодини.
- Ибро, В. (2011). *Дидактичко-методичке могућности унапређења наставе математике у основној школи*. Универзитет у Приштини – Косовска Митровица Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.

Markovac, J. (2002). *Metodika početne nastave matematike*. Zagreb.

Пинтер, Ј. I sar. (2002). *Методички приручник из математике*.  
Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

\*\*\**Правилник о општим основама предшколског програма, Београд, Министарство просвете науке и технолошког развоја Р.С.*

Прентовић, Р. и sar. (1998). *Методика развијања почетних математичких појмова*, Виша школа за образовање васпитача у Новом Саду..

Ћебић, М. (2010). *Почетно математичко образовање предшколске деце*. Универзитет у Београду Учитељски факултет.

## **IMPORTANCE OF CREATING GEOMETRICAL NOTIONS AND VALUES FOR PRE-SCHOOL CHILDREN FOR BEGINNING LEVEL OF TEACHING OF MATHEMATICS**

**Abstract:** Pre-school childhood is the most turbulent period of development faced with its own specific characteristics. In order to succeed in educational work individual characteristics of each child should be taken into account. At the moment mathematical education is the most pressing need and necessity and one of the most important tasks of modern education. In the modern system of education in our country as well as in contemporary society the importance of preschool initial mathematical education corresponded with the location and function of education of preschool children. In order to comprehend importance and role of mathematics education in the initial work, the most important facts concerning the potential contents of the geometry and the size are given, because the development of these concepts in children preschool age is a precondition for the proper formation in teaching mathematics.

**Key words:** pre-school childhood, mathematics education, geometry, size



Мурат Љајић  
Сузана Врачар

## УСПЕШНОСТ УЧЕНИКА ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА У ОСТВАРИВАЊУ СТАНДАРДА ИЗ МАТЕМАТИКЕ

**Сажетак:** У раду аутори проучавају усклађеност постигнутих резултата на тестирању са оценама истих ученика из математике на крају трећег разреда. Циљ рада је да испитамо степен усвојености образовних стандарда, ученика четвртог разреда у комбинованим и једноразредним одељењима, поредећи њихова постигнућа у оквиру различитих области из математике која су од значаја за даље напредовање ученика. Аутори су поредили резултате иницијалног тестирања на почетку четвртог разреда школске 2014/15. године са оценама истих ученика на крају трећег разреда. На тај начин желимо показати да успех ученика у постигнућу образовних стандарда зависи од врсте одељења у коме ученици слушају наставу, али да су оцене ученика на крају трећег разреда у складу са бројем освојених бодова на иницијалном тесту у четвртог разреда. Емпиријски део рада заснован је на анализи резултата истраживања, добијених на узорку од 172 ученика четвртог разреда из 24 комбинована одељења сеоских основних школа у општини Сјеница, и 184 ученика из 8 једноразредних одељења четвртог разреда и једне основне школе општине Гроцка из Београда. У завршном делу рада, на основу добијених резултата истраживања и остварености задатака, извешћемо закључке да: образовни стандарди доприносе унапређивању почетне наставе математике, али најмање у процесу проверавања и оцењивања постигнућа ученика, што је управо њихов приоритетни задатак; оцене ученика углавном не одговарају броју освојених бодова на тесту знања из математике; највише користи од образовних стандарда имају учитељи у процесу планирања наставе, осмишљавању активности ученика и избору садржаја за час (Табела 6).

**Кључне речи:** почетна настава математике, врсте тестова, образовни стандарди, вредновање и оцењивање

### УВОД

Утврђивање компоненти за праћење ученичког напретка у нашем школском систему трајало је веома дуго.



Више пута је истицано да је најбитнији фактор сам васпитни циљ наше школе. Ако би се сублимирале све утврђене компоненте праћења, онда би се могло утврдити да редовно постоје ове групе компоненти: знање, радне навике, интерес и залагање, способност ученика за одређени предмет (субјективне могућности) и могућности ученика за рад (објективне могућности). Компонента знања остала би и у овом систему, те задржала и надаље прво место по својој важности. Праћење и вредновање знања, способности и вештина ученика, били су и остали, болна тачка школе, и представљају озбиљан задатак савесном и одговорном учитељу и наставнику. Готово сви образовни системи широм света суочавали су се са изазовом да обезбеде квалитетно и приступачно образовање, које ће бити у складу са могућностима сваког појединца и у коме ће сваки појединац моћи да оствари своје потенцијале. Последњих неколико година сведоци смо низа промена, како у свету тако и код нас, усмерених ка подизању квалитета наставе и учења, али исто тако и унапређењу образовања са циљем постизања конкурентности на тржишту савременог „друштва знања“. Прикључујући се тим глобалним реформским покретима, Министарство просвете Републике Србије и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, су ради превазилажења слабости традиционалне школе, усмерене ка просечном ученику, са тежњом да подигну квалитет наставе код нас и усагласе је са потребама и могућностима ученика различитих способности, увели опште стандарде постигнућа ученика у образовни систем. Резултати тога су доношење Образовних стандарда за крај основног образовања и васпитања, за десет наставних предмета, а на основу њих донети су Образовни стандарди постигнућа за крај првог циклуса основног образовања и васпитања, за три наставна предмета (српски језик, математика и природа и друштво), који су усвојени 2011. године.

На потребу доношења стандарда постигнућа и у нашем образовању опомињали су резултати референтних истраживања о ефектима образовања на различитим

нивоима, који су уважени и у доношењу Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године (Влада Републике Србије, 2012). Део ове стратегије говори о „приличном раскораку између визије основног образовања и васпитања и тренутног стања“ (*Стратегија развоја основног образовања и васпитања*, 2012:38). Управо су учитељи и препознати као најзначајнији чиниоци, од којих зависи да ли ће и на који начин концепција образовања заснованог на стандардима бити примењена (Hargreaves et al., 2001:12). Образовни стандарди сматрају се, такозваним, „чаробним средством за подизање квалитета школе и стварање нивоа наставне културе“ (Oelkers, 2005:7). До стандарда се дошло истраживањем и експертским проценама које су проверене кроз широку стручну расправу (Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2009). Циљ увођења стандарда је допринос постизању сигурног успеха у основном образовању, кроз избор адекватне методологије примерене сваком појединачном ученику и његовим могућностима. Стандардима постигнућа осигурава се да наставници прецизније и објективније утврде да ли су и у ком степену остварени циљеви и задаци образовања и васпитања.

У нашим националним оквирима стандарди постигнућа имају обавезујући карактер и објављени су у форми подзаконског акта. На основу свега наведеног може се закључити да се на стандардизовању постигнућа наставе и учења у нашем образовању веома интензивно ради, а самим тим су се стекли и услови за анализу првих искустава и изазова, што је управо и предмет нашег интересовања у овом раду. Карактеристике стандарда постигнућа из математике за крај првог циклуса основне школе. Стандарди постигнућа из математике за крај првог циклуса основне школе (Правилник о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања за предмете српски језик, математику и природу и друштво, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр 5/2011), утврђени су за следеће области: Природни бројеви и операције са њима, Геометрија, Разломци и Мерење и мере. За сваку од ових

области конкретизовани су захтеви на три нивоа сложености – основном, средњем и напредном. Утврђено је укупно четрдесет осам стандарда, од којих петнаест на основном нивоу (односе се на најмање 80% ученика), осамнаест на средњем нивоу (односе се на око 50% ученика) и петнаест на напредном нивоу (односе се на око 20% ученика). Највише стандарда конкретизовано је из области Природни бројеви и операције са њима, као и из области Геометрија, што је у складу са значајем и обимом ових програмских области, али и њиховом повезаношћу са остале две области.

Оваква категоризација кореспондира са кључним сегментима рада по темама у настави математике и обезбеђује велику прегледност при праћењу сваког нивоа. Јасна је намера да овако постављени нивои послуже као нека врста смерница наставном кадру, али још увек није проверена њихова примена у наставној пракси, нарочито у комбинованим одељењима, што нас је и подстакло на овај рад. Увођење стандарда постигнућа (образовних стандарда) у систем образовања и васпитања Републике Србије сматрало се једном од видљивих и експлицитних новина са којом ће се суочити главни актери и корисници образовања, но пракса је показала да то и није баш тако. На основу оперативних задатака, за сваки разред појединачно, учитељи су и пре доношења образовних стандарда имали смернице шта ученици треба да знају, али су те смернице биле сувише уопштене. Да би се остварили такви циљеви, који су били практично могући, неопходно је било да се њихове широке и уопштене формулације преведу у описе оних врста понашања који би требало да представљају и резултате учења. Потребано је имати у виду чињеницу да је још 1995. године Јован Ђорђевић објавио рад „Циљеви и задаци наставе: проблеми и перспективе“ (Ђорђевић, 1995) у коме је расправљао о питањима конкретизације циљева и задатака. Залагао се за циљеве који би били формулисани тако да наставнику буде јасно на шта да усмери пажњу, шта је у центру активности, у чему треба да се успе и, на крају, како да се све то провери, односно валоризује, иако је у том

периоду било само појединачних покушаја у конкретизацији циљева и задатака наставе. Оно што даје подршку оваквом приступу јесте констатација Д. Станојевића да се помоћу стандарда „образовни циљеви и задаци преводе на много конкретнији језик који описује постигнућа ученика, стечена знања, вештине и умења“ (Станојевић, 2010:7).

Суштину увођења образовних стандарда Е. Клим описује овако: „радите јасно и концентрисано оно што је важно у нашем школском систему“ (Klieme et al., 2007:47). Једну од значајних карактеристика постојања образовних стандарда даје и М. Палекчић по коме образовни стандарди „служе као референтни оквир за програмирање, организацију и извођења процеса поучавања и учења у школи и као основа за евалуацију постигнућа ученика“ (Palekčić, 2007:86). Поред наведеног своје место стандарди постигнућа могу имати у планирању и програмирању наставе, осмишљавању активности ученика, избору начина проверавања и оцењивања, избору задатака и вежби, самовредновању и вредновању резултата поучавања и учења. То може значити да су пред наставницима нови професионални изазови и захтеви.

Закључујемо да образовни стандарди имају двојаку функцију: с једне стране они представљају инструмент унапређивања квалитета школе, образовања, наставе, учења, а с друге стране они су инструмент државне контроле образовног система кроз анализу постигнућа ученика на тестирањима. Јасно је да знање, у сваком случају, остаје прва и најважнија компонента праћења ученичког развоја. Постоје различити нивои, прагови знања, којима се градира знање према квалитету. Квалитет знања се изражава у степену усвојености чињеница и генерализација. Последњих година у нашим школама се све више примењују различити објективни поступци за испитивање квалитета ученичког знања, тзв. тестови знања.

Термин тест употребљава се у различитим значењима. Сам термин тест потиче од латинске речи *testum* (апотекарски суд за пробе), па отуда значење проба,

испитивање, којим се нешто мери или проверава. Тест, у ствари, значи мерење које даје податке о испитиваној појави, на основу којих се доноси суд. Дефиниција теста која се код нас најчешће користи јесте она коју је дао Зоран Бујас, а чија је суштина да се тестом сматра стандардизовани поступак помоћу кога се изазива одређена активност, а након тога се учинак те активности мери и вреднује тако што се индивидуални резултат упоређује с резултатима који су добијени код других испитаника у истој ситуацији. Циљ теста је констатовање нивоа знања из неке области или предмета, одређивање индивидуалних разлика, као и евентуално предвиђање успеха (прогностичка вредност теста).

У зависности од тога шта желимо мерити тестовима, они се могу поделити у три основне групе: тестови знања, тестови способности и тестови личности у ужем смислу. Тестови знања служе за мерење знања, вештина и навика. Тестови знања и тестови способности често се у теорији и пракси срећу под истим именом као тестови учинка или тестови постигнућа, јер се и једним и другим мери учинак који је појединац на тесту постигао. Уобичајено је да се задаци на тестовима знања задају писмено и ти задаци се могу поделити у две основне групе: задаци код којих ученик сам репродукује исправан одговор, тј. усвојено образовно добро и задаци у којима ученик бира исправан одговор између оних који су већ наведени као могући одговор.

У групу задатака код којих ученик треба да репродукује усвојено градиво спадају: тип досећања и тип допуњавања. У групу задатака у којима ученик бира исправан одговор између оних који су већ наведени као могући одговор спадају: тип двочланог избора (задаци „тачно-нетачно“), тип вишеструког избора и тип упоређивања и сређивања.

Наши стандарди постигнућа из математике за крај првог циклуса основне школе најближи су концепту који постоји у Немачкој. Они преводе циљеве образовања у конкретне исказе изражене у облику захтеваних компетенција, чиме се утврђује које компетенције ученици

четвртог разреда треба да поседују да би се прихватило да су остварени кључни циљеви учења и поучавања. Помоћу одговарајућих метода вредновања и оцењивања могуће је емпиријски и поуздано одредити ниво компетенција које су ученици постигли. Задачи у тим методама су осмишљени тако да испитују да ли се ученик развио до жељеног резултата или капацитета за активност, узимајући описе компетенција као водич. Савремени учитељ, а нарочито онај који ради у комбинованом одељењу, мора бити велики активни стваралац, јер користити савремене методе и средства наставног рада у комбинованом одељењу није нимало лако а ученици комбинованих одељења на крају четвртог разреда треба да поседују одређени проценат и ниво знања као и они из једноразредних одељења. Примаран задатак пред наше друштво, просветне власти, педагоге, учитеље и све оне који се баве проблемом основношколског образовања и васпитања је потреба изналажења нових и флексибилнијих решења у циљу иновирања и успостављања модерне и ефикасније организације наставног процеса у школама са комбинованим одељењима млађег школског узраста. Наставни процес у њима не може бити организован као и у школама развијених средина у којима је број ученика неколико стотина пута већи, а од учитеља се тражи да њихови ученици усвоје стандарде у истом проценту одређеног нивоа.

Аутори овог рада нису дошли до резултата других истраживача о томе у којој мери је образовне стандарде постигнућа могуће остварити у процесу почетне наставе математике у пракси. Обзиром да су они у употреби тек од школске 2011/2012. године, можда је рано давати било какве оцене о резултатима њиховог увођења. Претпостављамо да истраживачи чекају акумулирање искустава у дужем периоду како би располагали са што више података као полазиште за емпиријске провере. Исто тако, желимо указати на то да нисмо дошли ни до сазнања о постојању квалитативних истраживања која су усмерена на концептуална питања или питања садржајне ваљаности

стандарда постигнућа из математике за крај првог циклуса основне школе. Полазећи од значаја образовних стандарда, комплексности рада у комбинованом одељењу и великој мотивисаности ученика за рад у једноразредном одељењу, организовали смо истраживање чији је циљ био испитивање зависности степена усвојености образовних стандарда од одељења у коме се настава реализује, поредећи постигнућа ученика у оквиру различитих области из математике која су од значаја за даље напредовање ученика и издвајајући области у којима се образовни стандарди најлакше а у којима најтеже остварују. Такође, поредили смо резултате иницијалног тестирања на почетку четвртог разреда 2014/15. године са оценама истих ученика на крају трећег разреда школске 2013/14. Тиме смо желели показати да успех ученика у постигнућу образовних стандарда зависи од врсте одељења у коме ученици слушају наставу, као и да оцене ученика на крају трећег разреда одговарају броју освојених бодова на иницијалном тесту у четвртом разреду.

## **МЕТОД**

Предмет истраживања је испитивање повезаности знања одређеног нивоа квалитета ученика из математике у основној школи са врстом одељења у коме ученици похађају наставу и оценом коју ти ученици имају из математике. Поредили смо постигнућа на иницијалном тесту ученика комбинованих и једноразредних одељења на почетку четвртог разреда школске 2014/15. године са њиховим оценама које су имали из математике на крају трећег разреда.

Истраживање за потребе овог рада обављено је на узорку (N=172) ученика четвртог разреда из 24 комбинована одељења сеоских основних школа у општини Сјеница, и (N=184) ученика из 8 једноразредних одељења четвртог разреда једне основне школе општине Гроцка из Београда у септембру 2014. године.

Емпиријски део рада заснован је на анализи резултата истраживања, добијених на узорку од укупно 356 ученика четвртог разреда.

*Задаци истраживања* су: 1) утврдити однос усвојености образовних стандарда из математике по нивоима ученика у комбинованим и једноразредним одељењима на почетку четвртог разреда; 2) утврдити проценат усвојености образовних стандарда по нивоима за сваку стандардизовану област појединачно у комбинованом и једноразредном одељењу; 3) утврдити из којих су стандардизованих области ученици показали најбоље и најслабије резултате у комбинованим а из којих у једноразредним одељењима; 4) утврдити да ли проценат усвојености образовни стандарда из математике, односно знање одређеног нивоа квалитета, зависи од одељења у коме ученици прате наставу током које ученици стичу одређене компетенције и 5) утврдити повезаност постигнућа на иницијалном тесту ученика комбинованих и једноразредних одељења на почетку четвртог разреда школске 2014/15. године са њиховим оценама које су имали из математике на крају трећег разреда.

Само истраживање засновано је на примени дескриптивне методе. Подаци неопходни за истраживање прикупљени су кроз иницијално тестирање из математике. Тестове су чинили скупови задатака из различитих области и различитог типа зависно од нивоа компетенције која се испитује. Истраживање је било анонимно јер су поређени збирни резултати целог разреда по областима и нивоима постигнућа а не индивидуално за сваког ученика.

## **РЕЗУЛТАТИ**

Првим истраживачким задатком желели смо да утврдимо процентуални однос усвојених стандарда из математике на сва три нивоа код ученика четвртог разреда у зависности од тога да ли су наставу у време усвајања одређених компетенција похађали у комбинованом или једноразредном одељењу. Тестом који је реализован



септембра 2014. године ученици четвртог разреда, комбинованих и једноразредних одељења, су проверавани са 9 од укупно 20 задатка, колико је тест садржао, колики је проценат усвојености образовних стандарда на основном, са 7 на средњем, односно, са 4 на напредном нивоу.

Табела 1. Усвојеност образовних стандарда из математике по нивоима у комбинованим и једноразредним одељењима

Одељење	Основни	Средњи	Напредни
Комбиновано	42	22	10
Једноразредно	78	52	37

Резултати показују да су ученици који су наставу похађали у једноразредним одељењима на свим нивоима боље усвојили образовне стандарде него они у комбинованим одељењима. С друге стране резултати усвојених компетенција нису задовољавајући, нарочито код ученика комбинованих одељења. Од потребних 80%, стандарде на основном нивоу у комбинованим одељењима четвртог разреда остварило је свега 42% ученика, док је од ученика који су наставу похађали у једноразредном одељењу чак њих 78% остварило исти основни ниво, али је то такође недовољно. Упркос чињеници да су задаци за средњи и напредни ниво тежи резултати показују супротно. Од потребних 50%, стандарде на средњем нивоу остварило је 52% једноразредних одељења и само 22% ученика ученика комбинованих одељења четвртог разреда. Најбоље резултате ученици једноразредних одељења показали су на напредном нивоу, који је неопходно да достигне 20%, а на тесту га је остварило чак 37% ученика. Напредни ниво остварио је само 10% ученика комбинованих одељења четвртог разреда, што је доста слабо. На основу овог приказа можемо закључити да је проценат усвојености образовних стандарда из математике на сва три нивоа већи код ученика једноразредних одељења четвртог разреда него код ученика комбинованих одељења. Може се приговорити овом закључку да основни ниво од потребних 80% нису достигли ни ученици једноразредних одељења

али је чињеница да су са 78% били веома близу и на овом нивоу. За разлику од њих, проценат усвојености образовних стандарда код ученика комбинованих одељења кретао се увек око половине од прописаног, што је доста слабо.

Други приговор могао би се односити на неуравнотеженост узорка истраживања јер једна група ученика потиче са сеоског а друга из приградског подручја. Међутим, овај рад и има за циљ да покаже раскорак у захтевима да ученици различитих средина и у различитим условима рада достигну одређени образовни ниво у истом проценту, што је доста неправедно очекивати. Усвојеност образовних стандарда из математике по нивоима за сваку стандардизовану област појединачно у комбинованим и једноразредним одељењима.

Другим истраживачким задатком желели смо да утврдимо проценат усвојености образовних стандарда по нивоима, за сваку стандардизовану област појединачно, зависно од тога да ли ученици наставу похађају у комбинованом или једноразредном одељењу. Стицање компетенција из прве две области, Природни бројеви и операције са њима и Геометрија, почиње од првог разреда и траје током читаве основне школе.

Табела 2. Усвојеност образовних стандарда из математике по нивоима за области Природни бројеви и операције са њима и Геометрија у комбинованом и једноразредном одељењу

Одељење	Природни бројеви и операције са њима			Геометрија		
	Основни	Средњи	Напредни	Основни	Средњи	Напредни
Комбиновано	52	14	12	38	28	2
Једноразредно	83	47	43	77	58	18

Код прве области, Природни бројеви и операције са њима, ученици у комбинованих одељења нису достигли предвиђени минимум стандарда на основном, средњем, нити напредном нивоу, што свакако забрињава, обзиром да се ради о области којој се током основног школовања посвећује највише пажње јер је заступљена са највише

часова у годишњем фонду наставе математике. За разлику од њих, 83% ученика у једноразредних одељења достигли су основни ниво (предвиђени минимум је 80%), а напредни 43%, што је чак два пута више од предвиђеног минимума (20%). Међутим, ни ученици једноразредних одељења нису достигли средњи ниво (47%) у задовољавајућем проценту (50%). Један од аргумента против овако лоших резултата је велики број часова планираних за ову област захваљујући којима је могуће посветити више пажње стандардима на средњем и напредном нивоу, али се то, очигледно, не практикује.

Резултати везани за област Геометрија, садрже пуно осцилација у односу на претходну област. Ученици комбинованих одељења, исто као и код прве области, ни на једном нивоу нису минималним процентом стекли одређене компетенције, мада је проценат ученика који су достигли средњи ниво већи него код претходне области, али опет недовољан. Ученици једноразредних одељења насупрот претходној области нису у довољном броју достигли основни и напредни ниво, мада им је код оба нивоа недостајало мало, али је зато средњи ниво, за који је прописани минимум 50%, достигло њих 58%.

Табела 3. Усвојеност образовних стандарда из математике по нивоима за области Разломци и Мерење у комбинованом и једноразредном одељењу

Одељење	Разломци			Мерење		
	Основни	Средњи	Напредни	Основни	Средњи	Напредни
Комбиновано	22	44	/	29	14	/
Једноразредно	76	73	/	67	41	/

Трећа анализирана област су Разломци, и за ову област нема задатака на напредном нивоу, као ни за област Мерење, за шта не постоје никаква оправдања. Ученици комбинованих одељења ни у овој области нису у довољном броју достигли ни основни ни средњи ниво, мада је њих 44% достигло средњи ниво, што није било довољно јер је миним за средњи ниво 50%. Основни ниво у довољном броју нису достигли ни ученици једноразредних одељења,

док је велики број њих достигао средњи ниво, чак 73%. Четврта област, Мерење, показала је слабије постигнуће ученика и комбинованих и једноразредних одељења јер ни једни ни други нису у довољном броју достигли ни основни ни средњи ниво из ове области, док задатака на напредном нивоу за ову област није било на тесту. На основу свих добијених и анализираних резултата проценат усвојености компетенција, на свим нивоима и за сваку стандардизовану област појединачно, већи је у једноразредним него у комбинованим одељењима, што је и очекивано. Стандардизоване области из којих су ученици комбинованих и једноразредних одељења показали највеће и најмање резултате

Трећим истраживачким задатком желели смо да утврдимо из којих стандардизованих области су ученици показали највећи а из којих најмањи проценат усвојених компетенција у комбинованим и једноразредним одељењима. Прво ћемо размотрити резултате ученика комбинованих одељења.

Табела 4. Области са највећим и најмањим процентом усвојених образовних стандарда из математике по нивоима у комбинованим одељењима

	Највећи		Најмањи			
	Бројеви	Разломци	Бројеви	Разломци	Мерење	Геометриј
Одељење	Основни	Средњи	Напредни	Основни	Средњи	Напредни
Комбиновано	52	44	12	22	14	2

Наше очекивање је било да највише ученика комбинованих одељења достигне основни ниво из области које су најзаступљеније у наставном плану математике за ниже разреде, што се и показало као реално. Ученици ових одељења нису ни из једне области достигли основни ниво, што је свакако забрињавајуће. Најбоље резултате ученици су постигли у области Природни бројеви и операције са њима (52% од неопходних 80%), а најслабије из области разломака, где је овај ниво достигло 22% ученика. Најбољи резултат на средњем нивоу ученици ових одељења су достигли из области Разломци (44% од неопходних 50%), а

најслабији из области Мерење, свега 13%. Највећи број ученика комбинованих одељења достигао је напредни ниво из области Природни бројеви и операције са њима 12% од неопходних 20%, а најмањи из области Геометрија, свега 2%.

Табела 5. Области са највећим и најмањим процентом усвојених образовних стандарда из математике по нивоима у једноразредним одељењима

Одељење	Највећи		Најмањи			
	Бројеви Основни	Разломци Средњи	Бројеви Напредни	Мерење Основни	Мерење Средњи	Геометриј Напредни
Једноразредно	83	73	43	67	41	18

Мора се признати да резултати једноразредних одељења показују знатно бољи степен усвојености образовних стандарда у односу на ученике комбинованих одељења у свим областима. Коначно, резултати показују да ученици и комбинованих и једноразредних одељења највише компетенција на свим нивоима остварују у истим областима. Најмање решених задатака имали су такође у истим областима осим на основном нивоу.

**Зависност усвојености образовних стандарда из математике од одељења у коме ученици прате наставе**

Четвртим истраживачким задатком желели смо утврдити да ли проценат усвојености образовни стандарда из математике, односно знање одређеног нивоа квалитета, зависи од тога да ли ученици прате наставу током које стичу одређене компетенције у комбинованом или једноразредном одељењу. Наша очекивања су свакако била усмерена ка томе да ученици у већем степену стичу неопходне компетенције онда када наставу похађају у једноразредним него када то чине у комбинованим одељењима. Резултати организованог истраживања су испунили наша очекивања.

На основу резултата нашег истраживања образовни стандарди се по свим нивоима и стандардизованим областима боље усвојени у једноразредним него у комбинованим одељењима. Такође, треба истаћи да наведени нивои нису заступљени доследно, за сваку од

стандардизованих области, јер је приметно повремено изостављање појединих нивоа. Тако на тесту није било задатака на напредном нивоу за област Разломци и Мерење, док је за област Природни бројеви и операције са њима било чак три задатка на напредном нивоу, што по нашем мишљењу није добро, јер ученици који су достигли у неким областима напредни ниво нису имали прилику да то на тесту кроз решавање задатака и покажу.

***Повезаност постигнућа ученика на иницијалном тесту са њиховим оценама***

Петим истраживачким задатком желели смо да утврдимо усклађеност постигнућа на иницијалном тесту ученика комбинованих и једноразредних одељења на почетку четвртог разреда школске 2014/15. године са њиховим оценама које су имали из математике на крају трећег разреда школске 2013/14. године.

Табела 6. Процент ученика са одређеним оценама и просечан број освојених бодова на тесту

Одељење	Комбиновано одељење				Једноразредно одељење			
Оцена	5	4	3	2	5	4	3	2
Број ученика	63	59	27	23	70	70	58	5
%	36,62	34,30	15,70	13,37	34,48	34,48	28,57	2,46
Број бодова	8,61	6,5	2,08	0,7	16,59	10,88	9,69	5,5

Анализирајући добијене резултате за комбинована одељења приметили смо да просечан број освојених бодова на тесту не одговара оцени коју су ученици имали на крају трећег разреда. Тако су ученици који су имали закључну оцену 5 из математике на тесту имали просечан број бодова 8,61 што одговара оцени 3. Ученици који су имали оцену 4 имали су на тесу просечно 6,5 бодова што одговара оцени 2, док су ученици који су на крају трећег разреда имали 3 и 2 освојили број бодова који одговара оцени 1. Једино што делује охрабрујуће код ових резултата јесте да број освојених бодова опада са оценама, што значи да нема несразмерности по којој би ученици са мањом оценом

имали већи просечан број бодова и обратно. Код једноразредних одељења ситуација је потпуно супротна. Ученици који су имали закључну оцену 5 из математике су на тесту имали просечан број бодова 16,59 што и одговара тој оцени. Исто је и са осталим оценама јер просечан број бодова освојених на тесту одговара закључним оценама. На основу добијених података можемо извести закључак да закључне оцене из математике у комбинованим одељењима не одговарају броју освојених бодова на тесту, јер је тај број бодова знатно мањи, док код једноразредних одељења одговарају у потпуности.

### **ЗАКЉУЧАК**

Важно је нагласити и чињеницу да је Правилник о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања настао на основу већ постојећих наставних програма, који су само у мањој мери трансформисани током протеклих деценија, али нису претрпели суштинске реформе. Према стручним мишљењима то се већ чини као извесна грешка у односу на то како би, у идеалним условима, требао тај процес да тече. Другим речима, требало је да се најпре креирају стандарди постигнућа, а онда да се на основу њих, зависно од одлука стручних тела, израде детаљнији или мање детаљни наставни програми за сваки од предмета. Дobar пример такве одлуке јесте национални оквирни курикулум у Хрватској, који представља полазиште за израду детаљних наставних планова и програма за сваки наставни предмет и разред, а који је усвојен тек након дефинисања оптималног оптерећења ученика. У њему не постоји диференцијација на основне и напредне нивое постигнућа, већ се истиче да су прописана минимална постигнућа као „знања која сваки ученик треба усвојити те које вјештине, способности и ставове треба развити“ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (MZOS), 2010: 13).

Исто тако може се указати на чињеницу, да иако су процесу израде стандарда у Србији претходила национална

пилот тестирања за сваки од наставних предмета, добијени резултати нису доступни широј јавности. Нема образложења за овакву одлуку у Министарству, а стручна јавност је ускраћена за озбиљнији увид у сам ток процеса. Све ово нас је додатно инспирисало у раду на овом истраживању.

Аутори овог рада нису дошли до резултата других истраживача о томе у којој мери је образовне стандарде постигнућа могуће остварити у процесу почетне наставе математике у пракси. Обзиром да су они у употреби тек од школске 2011/2012. године, можда је рано давати било какве оцене о резултатима њиховог увођења. Претпостављамо да истраживачи чекају акумулирање искустава у дужем периоду како би располагали са што више података као полазиште за емпиријске провере. Исто тако, желимо указати на то да нисмо дошли ни до сазнања о постојању квалитативних истраживања која су усмерена на концептуална питања или питања садржајне ваљаности стандарда постигнућа из математике за крај првог циклуса основне школе.

Пошто смо утврдили да су постигнућа ученика испод очекиваних норми у комбинованим одељењима, потребно је да учитељи који раде у тим одељењима планирају активности у наставном процесу како би помогли ученицима да унапреде знање. Резултати на иницијалном тестирању основа су за фокусирано програмирање наставе у коме ће се пажња обратити на различите потребе ученика у настави математике. Очекује се да у плановима и наставним припремама буде јасно видљив индивидуализовани приступ. Индивидуализације треба да буде у избору различитих активности на часу, у избору облика рада, у одабиру домаћих задатака, у припреми тестова и писаних провера.

## **ЛИТЕРАТУРА**

Влада Републике Србије (2012). Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године.



- Ђорђевић, Ј. (1995). Циљеви и задаци наставе: проблеми и перспективе. У: *Сазнавање и настава* (37-54). Београд: Зборник Института за педагошка истраживања.
- Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2009). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања*.
- Маричић, С. (2012). Образовни стандарди и унапређивање почетне наставе математике. У: Маринковић, С. (ур.). *Настава и учење: циљеви, стандарди, исходи* (535-548). Универзитет у Крагујевцу Учитељски факултет у Ужицу.
- Муџић, В. (1964). *Testovi znanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања – Математика. (2011). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Поткоњак, Н. (ур.) (1989). *Педагошка енциклопедија*, 1. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станојевић, Д. (ур.) (2010). *Обавезни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Математика*. Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Теодосић, Р. (ред.) (1967). *Педагошки речник*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије..
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Education and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Posećeno 23.09.2014. na <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>
- Palekčić, M. (2007). Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: V. Previšić (ur.). *Kurikulum: teorija – metodologija – sadržaj – struktura* (39-115). Zagreb: Zavod za pedagogiju, Školska knjiga.
- Oelkers, J. (2005). *Was sollen Bildungsstandards in der Schule?* Retrieved 23.09.2014. from <http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Meldungen/Oelkers.pdf>

## **SUCCESS OF 4TH GRADE PUPILS IN ACHIEVING STANDARDS IN MATHEMATICS**

**Abstract:** In this paper the authors examine the compatibility of test results with the marks of the same students at the end of the third grade. The subject of this paper is the relationship between educational standards and students performance at the initial test in mathematics in mixed and one generation classes. The aim is to examine the scale of achieving educational standards students in mixed and one generation classes, comparing their achievements within different areas of mathematics that are of prime importance for students' progress in the future. The authors compared the results of the initial test at the beginning of the fourth grade of academic 2014/15. with the marks of the same students at the end of third grade. In this way we want to prove that students performance in achieving educational standards depends on the classes where students attend school, and that the marks of students at the end of third grade are compatible with the points on the initial test in the fourth grade. The empirical part of the work is based on an analysis of research results obtained on a sample of 172 fourth grade students from 24 mixed classes in rural primary schools in the municipality of Sjenica and 184 students from 8 entirely fourth grade classes of one elementary school in Grocka near Belgrade. In the final part of the paper, based on the research results and the accomplishment of the tasks, we will come to the conclusion that: educational standards contribute to the improvement of initial teaching of mathematics, or at least in the process of assessment and evaluation of students' performance, which is exactly their priority ; students' marks generally do not correspond to the points in moths test; teachers benefit most from educational standards in the process of planning , creating activities for students and selecting class material (Table 6).

**Key words:** initial teaching of mathematics, types of tests, educational standards, assessment and evaluation



Живорад Миленовић

**УЧЕЊЕ О ХОЛОКАУСТУ ПО МОДЕЛУ *YAD VASHEM*  
ШКОЛЕ НА ПРИМЕРУ НАСТАВНЕ ЦЕЛИНЕ  
ДЕПОРТАЦИЈА\***

**Сажетак:** У раду су приказани резултати истраживања учења о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе. Наставни садржаји о Холокаусту се углавном уче само фрагментарно, без продубљеније анализе и према традиционалним наставним методама. За разлику од тога, у међународној школи *Yad Vashem* у Јерусалему, наставни садржаји о Холокаусту се изучавају у оквиру пет наставних целина: 1) Закони, 2) Гето, 3) Депортација, 4) Коначно решење и 5) Ослобођење. У овом раду дата је упоредна анализа учења наставне целине Депортација у традиционалној настави историје и према Моделу *Yad Vashem* школе, који подразумева учење на очигледан начин у оквиру језика, књижевности, драме, филма, музичке уметности, ликовне уметности и осталим научним дисциплинама. Да би се утврдиле процене наставника о могућностима учења о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе, у јануару и фебруару 2015. године, на узорку од 148 наставника предметне наставе запослених у основним школама на подручју Града Ниша, спроведено је истраживање које је приказано у овом раду. Подаци прикупљени истраживањем обрађени су анализом варијансе и Ман-Витнијевим У тестом. Анализом варијансе је утврђена статистички значајна разлика у резултатима процена наставника шест наставних предмета (1: историја, 2: географија, 3: језик и књижевност, 4: музичка уметност, 5: ликовна уметност и 6: остали предмети):  $F(5, 142) = 115,34$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta = 0,802$ . Ман-Витнејев У тест је открио значајну разлику на нивоу процена о могућностима учења о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе код наставника који имају и који немају знања о учењу о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе:  $U = 1025,50$ ,  $z = -6,437$ ,  $p = 0,000$ , што применом Коеновог критеријума указује на мали утицај ( $r = -0,53$ ).

**Кључне речи:** Холокауст, закони, гето, депортација, коначно решење, ослобођење

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта *Материјална и духовна култура Косова и Метохије*, евиденциони број 178028, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2016. године Институт за српску културу у Приштини – Лепосавић.

## УВОД

Холокауст је име за систематски државни прогон и геноцид над различитим етничким, верским и политичким групама људи током Другог светског рата од стране нацистичке Немачке и њених сарадника у коме су највише страдали европски Јевреји. Представља јединствени догађај у историји човечанства, поништење основних вредности људске цивилизације и опомиње будуће генерације да се такав злочин никада више не понови (Denzler, 1997). Његов почетак веже се доношење нацистичких закона у Нирнбергу, након чега је започео масовни прогон и изолација Јевреја у гету. Потом је уследила депортација Јевреја у концентрационе логоре. Највећи број депортован је у логоре Аушвиц 1, Аушвиц 2 – Биркенау, Берген Белзен, Мајданек, Треблинка, Собибор, Хелмна и осталим. О овим догађајима који су претходили каснијем коначном решењу јеврејског питања, односно њиховој физичкој ликвидацији, у школама се све мање учи.

У Холокаусту је стадало око шест милиона Јевреја, од тога близу милион и по деце. Највећи број њих је убијен у концентрационим логорима, а остали су умрли од глади и болести које су биле проузроковане у Холокаусту као последица нечовечног односа нациста према Јеврејима. Поред уништења Јевреја, Холокауст је подразумевао и геноцид над Ромима и Словенима, пре свега Србима. Подразумевао је и уништавање других група које је нацистички режим прогласио друштвено штетним и опасним (Ђурић, 2003). Оне су: хомосексуалци, душевни болесници, политички притовреници, комунисти, пољски и совјетски ратни заробљеници, Јеховини сведоци, Немци који су оскрнавили тзв. *чисту аријевску расу* склапањем бракова и ступањем у сексуалне доносе са неаријевцима, посебно Јеврејима и остали.

Постоје и тежње да се умање размере и последице Холокауста и да се он прикаже као сасвим оправдан и у то време потребан и легитиман процес. Као одговор на тежњу

да се злочини Холокауста умање и/или негирају, заступа се идеја неговања културе сећања на жртве Холокауста. Циљ је да се они с једне стране не забораве, а с друге, да се Холокауст више никада не понови. Најзначајнија установа која негује културу сећања и бори се против заборава Холокауста је Меморијални центар *Yad Vashem*. Саграђен је 1958. године на Брду сећања у Јерусалему, с циљем да се бави истраживањем Холокауста и чувањем успомене на његове жртве. У оквиру овог центра налази се Историјски музеј Холокауста, галерија, Дечји меморијал, Долина заједница, Дворана сећања, Авенија праведника међу народима и мноштво споменика. *Yad Vashem* је и место где се налази Институт за проучавање Холокауста, највећа библиотека и архива о Холокаусту на свету, Мултимедијални центар и Међународна школа за учење о Холокаусту.

Међународна школа за образовање о Холокаусту организује специјалне образовне програме. Израђује и наставне материјале за наставнике у Израелу. За наставнике стране држављане, образовни материјали се превode на језике држава из којих долазе. Међународна школа *Yad Vashem* је и део међународног пројекта ISHEIC (Миленовић, 2014). Има велики број запослених наставника и сарадника. Сви они заједно са полазницима школе раде на промовисању образовања и сећања на Холокауст.

Образовање о Холокаусту, како га је дефинисала и развила *Yad Vashem* школа, одређено је као мултидисциплинарно, вишестрано и вишесмерно учење. Оно подразумева учење начина на који су људи живели пре, током и после Холокауста. Подразумева и учење о феномену *избора без избора*, са којим су појединци били суочени током тог периода. Међународна школа *Yad Vashem*, једина је школа за образовање о Холокаусту такве врсте у свету. Њен основни задатак је да прошири знања људи из целог света и пружи педагошке смернице и методе за образовање о овој сложеној и увек недовољно истраженој теми (Исто).

## НАСТАВНА ЦЕЛИНА ДЕПОРТАЦИЈА

У овом раду, учење о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе, приказано је на практичном примеру учења наставне целине *Депортација*. Настава се планира у обрнутом дизајну и има четири стадијума: 1) идентификација очекиваних резултата, 2) одређивање прихватљивих доказа да су резултати наставе остварени, 3) планирање искуства активног учења и делотворног поучавања и 4) обезбеђивање материјално-техничке основне наставе (Миленовић, 2013). *Идентификација очекиваних резултата* подразумева оспособљеност ученика да самостално доживљавају, описују и тумаче слике и догађаје који се односе на депортацију Јевреја у концентрационим логорима. *Одређивање прихватљивих доказа да су резултати наставе остварени* подразумева да су ученици оспособљени да самостално препознају, доживљавају, описују, тумаче догађаје и износе своја размишљања о догађајима који се односе на депортацију Јевреја у концентрационим логорима. *Планирање искуства активног учења и делотворног поучавања* подразумева начине реализације наставне целине и то: разговор наставника и ученика, посматрање цртежа и фотографија, доживљавање слика и догађаја и њихово описивање и тумачење од стране ученика и извођење закључака заједничким активностима наставника и ученика. *Обезбеђивање материјално-техничке основе наставе* подразумева дидактичка средства за реализацију наставног часа учења наставне целине *Депортација*. За ову наставну целину, дидактичка средства су: цртежи, фотографије, краткометражни филм о депортацији Јевреја у концентрационим логорима, филм Срђана Драгојевића *Кад сване дан*, ЦД са увертиром *Хебриди* Феликса Менделсона, ЦД са музиком *Хор Јевреја* из Опере *Набуко* Ђузепе Вердија, лаптоп и пројектор за аудио-визуелну презентацију.

Наставни час се реализује у оквиру 11 одвојених али међусобно повезаних делова: 1) заједничке уводне активности, 2) посматрање цртежа, 3) разговор наставника и

ученика, 4) посматрање фотографија, 5) разговор наставника и ученика, 6) најава наставне јединице, 7) гледање краткометражног филма, 8) формирање група и подела задатака за рад, 9) рад ученика у групама, 10) извештавање група и 11) заједничке завршне активности.

*Први корак: Заједничке уводне активности (2 минута).* У овом делу, наставник поставља питања ученицима о Другом светском рату. Сигурно ће се јавити више ученика, а наставник ће прозвати неколико њих да одговоре. Очекује се да ће ученици дати тачне одговоре о претходно наученим наставним садржајима о Другом светском рату.

*Дуги корак: Посматрање цртежа (1 минут).* Наставник поставља два цртежа на табли на коме је насликан спољашњи и унутрашњи изглед модерног воза. Након тога саопштава ученицима да посматрају цртеже и да размишљају какав је воз насликан и на шта их воз највише подсећа. За време док ученици посматрају цртеж, наставник пушта тиху музику са ЦД-а – увертира *Хебриди* Феликса Менделсона.

*Трећи корак: Разговор наставника и ученика (3 минута).* Наставник поставља питања ученицима да одговоре на питање какав је воз који је приказан на цртежима. Један број ученика ће одговорати да је воз црвене боје, да је леп, модеран и да је удобан. Остали ученици даваће одговоре на питања на шта их воз највише подсећа. Очекује се да ће ученици одговорати да их воз подсећа на путовање, на екскурзију, на летовање и слично. На крају овог дела часа, наставник ће са ученицима закључити да су то све била путовања лепим, удобним и модерним возом и да ученике та путовања сећају на срећне тренутке.

*Четврти корак: Посматрање фотографија (2 минута).* Наставник поставља фотографије на табли на којима се види воз са сточним вагонима којим су Јевреји депортовани у концентрационе логоре; долазак Јевреја у концентрационим логорима и њихово одвајање након доласка. Потом саопштава ученицима да посматрају фотографије и размишљају о њима. За време док ученици посматрају фотографије и размишљају о њима, наставник



пуста ЦД са музиком *Хор Јевреја* из Опере *Набуко* Ђузепе Вердија.

*Пети корак: Разговор наставника и ученика (4 минута).* Наставник узима прву фотографију на којој је насликан воз којим су путовали Јевреји и поставља питање: Да ли је овај воз леп и удобан као воз којим сте ви путовали? Ученици ће у глас одговорити да није. Након тога наставник узима другу фотографију на којој се види долазак Јевреја возом у концентрациони логор и поставља питање: Куда ови људи путују? Ученици ће давати различите одговоре. Након тих одговора, наставник заједно са ученицима изводи закључак да људи путују у концентрациони логор где им неће бити лепо и где неће бити слободни. Потом узима трећу фотографију на којој се види одвајање Јевреја и поставља питање ученицима: Зашто војници раздвајају ове људе? Након добијених одговора, наставник заједно са ученицима изводи закључак да војници одвајају децу од њихових родитеља и раздвајају одрасле и способне мушкарце и жене од старих, болесних и изнемоглих мушкараца и жена.

*Шести корак: Најава наставне јединице (1 минут).* Наставник саопштава назив наставне јединице (целине) и записује назив на табли, а ученици то чине у својим свескама.

*Седми корак: Гледање краткометражног филма (5 минута).* Наставник пушта краткометражни филм о депортацији и доласку Јевреја у концентрационе логоре.

*Осми корак: Формирање група и подела задатака за рад (2 минута).* Наставник прави три групе ученика равномерно према укупном броју ученика у одељењу. Ученике дели у групе према њиховом предходном знању: прву групу чине ученици који имају оцене од један до три; другу оцену четири и трећу оцену пет. Свака група добија име према задатку који је добила: 1) путовање, 2) долазак и 3) подела. Чланови сваке групе демократским избором именују вођу. Задаци прве групе су да дају одговоре на питања како и чиме путују Јевреји; друга где и због чега путују и трећа на који начин и због чега се спроводи подела Јевреја.

*Девети корак: Рад ученика у групама (7 минута).* Ученици се међусобно договарају у групи и дају одговоре на постављени задатак. За то време наставник обилази групе и по потреби им даје упутства и пружа помоћ у решавању постављеног задатка.

*Десети корак: Извештавање група (8 минута).* У овом делу, вође група саопштавају резултате рада у групи. Након сваког тачног одговора, сви ученици, осим ученика групе која извештава аплаудирају. Када је одговор недовољно прецизан, ученици осталих група и по потреби наставник помажу да се дође до прецизног одговора, након чега опет сви ученици, осим ученика групе која извештава о свом раду аплаудирају.

*Једанаести корак: Заједничке завршне активности (10 минута).* У овом делу наставник заједно са ученицима изводи закључке да су почев од 1939. године немачки нацисти из посебних делова градова, односно гета, депортовали Јевреје против њихове воље у концентрационе логоре; да је то био Холокауст; да су на тај начин желели физички да их потпуно изолују од немачких градова; да су их лишили слободе; да су одвојили децу од родитеља; да су извршили њихову поделу на радно способне и радно неспособне мушкарце и жене; да је та класификација значила да ће једни Јевреји који су радно способни бити ангажовани да раде а да ће радно неспособни, па и деца, бити физички ликвидирани на крајње нечовечни начин. Наставник са ученицима такође изводи закључак да су убијени Јевреји недужне жртве нациста и Холокауста. На крају наставник пушта одломак из завршетка филма Срђана Драгојевића *Кад сване дан*. Након тога у разговору са ученицима изводи закључак да је неопходно неговање културе сећања на жртве нацистичких злочина и Холокауста. Заједно са ученицима изводи и закључак да је потребно стално неговати културу сећања не само на жртве рата, него и културу сећања на своје претке и на догађаје из живота. За домаћи задатак, наставник препоручује ученицима да код куће одгледају филм *Кад сване дан* и да напишу есеј о запажањима и размишљањима о догађајима у филму. Поред

есеја, наставник за домаћи задатак поставља питање свим ученицима: *Да ли сматраш да ће ти наставни садржаји које смо учили користити у свакодневном животу и зашто?*

У оквиру десетог и једанаестог корака спроводи се евалуација наставе и рада ученика. С тим у вези се идентификују исходишни и процесуални квалитети рада ученика и утврђује оригиналност изучаваних наставних садржаја.

Табела 1. Чек листа исходишних квалитети рада ученика

Питање број:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Број ученика који су тачно одговорили	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
% тачних одговора у одељењу	4,83	4,83	4,83	4,83	4,83	4,83	4,83	4,83	4,83	4,83

Исходишни квалитети рада ученика утврђују се након реализације следећег наставног часа који се односи на утврђивање претходно изучаваних наставних садржаја. Изводе се из есеја које ученици у виду плаката налепљују на зид учионице. У вези приложених плаката, наставник поставља питање ученицима: *Који плакат најбоље приказује наставне садржаје које смо учили и зашто?* Одговори који углавном служе ученицима да би убудуће могли боље припремити своје плакате, наставник уписује у чек листу (Табела 1). Овај исходишни квалитет рада ученика означава се синтагмом *фокус на производу* (Миленовић, 2013).

Табела 2. Чек листа процесуалних квалитета рада ученика

Назив групе:	Путовање	Долазак	Подела
Укупан број ученика у групи	8	8	8
Број ученика који активно учествују у раду групе	8	8	8
Број ученика који активно учествују у презентацији	1	1	1

*Процесуални квалитети рада ученика* подразумевају удруживање ученика и њихову оригиналност. Удруживање наставник утврђује личним опажањем рада ученика сваке групе. Запажања уноси у чек листу (Табела 2).

Оригиналност се утврђује на основу есеја које ученици састављају након одгледаног филма *Кад сване дан* Срђана Драгојевића. С тим у вези наставник поставља питање ученицима: *Да ли сматраш да су наставни садржаји које смо учили теби корисни у свакодневном животу и зашто?* Прегледом домаћих задатака, наставник утврђује: а) број ученика који сматрају градиво корисним, б) број ученика који не сматрају да је градиво корисно и в) образложења за оба мишљења (Миленовић, 2013).

Интердисциплинарни приступ учења о Холокаусту остварује се у оквиру бројних научних дисциплина: уметност, музика, језик и књижевност, теологија, драма, филм и остале. То омогућава ученицима да стекну шире разумевање онога што се догодило у Холокаусту. У поређењу са традиционалним учењем, може се закључити да се Холокауст више не изучава само са историјског аспекта, већ и у оквиру осталих научних дисциплина. Разликује се и планирање по Моделу *Yad Vashem* школе у односу на планирање у традиционалној настави. Наставни час по овом моделу, за разлику од наставног часа у традиционалној настави који увек има уводни, главни и завршни део, реализује се у више корака. На конкретном примеру је приказан начин реализације наставног часа у 11 корака.

## МЕТОД

Циљ истраживања је да се идентификују процене наставника предметне наставе о могућностима учења о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе. У истраживању се пошло од опште претпоставке да је Модел *Yad Vashem* школе подесан за учење о Холокаусту у свим наставним предметима у основној школи, али да га наставници због непознавања рада по њему у настави не користе. Пошло се и од посебних претпоставки да ће истраживањем бити утврђено да постоји значајна разлика у проценама наставника о могућностима учења о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе у зависности од наставног предмета који

предају у основној школи и у зависности од претходног знања о учењу о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе.

Примењен је историјски поступак у приказивању прошлости и трансферзални поступак у приказивању садашњег стања. Коришћене су дескриптивна, историјска и трансферзална метода. Истраживачка техника је скалирање. Спроведено је применом скале процена наставника у основним школама о могућностима учења о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе (Скалер – ПНОШ-МУХМУВШ). Скалер је Ликертовог типа. Конструисан је за ово истраживање. На самом истраживању провераване су његове метријске карактеристике и извршена је корекција скалера. Након корекције, скалер чини 15 тврдњи са тростепеном скалом интензитета сагласности: 1) слажем се, 2) нисам сигуран-а и 3) не слажем се.

Популацију чине сви наставници предметне наставе који су у јануару и фебруару 2015. године били запослени у основним школама на подручју Града Ниша. Узорак чине 148 наставника обухваћених истраживањем. Подаци су обрађени анализом варијансе и Ман-Витнијевм У тестом.

## РЕЗУЛТАТИ

За упоређивање варијабли о наставном предмету који наставници предају у основној школи са варијаблом њихових проценама о могућностима учења о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе, рађена је једнофакторска униваријантна анализа варијансе.

Табела 3. Наставни предмет и процене наставника о могућностима учења о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе (ANOVA)

	Збир квадрата	df	М	F	P
Унутар групе	1637,389	5	327,478	115,340	0,000
Између група	403,172	142	2,839		
Укупно:	2040,561	147			

Подаци показују (Табела 3) да је утврђена статистички значајна разлика на нивоу  $p < 0,001$  у резултатима шест различитих група наставника према наставном предмету који предају у основној школи (1: историја, 2: географија, 3: језик и књижевност, 4: музичка уметност, 5: ликовна уметност и 5: остали предмети):  $F(5, 142) = 115,34$ ,  $p = 0,000$ . Стварна разлика између средњих вредности група према ета квадрату је велика ( $\eta = 0,802$ ). Да би се утврдило између којих све група наставника је утврђена статистички значајна разлика, рађена су накнадна поређења помоћу Такијевог ХСД теста.

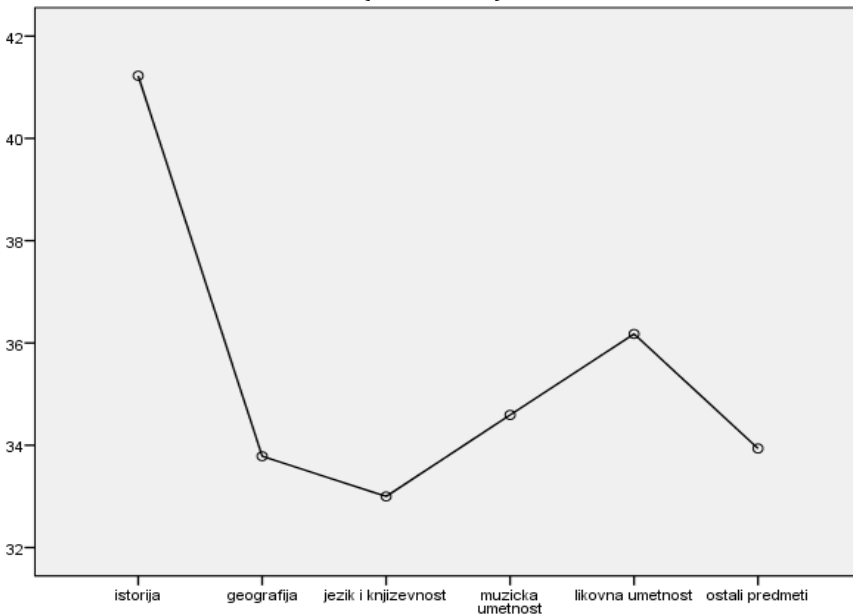
Табела 4. Наставни предмет и процене наставника о могућностима учења о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе (Descriptives)

Групе	N	M	SD	$\Sigma$	95% интервал средње вредности	
					Доња граница	Горња граница
1.	49	41,22	0,715	0,102	41,02	41,43
2.	28	33,79	1,101	0,208	33,36	34,21
3.	11	33,00	0,894	0,270	32,40	33,60
4.	27	34,59	1,623	0,312	33,95	35,23
5.	17	36,18	3,762	0,912	34,24	38,11
6.	16	33,94	1,692	0,423	33,04	34,84
Укупно:	148	36,63	3,726	0,306	36,02	37,23

Накнадна поређења помоћу Такијевог ХСД теста су показала да се средње вредности групе 1: историја ( $M = 41,42$ ,  $SD = 0,72$ ) и 5: ликовна уметност ( $M = 36,18$ ,  $SD = 3,76$ ), статистички значајно разликују од средњих вредности групе 2: географија ( $M = 33,79$ ,  $SD = 1,10$ ), 3: језик и књиженост ( $M = 33$ ,  $SD = 0,89$ ), 4: музичка уметност ( $M = 34,59$ ,  $SD = 1,62$ ) и 6: остали предмети ( $M = 33,94$ ,  $SD = 1,69$ ), док између осталих група није утврђена статистички значајна разлика (Табела 4). Разлика између средње вредности групе 1 (историја) у односу на остале групе, укључујући и групу 5 (ликовна уметност) је на нивоу  $p < 0,001$  ( $p = 0,000$ ). Разлика између средње вредности групе

5 (ликовна уметност) са групама 2 (географија) и 3 (језик и књижевност), је статистички значајна разлика на нивоу  $p < 0,001$  ( $p = 0,000$ ); са групом 4 (музичка уметност), на нивоу  $p < 0,05$  ( $p = 0,033$ ) и са групом 6 (остали предмети), на нивоу  $p < 0,005$  ( $p = 0,003$ ).

Дијаграм 1. Наставни предмет и процене наставника о могућностима учења о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе (Scree Plot)



Утврђена статистички значајна разлика још је уочљивија на Дијаграму 1. где се јасно види да је највећа разлика између групе наставника који у основној школи предају историју у односу на све остале групе, а затим и између наставника који у основној школи предају ликовну уметност у односу на наставнике који предају географију, језик и књижевност, музичку уметност или неки други наставни предмет.

На овај начин је потврђена прва посебна хипотеза којом се претпостављало да ће истраживањем бити утврђено да постоји значајна разлика у проценама наставника о могућностима учења о Холокаусту по Моделу

*Yad Vashem* школе у зависности од наставног предмета који предају у основној школи.

За упоређивање варијабли о претходном знању наставника о учењу о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе са варијаблом о њиховим проценама о могућностима учења о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе, рађен је Ман-Витнијев У тест и рачунати су медијани.

Табела 5. Претходно знање и процене наставника о могућностима учења о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе

Могућности учења о Холокаусту по Моделу <i>Yad Vashem</i> школе	
U	1025,500
z	-6,437
p	0,000
Md (да)	62(41)
Md (не)	86(34)

Ман Витнејев У тест је открио статистички значајну разлику на нивоу процена о могућностима учења о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе код наставника који имају (Md = 41, N = 62) и наставника који немају знања о учењу о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе (Md = 34, N = 86), U = 1025,50, z = -6,437, p = 0,000 (Табела 5), што применом Коеновог критеријума указује на мали утицај ( $r = -0,53$ ).

Потврђена је и друга посебна хипотеза којом се претпостављало да ће истраживањем бити утврђено да постоји значајна разлика у проценама наставника о могућностима учења о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе у зависности од њиховог претходног знања о учењу о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе.

Након што су потврђене обе посебне хипотезе истраживања, може се закључити да је потврђена и општа претпоставка од које се пошло у истраживању могућности учења о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе, по којој је Модел *Yad Vashem* школе подесан за учење о Холокаусту у свим наставним предметима у основној школи, али да га наставници због непознавања рада по њему у настави не користе.



## ЗАКЉУЧЦИ И РАСПРАВЕ

У теоријском приступу проблему истраживања је указано да постоји потреба измене приступа учењу о Холокаусту. Да за то постоји реална потреба, показују бројни примери из свакодневне наставне праксе. У Републици Србији је након увођења вишестраначких избора и парламентарне демократије, дошло до наглог заокрета када је у питању историја из периода Другог светског рата. То је за последицу имало једноставно негирање значаја готово свега што је везано за партизански покрет из тог периода. Из истих разлога су и наставни садржаји из историје о Другом светском рату, сведени на једноставну интерпретацију најзначајнијих догађаја. Недовољан је и број наставних часова на којима се изучава Други светски рат. На тим часовима нема издвојених наставних садржаја о Холокаусту. Он се изучава само појмовно (Наставни план и програм рада ОШ *Ђура Јакшић* у Јелашници за школску 2014/15. годину).

Једна од последица новијих схватања историје (боље речено прекрајања, па и искривљеног приказивања историјских чињеница) је и негирање жртава Другог светског рата када је у питању партизански покрет. Не постоји ни тежња да се утврди права истина о жртвама Холокауста у бившој Југославији, који је био спровођен у концентрационим логорима. Таквих логора је било на десетине. Најзлогласнији је *Јасеновац* у коме су највише страдали Срби, а потом Јевреји и Роми (Cvetković, 2011). Надалеко у Европи, познато је и *Сајмиште*, као место страдања бројних жртава (Browning, 2012). Никада прецизно није утврђен тачан број жртава, посебно Срба. Манипулише се и подацима који се међусобно разликују.

Преиспитивање историјских чињеница на начин на који се спроводи у Републици Србији се тако претвара у додворавање водећим западним силама. При том се истините, непобитне и значајне историјске чињенице и догађаји намерно *приказују искривљено*, само за то да неко

са Запада не замери због тога. Таквих је примера много: *Косовски бој је био непотребан; мудра је била одлука Вука Бранковића да се с војском повуче из Косовског боја; било је боље да је прихваћена аустроугарска власт; Гаврило Принцип је био терориста; требало је прихватити пакт с Трећим Рајхом; Адолф Хитлер није желео да покори свет, већ само да уједини Европу што се сада дешава стварањем Европске уније; цео партизански покрет у бившој Југославији је био злочиначки; четнички покрет у Србији је био легитиман; четници нису сарађивали са окупаторима, већ су само бранили народ од непријатеља и многи други.* На тај начин се стиче утисак да се у Републици Србији уместо *културе сећања*, више негује *култура заборав*а и пре свега *култура утврђивања и приказивања неистине*. При том се занемарује чињеница да се тиме у великој мери урушава и целокупни национални идентитет Срба, који се тиме доводи у контекст европског идентитета. Из наведених разлога се смисленим чини потреба да приступ учењу о Холокаусту, који је заступљен у Међународној школи *Yad Vashem* у Јерусалему, буде пример Србији како да негује сећање на своје жртве и хероје и како да развија и јача свој национални и културни идентитет.

Ако се одлучно не супротстави овим покушајима, постоји оправдана опасност да они постану стварност. Последице би у том случају биле несагледиве. У приступу проблему овог истраживања, наводе се следеће: 1) у свету би се догодио талас негативног односа према Јеврејима; 2) Израел би се нашао у потпуној изолацији; 3) нејевреји више неби подржавали државу Израел која је настала на основу фабрикованих лажи овог калибра; 4) Немачку би поново захватио талас националистичких расположења; 5) потпуно неповерење грађана према властима у свим државама и 6) дошло би до превредновања свих досадашњих вредности.

Учење о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе је иновативни дидактичко-методички модел. Настава по овом моделу се припрема, планира, организује и реализује у обрнутом дизајну. Планирање наставе у обрнутом дизајну подразумева четири стадијума планирања: 1) идентификација

очекиваних резултата, 2) одређивање прихватљивих доказа да су резултати наставе остварени, 3) планирање искуства активног учења и делотворног поучавања и 4) обезбеђивање материјално-техничке основе наставног рада. Уочљиво је да се најпре предвиђа оно шта се очекује као крајњи резултат. То су темељна знања која ће за ученике имати вредност и изван учионице. При учењу о Холокаусту, темељна знања нису уско повезана са историјским чињеницама, него првенствено са неговањем културе сећања на његове жртве, с циљем да се оне с једне стране не забораве, а с друге, да се Холокауст више никада не понови (Матејић, 2012). Као последња етапа планирања наставе по Моделу *Yad Vashem* школе, наводи се обезбеђивање материјално-техничке основне наставног рада, што је у традиционалном планирању примарни задатак.

Модел *Yad Vashem* школе заснива учење о Холокаусту на другачији начин. Осим са историјског, подразумева и учење у оквиру осталих научних дисциплина: језик, поезија, драма, филм, музичка уметност, ликовна уметност и осталих (Миленовић, 2014). Све то доприноси да се Холокауст сагледа и проучи из више различитих аспеката. Холокауст нису само његове жртве. У гетима и концентрационим логорима, настала су бројна књижевна, ликовна, музичка и остала остварења. Њихово изучавање значајно доприноси целовитијем сагледавању последица и размера геноцида почињеног у Холокаусту.

Истраживањем је утврђено да већина испитаних наставника нема знања о Моделу учења о Холокаусту *Yad Vashem* школе из Јерусалема. То су показали и резултати овог спроведеног истраживања у коме је утврђено да само 62 наставника (41,89%) има знања, док 86 наставника (58,11%) нема знања о Моделу учења о Холокаусту *Yad Vashem* школе (Табела 5). Истраживањем је утврђено и да наставни предмет који наставници предају значајно утиче на њихове процене о могућностима учења о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе. При том је утврђено да највиши ниво процена о могућностима учења о Холокаусту по овом моделу имају наставници историје. То је свакако

разумљиво, полазећи од чињеница да је Холокауст централни и глобални предмет историје и да највећи број наставника обухваћених овим истраживањем већ поседује знање о учењу о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе. Оно што је посебно интересантно, јесу наставници ликовне културе који такође имају висок ниво процена о могућностима учења о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе. Истраживањем је утврђено и да наставници који већ поседују знања о учењу о Холокаусту по Моделу *Yad Vashem* школе, имају знатно виши ниво процена о могућностима учења о Холокаусту по овом моделу у односу на наставнике којима је Модел *Yad Vashem* школе непознат.

### ЛИТЕРАТУРА

- Browning, C. (2012). Sajmište kao evropsko mesto sećanja na Holokaust. *Filozofija i društvo*, 23(4), 99-105.
- Cvetković, D. (2011). Holokaust u Nezavisnoj Državi Hrvatskoj – numeričko određenje. *Istorija 20. veka*, 29(1), 163-182.
- Denzler, G. (1997). Antijudaizam i antisemitizam u teologijama našeg veka: Karl Adam, Michael Schmaus, i Anton Stonenr. *Facta universitatis - series: Law and Politics*, 1(1), 11-20.
- Ђурић, М. (2003). О Јудаизму и јеврејству. *Теме*, 27(3), 475-491.
- Матејић, Ј. (2012). Дискурс постгенерације – сећање и идентитет потомака починалаца и жртава Холокауста. *Филозофија и друштво*, 23(3), 78 -90.
- Миленовић, Ж. (2014). Учење о Холокаусту као фактор неговања културе сећања и очувања националног идентитета. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену-Лепосавић*, 10(8), 85-100.
- Миленовић, Ж. (2013). Евалуација и идентификација изходних и процесуалних квалитета рада ученика у инклузивној настави. *Педагогија*, 68(3), 494-502.
- Наставни план и програм ОШ „Ђура Јакшић“ у Јелашници за школску 2014/15. годину.

## TEACHING ABOUT HOLOCAUST ACCORDING TO MODEL OF YAD VASHEM SCHOOL IN THE EXAMPLE OF TEACHING UNIT DEPORTATION

**Abstract:** This paper presents the results of research learning about the Holocaust according to model of *Yad Vashem* school. The curriculum on the Holocaust is generally taught only in fragments, without deeper analysis and according to traditional teaching methods. In contrast, the international school of *Yad Vashem* in Jerusalem, teaching programs about the Holocaust is studied within five teaching units: 1) Laws, 2) Ghetto, 3) Deportation, 4) Final Solution and 5) Relief. In this paper a comparative analysis is given about teaching unit Deportation in traditional teaching of history and according to model of *Yad Vashem* school, which involves learning by the obvious way, and within language, literature, drama, film, musical art, fine art and other disciplines. In order to determine the evaluation of teachers on learning possibilities about the Holocaust according to model of *Yad Vashem* school, in January and February 2015, on a sample of 148 subject teachers employed in primary schools in the City of Nis, a research was conducted and presented in this paper. Data collected by the survey were analyzed by analysis of variance and the Mann-Whitney U test. Analysis of variance showed statistically significant differences in the results of evaluation of six subjects teachers (1: History, 2: geography, 3: Language and Literature, 4: music art, 5: fine art and 6: other subjects):  $F(5, 142) = 115.34, p = 0.000, \eta = 0.802$ . Man-Whitney U test revealed a difference of assessment on learning opportunities about the Holocaust according to model of *Yad Vashem* school with teachers who have and those who do not have knowledge about learning about the Holocaust according to model of *Yad Vashem* school:  $U = 1025.50, z = -6.437, p = 0.000$ , as the application of Cohen's criteria, indicating a small effect ( $r = -0.53$ ).

**Key words:** Holocaust, laws, ghetto, deportation, the final solution, liberation

Александра Трбојевић  
Светлана Шпановић

## КОМУНИКАТИВНОСТ УЏБЕНИКА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

**Сажетак:** У раду се разматрају теоријска сазнања о дидактичком обликовању уџбеника по којима се апаратура оријентације одређује као прва и најчешће опредељујућа спона између ученика и књиге из које учи. Истиче се да уџбеник који са учеником започне квалитетну комуникацију већ посредством предговора, јасног упутства о коришћењу, излагања садржаја, речника мање познатих речи и појмова, симбола, знакова и др, обезбеђује сигуран подстицај за даље читање и учење. У раду се презентују резултати истраживања обављеног са циљем квантитативне и квалитативне анализе присутности елемената апаратуре оријентације у уџбенику. Техником анализе садржаја на узорку од двадесет и шест уџбеника Свет око нас и Природа и друштво утврђена је потпуна присутност садржаја и делом водича, док су увод, речник појмова и пописи незнатно присутни. Квалитативна анализа показала је да су начини на који су елементи апаратуре изложени у посматраним уџбеницима недовољно разноврсни и подстицајни, те се закључује да апаратура оријентације није присутна тако да ученицима значајније олакша сналажење и комуникацију са књигом из које уче. У раду се предлажу иновативна решења презентације друштвених садржаја којима уџбеник може да подстакне даљу комуникацију између ученика и друштвених феномена који се обрађују у разредној настави. Истакнутим примерима уџбеник би могао да оствари ефикаснију комуникацију ученика са савременом науком, али и да постане део комплексног процеса учења у коме се стимулишу интелектуалне могућности и успешније овладавање способностима, вештинама и знањима из природе и друштва (Табела 1; Графикана 1).

**Кључне речи:** комуникација, настава природе и друштва, уџбеник

### УВОД

Образовање и васпитање посматрају се као усклађен комуникативни процес између васпитача (одраслог) и васпитаника (детета) који, иако независан од

институционалних услова у којима се остварује, најчешће идентификујемо са школом (Шмит, 1999). Комуникација се у школском окружењу успоставља кроз контакте и интеракцију са вршњацима, кроз свакодневне облике сарадње са наставницима и у окружењу различитих медија као извора сазнања – писаних, штампаних, аудитивних, визуелних, и најсавременијих, електронских, који обједињују наведене. Комуникативне активности у овом раду посматрају се из угла школског уџбеника. Поред тога што је један од традиционално најзаступљенијих извора знања, уџбеник се данас конципира у складу са променама које прате процес образовања, међу којима се истиче његова комуникативна функција.

Педагошка комуникација успоставља се између ученика и старијих (наставника, аутора уџбеника) као дијалог чији остварени квалитет опредељује успех. У том дијалогу наставник, односно писац уџбеника, свакако је компетентнији учесник, он мора бити способан да, уз добро познавање наставних садржаја и избор најадекватнијих стратегија којима ће се они презентовати ученицима, обликује и целокупну васпитно-образовну комуникацију тако да омогући ученицима да у процесу наставе прихвате, интерпетирају, усвоје комуникационе поруке и искажу их као знање. Док је традиционална настава преоптерећена једносмерном комуникацијом (наставник преноси градиво, ученик понавља), данас се говори о поливалентној педагошкој комуникацији (Сузић, 2003) која захтева нове професионалне компетенције наставника и нове приступе већ у току обраде градива, где ће ученици бити активни учесници процеса учења. Педагошка комуникација, иако првенствено интерперсонална, одвија се и између ученика и различитих медија, па тако и између уџбеника и ученика. Нови погледи на школску књигу усмерени су на њену моћ да оствари што бољу комуникацију са учеником као корисником. Тако се уџбеник посматра као извор знања коме се не приступа само у току наставних активности (у сарадњи са учитељем и осталим ученицима) и који не завршава у учионичком простору, него комуникација са

њим постаје континуирана и трајна: у самоучењу, ван наставе, у кући, где год и са киме год дете савладава градиво. У том контексту сагледаће се важност његовог дидактичког обликовања. Са циљем да се укаже на посебност комуникативне функције уџбеника, из целовитог система структурних компоненти, издвојени су његови вантекстуални елементи. У уџбенику за млађи школски узраст посебно је посматрана апаратура оријентације, коју сматрамо првом и одлучујућом споном између књиге и њеног корисника. Уџбеник који с учеником започне квалитетну комуникацију већ посредством предговора, јасног упутства о коришћењу, излагања садржаја, речника мање познатих речи и појмова, симбола, знакова и др. обезбеђује подстицај за даље читање и учење. У том смислу савремени уџбеник може ефикасније да подстакне комуникацију ученика са савременом науком и оствари се као важан део комплексног процеса учења.

### **КОМУНИКАЦИЈА У НАСТАВИ КАО ТЕОРИЈСКО ПОЛАЗИШТЕ**

Оно што је човека одвојило од примата и осталих живих врста на планети током милиона година њене дуге прошлости, јесу три суштинске одлике људскости: мишљење, стваралачки рад и способност комуникације. Од времена хорде, прве људске заједнице, до данас, али и у време будуће, човек свој живот проводи комуницирајући. Феномен комуникације припада, дакле, реду односа које човек успоставља са другим човеком и са светом око себе, са полазишта својих психичких представа и свог проживљеног искуства (Кон, 2001). Ради се о „процесима вербалног и невербалног општења, интеракцији на симболичком плану, размени информација међу људима помоћу знакова и симбола“ (Коковић, 1997:217). У најопштијем смислу, комуникација се одређује као процес преношења поруке знаковима (Златић и Бјекић, 2004), односно као процес размене вебалних и невербалних порука између најмање две особе, које се одвија са одређеним циљем и намером.



Етимолошко утемељење појма *комуникација* представља латински глагол *communicare* и именица *communication* и у српском језику представља придошлицу из енглеског. Значење упућује на активан однос према другом, тј. неку вербалну или невербалну интеракцију између људи. У *Психолошком речнику* комуникација се одређује као излагање, споразумевање, опхођење давања и примања информација, као општење људи кроз говор и друге видове симболичког изражавања, и сагледава у непосредном додиру вербалних и других невербалних симбола, или средстава на удаљености (Крстић, 1978). Према *Педагошком лексикону*, комуникација у васпитању подразумева саопштавање, примање информација и њихово преношење, размену порука и уопште, успостављање односа, начин ослобађања и споразумевања између учесника у васпитно-образовном процесу (ученика и наставника, васпитача и васпитаника, као и између самих васпитаника). Даљи преглед релевантне литературе упућује на феномен *педагошке комуникације* (Јовановић, 2009; Сузић, 2003; Ђорђевић, 1993; Bratanić, 1990). Иако се ради о питању које је старо колико и васпитање, јасно термиолошко одређење и даље недостаје. Ово питање, анализира се као аспект *педагошког општења* и најважнији аспект педагошке комуникације (Јовановић, 2009), а Ненад Сузић (2003) исцрпно разматра неколике значајне сегменте поменуте синтагме: број учесника у комуницирању и повратну информацију, средства (начин) комуницирања и садржај комуникације. Под појмом педагошке комуникације аутор подразумева преношење, саопштавање, излагање, примање, тј. размену порука и успостављање односа и начина опхођења међу учесницима процеса учења и поучавања, а указује и на њен пре-комуникативни аспект. У наставном процесу потребно је помоћи ученику да развије способности за пуну и самосталну комуникацију са другим људима и медијима: „да сам комуницира са градивом, да пред групом или разредом врши презентације, да се бори за своје ставове и идеје, да бира шта је битно, а шта небитно, да уважава друге и господари својим емоцијама као и да

развија друге компетенције потребне за слободан живот у цивилизацији“ (Сузић, 2003:550). Све ово биће могуће ако се традиционална настава – преоптерећена једносмерном комуникацијом у којој наставник „преноси“ градиво, а ученик га понавља, промени. Ради се о укључивању нових наставних модела који претпостављају поливалентну педагошку комуникацију, о новим методама рада и подстицању ученика да активно учествују у настави, о кооперативним и интерактивним облицима рада, и коначно – ради се о померању педагогије поучавања ка педагогији учења. Када би се педагошка пракса разлучила од свог комуникативног залеђа, остала би обележена преносом педагошких порука у свест и педагошко поље едукацији подређених субјеката (Ђорђевић, 1993). Тек разрадом свих психодинамичких диспозиција испољених у разним видовима комуникације који прате акт дискурзивног поимања истина, могуће је наслутити шта је све уткано у поље психолошких реакција ученика у додиру с педагошком материјом и шта ће се изнедрити као релевантно за успех самог педагошког акта.

Док истраживања потврђују да је управо комуникација озбиљни показатељ општег стања наставе и њене ефикасности (Сузић, 2009; Јоксимовић, 2009; Шевкушић, 2006; Костовић, 2005), актери наставног процеса, ученици и наставници, још увек нису задовољни степеном њене остварености. Становиште ових аутора је да целокупну наставну комуникацију треба засновати на поступцима који омогућавају ученицима да прихвате, интерпетирају и усвоје комуникационе поруке, за чега је неопходно добро познавање наставних садржаја и њихово квалитативно дидактичко обликовање. У том погледу могуће је отворити још једну могућност за разматрање успешне педагошке комуникације – школски уџбеник. Релевантна литература (Ивић и сар., 2008; Шпановић, Ђукић, 2008; Пешикан, 2003; Пешић, 1998) указује да савремени школски уџбеник може значајно да утиче на унапређење и богаћење процеса учења, а одређени аутори посебно га апострофирају као све значајнији фактор унапређивања комуникације у настави. У

радовима Светлана Шпановић сагледавана је координирајућа улога уџбеника у процесима учења и поучавања (Шпановић, 2013; 2005), са посебним освртом на комуникативни аспект уџбеника, који ћемо образложити у наставку.

## САВРЕМЕНИ ОСНОВНОШКОЛСКИ УЏБЕНИК КАО КОМУНИКАЦИОНИ МЕДИЈ

Ново медијско окружење у коме се данашња деца стичу знања, било да говоримо о породици, институционалном или ванинституционалном образовању, обележено је новим технологијама, пре свега компјутерским, телевизијским и телекомуникацијским. Рачунар и са њим излазак на светску мрежу немерљивих количина информација – интернет, мобилни телефон, телевизијски пријемник и разноврсне музичке справе, данас су неисцрпни извори информација са којима деца комуницирају у великим делу расположивог времена, те сходно томе, са чијим се руковањем и техничким могућностима често сналазе много боље од одраслих. Када се информације и знања „мењају бесном брзином, није лако видети шта нови нараштај треба да научи од претходног“ (Eriksen, 2003:176). Социолози упозоравају да природа школског живота није у складу са временом модерног доба у коме се збијају информације и гомилају количине сазнања, а *промене настају бесном брзином* (Ненадић, 2006). Педагози имају задатак да осмисле решења, те у посматрању васпитно-образовног процеса на начин полаганости, континуираности и развојности доведу у везу васпитавање и учење са остварењем циљева савременог образовног система. За школу је од елементарне важности да задржи полаганост, органски развој и поверење поспешивањем комуникација које нису само размена информација између наставних субјеката. Под утицајем образовне технологије „функција поучавања све више се преноси на аперсоналне медије који постају главни носиоци наставних садржаја, док су наставници организатори

наставног процеса и инструктори у процесу самосталног стицања знања од стране ученика“ (Шпановић, 2005:181). Упозорава се да савремена средства масовне и јавне комуникације данас битно сужавају значај писане речи, те се у том смислу мења и улога књиге – и као извора сазнања, и као средства ширења културе уопште. Очекивано, мења се и однос према уџбенику као текстуалном медију који је традиционално представљао основно дидактичко средство и практичну операционализацију наставних програма (Ивић и сар., 2008). Данас се школски уџбеник посматра као целовит систем који „има улогу да задовољи потребу ученика за овладавањем садржајима (информација), за формирањем умења уопштавања информација, за проверавањем стечених знања, њихове исправности и примене у разним животним ситуацијама“ (Шпановић и Ђукић, 2008:201). Према мишљењу ових аутора савремени уџбеник треба да поспешује интеракције у процесима учења и поучавања и стимулише интелектуалне потенцијале ученика, не само у сфери овладавања знањима различитих наука и уметничких области, него и у конструкцији сопствених знања у смислу оспособљавања за самоучење. Могућности школског уџбеника се овде не исцрпљују. У контексту комуникационе улоге коју треба да оствари у савременој настави, уџбеник препознајемо као нови медиј чију вредност процењујемо у односу на то како је дидактички обликован.

Иако је педагошка вредност уџбеника као средства образовно-васпитног рада и данас неоспорна, његова улога се стално рedefинише. Као специфично припремљена (дидактички обликована) књига предвиђена за школско учење, уџбеник садржи репрезентативни узорак знања одређене науке, уметности или васпитно-образовне области и карактерише се заснованошћу на законитостима наставног процеса, усклађеношћу са развојним карактеристикама ученика којима је намењен и сагласјем са одредбама наставних планова и програма (Шпановић, 2008). Уџбенички текст заснован је на интеракцији и дијалошком разумевању, а комуникација са њим може бити

различита. Аутори наводе пасивну комуникацију (ученик не показује интересовање за текст), активну комуникацију (ученик проучава, репродукује и критички разматра текст), а ако између корисника уџбеника и текста у њему дође до идентификације по сличности, онда говоримо о асоцијативној идентификацији (Стевановић, 2000, према: Шпановић, 2005). Да би уџбеник од традиционалног извора знања и текстуалног средства за учење које обележава једносмерна комуникација, постао значајан медиј који ученицима не само помаже у сазнавању нових информација, већ поспешује и њихову двосмерну интеракцију са садржајима, он мора бити посебно дидактички обликован.

У свеобухватним разматрањима нових приступа дидактичком обликовању уџбеника, Светлана Шпановић (2003) указује на сложен систем елемената којима се остварује његова васпитно-образовна и развојно-комуникациона функција, и апострофирају његова два темељна подсистема: структурни систем текстова и систем вантекстуалних компоненти. Они се препознају усмерени ка свим сегментима наставног процеса: од планирања и увођења у обраду нових садржаја, саме обраде новог градива, вежбања, понављања, проверавања, као и проширивања ученичких сазнања. У структурни систем текстова ауторка убраја основни текст, допунски текст и појашњавајући текст, а у систем вантекстуалних компоненти апаратуру организације усвајања, илустративни материјал и апаратуру оријентације. Како би уџбеник заиста комуницирао са својим корисницима, потребно је да сваки од поменутих елемената оствари адекватну интеракцију и дијалог отворен према ученику. Бројне су могућности које стоје на располагању ауторским тимовима да поменути интеракцију и дијалог поспеше. Избором карактеристично обликованих вантекстуалних компоненти уџбеника за наставне предмете Свет око нас и Природа и друштво, издвојених након анализе двадесети и шест актуелних уџбеника за млађешколски узраст, покушаћемо да аплицирамо решења којима услед успешног покретања радозналости, креативног иницирања интересовања и

подстицања жеље за сазнавањем, може да се оствари квалитетна комуникација уџбеник - ученик као корисник.

### **КОМУНИКАТИВНОСТ ДРУШТВЕНИХ САДРЖАЈА У УЏБЕНИЦИМА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА**

Основна сврха изучавања интегрисаног наставног предмета *Свет око нас* (први и други разред) и *Природа и друштво* (трећи и четврти разред) јесте формирање елементарних појмова из природних и друштвених наука. Ради се о предметима значајно сложеније структуре програмских задатака од осталих предмета који се изучавају у млађим разредима основне школе. Основе друштвених и природних наука методички су трансформисане у једном предмету: Свет око нас/Природа и друштво (иако се њиме заправо утемељују сазнања из више наука које ће ученици касније изучавати – историја, географија, биологија, хемија, физика, социологија, психологија), а ради се о садржајима о Природи, Човеку и Друштву. Док у првом и другом разреду ученици истражују и упознају природне појаве и друштвене процесе који их окружују у временској и просторној близини, у трећем и четвртном разреду усмеравају се на природу, простор и поимање времена у завичају и домовини. Садржаји о природи односе се на упознавање одлика живе и неживе природе, као и на њихову међусобну условљеност - ради се о природним феноменима које одликује природна нужност по којој се одвијају, не зависе од наше воље, већ се одвијају по утврђеним природним законитостима (Пешикан, 2003). Док су за разумевање наставних садржаја о природи првенствено значајне активности ученика засноване на чулним сазнањима, искуственом и опажајном, за разумевање друштвених садржаја од суштинске је важности успостављање комуникације.

Друштвене феномене утемељује конвенција и на њих је могуће утицати, односно друштвеним договором их мењати (Исто:76), те се од уџбеника оправдано очекује да посредује између ученика и друштвених појава (друштвене групе, друштво и његов развој, држава, друштвене институције и

др.). Једном од могућности остваривања успешне комуникације са учеником као реципијентом сматра се стваралачки приступ уџбеничком тексту (Шпановић и Ђукић; 2008). Презентовањем друштвених садржаја на начин преиспитивања претходних знања и искуства, анализирања чињеница и узрочно-последичних везе међу њима, истраживања сродних примера у свакодневном животу, потврђивања или оповргавања изложених чињеница ученик се активира, текст остварује већу употребну вредност, а сам уџбеник постаје комуникативнији.

За многа од друштвених питања која се обрађују програмима за млађе разреде основне школе не постоји један (исправан) одговор. Чешће се ради о различитим гледањима на исту ствар, о паралелним или чак супротним мишљењима, о различитим тумачењима истих појава у различитим периодима итд. Зато би се током презентовања, рецимо историјских садржаја, стваралачка комуникација могла остварити током уџбеничког излагања о неком историјском догађају: потребно је уводити разне животне примере, показати ученику да сваки догађај има више узрока, указати на проблем – узрок дешавања одређеног догађаја и формулисати хипотезе зашто се догодио (из угла различитих учесника). Уџбеник даље може да комуницира са учеником кроз замишљени разговор: излагао би се разносврстан текстуални и илустративни материјал, али и упућивало на друге историјске изворе; ученик би препознавао шта би могли бити прихватљиви узроци, а онда би на основу понуђених елемената учио да реконструише дешавање, уз изражавање својих аргумената, сазнања и мишљења. Подржавајући рад на бајкама, митовима, легендама, а затим и на интересантним историјским причама, биографијама, записима који већ имају одлике примарних истојских извора – текст уџбеника подстиче даљу комуникацију са корисником.

Садржаји о становништву, завичају и домовини као ширим друштвеним групама (у трећем и четвртном разреду) такође су веома погодни за остваривање комуникације. „Ако учење у уџбенику желимо посматрати као потрагу за

смислом, онда откривање тог смисла може тећи у, рецимо, прикупљању података о различитим друштвеним феноменима: компарацијом података о структури становништва места, града, републике; започетом збирком података о заједничком животу народа и др.“ (Шпановић и Трбојевић, 2010:184). Тако се, на пример, приликом излагања наставних садржаја концентрисаних око теме о становништву, у уџбенику могу поставити истраживачки задаци усмерени на: структуру (састав) становништва, конвенцијом (договором) одређена права и обавезе, прихватљиво понашање, богатство у различитости (језика, културе, традиције), и др. Ученикову пажњу могла би мотивисати уводна прича из живота: проблематизовала би се, рецимо, ситуација дечјег рођендана на коме су присутна деца несвакидашњих личних имена – рођенданске честитке потребно је исписати на другим језицима, а избором поклона уважити различите жеље које не симболизују увек оно што очекујемо. На примеру да нисмо сви исти текст уџбеника треба да објасни по чему се можемо разликовати, а ипак заједно живети, и затим да усмери на природне (родне, разлике по старости) и друштвене разлике (по образовању, занимању, интересовањима, припадности групама и др). Могло би да следи упутство за истраживачки задатак којим би ученик трагао за подацима о броју жена и мушкараца у домаћинствима своје улице, броју старих, младих, запослених, оних који су на школовању и сл. а онда би подаци могли да се селекционишу и статистички уреде уз помоћ апаратуре уџбеника (знаци, симболи, табеле, графикони). У овако подстакнутој комуникацији повратну спрегу представљају резултати ученичког рада: могу их уписати у посебно остављено поље самог уџбеника (ако је радног типа), а онда и представити друговима у вербалном обраћању (тимског или индивидуалног типа).

## **МЕТОДОЛОГИЈА**

Савремену концепцију уџбеника чине структурни систем текстова као основни систем, и систем вантекстуалних компоненти као „систем који опслужује



текст и доприноси потпунијем усвајању знања, подстиче на учење и развијање навика самосталног рада, трагања и истраживања знања и његове примене у пракси“ (Шпановић, 2008:46), а чине га: апаратура организације, илустративни материјал и апаратура оријентације. Апаратура организације усвајања подстиче и усмерава сазнајне активности ученика у учењу (табеле за систематизацију, различите врсте питања и проблемских задатака и др.). Са њом је тесно повезан илустративни материјал (цртежи, илустрације, различите карте, схеме, мапе, графикони) који, нарочито у уџбеницима млађег школског узраста, може знатно да подстакне сазнајне, емоционалне, идејне и естетске елементе комуникације на релацији ученик – образовни садржај. Комуникативна функција уџбеника темељи се на *апаратури оријентације*. То је подсистем који помаже ученицима да се снађу у садржају уџбеника и лакше пронађу тражене информације. Његову структуру чине предговор, садржај, посебне рубрике, одређени знаци, симболи, регистри, библиографије, речници појмова и заглавља. Све наведене уџбеничке компоненте усмерене су ефикаснијој комуникацији између школске књиге као извора наставног садржаја и ученика, који у интеракцији са тако обликованом књигом могу успешније да се снађу у раду на текстовима (основни, појашњавајући и додатни) и на тај начин успешније усвајају знања. Док се о структурном систему текстова као основном језгру уџбеника доста говорило, вантекстуалне компоненте још су увек недовољно истраживане, те нас посебно занима како су оне присутне у уџбеницима Света око нас и Природе и друштва, и какву комуникативну функцију према ученицима од њих можемо очекивати.

Циљ истраживања је емпиријско утврђивање присутности елемената апаратуре оријентације у уџбеницима за предмете *Свет око нас* и *Природа и друштво* и квалитативна анализа њихових комуникативних обележја. Из циља су издвојени задаци истраживања.

1. Утврдити присутне елементе апаратуре оријентације: предговор, водич, уводна страница, садржај, речник појмова, пописи;

2. Квантификовати присутне елементе апаратуре оријентације у анализираним уџбеницима;

3. Описати квалитативна обележја идентификованих елемената апаратуре оријентације (описати начин како су присутни у уџбенику: сликовно, текстуално, комбиновано).

У истраживању се пошло од две кључне претпоставке. Прва је да су у данашњим уџбеницима за предмете *Свет око нас* и *Природа и друштво* елементи апаратуре оријентације заступљени. Друга је да присутни елементи апаратуре оријентације нису довољно разноврсни и подстицајни да остваре комуникацију са учеником и тиме суштински унапреде учење из књиге.

Ради провере хипотеза у истраживању је примењена техника анализе садржаја. Јединицу анализе представља уџбеник *Свет око нас/Природа и друштво* посматран као наставно средство у коме су научна сазнања систематизована, структурирана и дидактички обликована тако да омогуће изградњу и развој знања, социјалних вештина и ставова ученика млађих разреда основне школе. Као јединица анализе, уџбеник је посматран према критеријуму квантитативне и квалитативне присутности: предговора, уводне странице, водича, садржаја, речника појмова, пописа и евентуалних других елемената апаратуре оријентације.

Инструменте истраживања представљају истраживачка матрица за уџбенике и евиденциони лист за анализу елемената апаратуре оријентације.

Узорак истраживања обухвата двадесет и шест уџбеника за наставне предмете *Свет око нас* – први и други разред и *Природа и друштво* – трећи и четврти разред, који су одобрени за употребу у Републици Србији (списак анализираних уџбеника дат је у Прилогу рада).

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Анализом садржаја двадесет шест уџбеника *Свет око нас/Природа и друштво* утврђивано је присуство елемената апаратуре оријентације. Резултати квантитативне анализе приказани су у Табели 1.

Табела 1. Заступљеност елемената апаратуре оријентације

ЕЛЕМЕНТ: апаратура оријентације	ПРИСУТНОСТ							
	Не		Да					
	Ф	%	Текстом		Сликом		Комбиновано	
			Ф	%	Ф	%	Ф	%
1. Предговор	23	88,5	2	7,7	-	-	1	3,8
2. Уводна страна	18	69,2	-	-	4	15,4	-	15,4
3. Водич	7	26,9	2	7,7	5	19,2	1	46,2
4. Садржај	-	-	3	11,5	-	-	23	88,5
5. Речник појмова	21	80,8	4	15,4	-	-	1	3,8
6. Пописи	23	88,5	1	3,8	-	-	2	7,7
7. Нешто друго	24	92,3	1	3,8	-	-	1	3,8
Укупно:				26		100%		

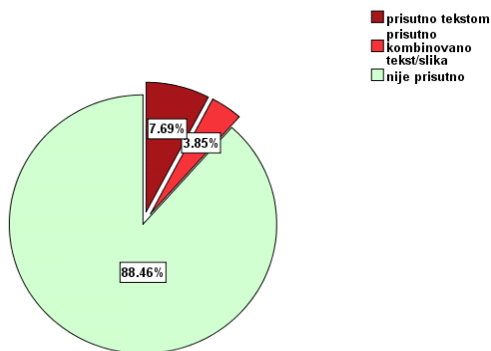
Као што се види, на узорку од двадесет и шест уџбеника *Садржај* је евидентиран у свим уџбеницима - у 16 уџбеника налази на почетку, а у 12 на крају књиге и највећим делом дат је комбинацијом текста и слике (88,5%). Као елемент апаратуре оријентације, *Садржај* помаже кориснику да сагледа место наставне јединице (лекције) у целовитом систему књиге, те да кроз проналажење места сваке лекције, може следити логику излагања наставног градива у наставном програму. Налазио се на почетку или на крају уџбеника, аутор помоћу њега упознаје ученике са структуром уџбеника, односно са насловима и поднасловима поглавља и лекција, чиме омогућава ученицима да стекну увид у целину садржаја одређеног предмета и да уоче место појединачне лекције у формалном садржају (Шпановић, 2008:57).

У прегледаном уџбеницима процентуално је значајно присутан и Водич (укупно: 73,1%), најчешће представљен комбинацијом текста и слике (46,2%). Остали елементи апаратуре оријентације у посматраним уџбеницима много

су ређе присутни: *Уводна страна* евидентирана је у 8 уџбеника (30,8%), *Речник појмова* постоји у 19,2%, *Предговор* је присутан у 3 уџбеника (11,5%), а исто толико су присутни и *Пописи*. У два уџбеника евидентирана су друга ауторска решења (7,7%), као што су рубрике *Пишите нам* (Поповић и Цмиљановић, 2009), и *Белешке* (Ковачевић и Бечановић, 2006). У њима су аутори покушали да остваре комуникацију са ученицима у вези са њиховим утисцима о уџбенику тако што су последње стране оставили за мишљења ученика о уџбенику из кога уче. Запазили смо да су утврђени елементи апаратуре оријентације у уџбеницима представљени комбинацијом текста и слике, само текстом или само сликом (најређе). Како начин овог представљања углавном зависи од узраста ученика за који је уџбеник намењен, илустрације су најчешће заступљене у уџбеницима *Свет око нас* за први и други разред (независно од издавачке куће).

Ови резултати квантитативне анализе нису неочекивани. Теоријски радови указују да процес стварања уџбеника треба да следи утврђени редослед, при чему *Предговор* и остали елементи оријентације представљају инструктивно-методички део уџбеника у коме читалац може наћи податке о: структури уџбеника, о ознакама у уџбенику, објашњења како се користе прилози (Шпановић, 2008:56), али их аутори уџбеника најчешће аплицирају кроз *Садржај*. На изабраном узорку, од утврђених елемената апаратуре оријентације у потпуности је присутан само *Садржај*, у близу две трећине уџбеника *Водич*, док су остали елементи апаратуре оријентације присутни у мање од трећине уџбеника (*Увод*, *Речник појмова*, *Пописи* и др.). Приказ присутности *Предговора* у посматраним уџбеницима дат је графички.

Графикон 1. Присутност Предговора у посматраним уџбеницима  
Prisutnost - PREDGOVOR



Иако релевантна литература указује на важност јасних и прецизних обавештења која би омогућавала лакшу оријентацију у уџбенику, истраживања потврђују да у уџбеницима још увек „недостају обавештења о значају учења одређеног предмета и садржаја који се презентују у уџбенику, разлози због којих се предмет учи, извод из наставног програма предмета за који је уџбеник написан, обраћање родитељима о начину усвајања знања и слично“ (Шпановић, 2008:139).

Изнети резултати потврдили су хипотезу да су у данашњим уџбеницима *Свет око нас* и *Природа и друштво* елементи апаратуре оријентације квантитативно заступљени. Међутим, присутност није уједначена, нити разноврсна – значајно предњачи присутност *Садржаја* (присутан у сваком уџбенику) и делом *Водича*, док су остали много ређе присутни.

Даљом анализом испитивано је како су елементи апаратуре присутни у посматраним уџбеницима. Теоријски радови указују да елементе апаратуре оријентације у уџбенику треба усмерити ефикаснијој комуникацији између школске књиге као извора наставног садржаја, и ученика, који у интеракцији са тако обликованом књигом могу успешније да се снађу у раду на текстовима (основни, појашњавајући и додатни) и на тај начин успешније усвајају знања (Ивић и сар., 2008; Шпановић, 2008). Анализа

уџбеника који су чинили узорак у истраживању показује да су обавештења о значају учења предмета – разлoзима због којих се предмет учи, присутна у мање од половине (10), а само у 6 уџбеника писци се обраћају директно ученицима. Међутим, тамо где је обраћање присутно, решења су веома подстицајна за остварење комуникације са ученицима. На пример, идентификовали смо занимљива решења рубрика *Важне речи* (посебно у неким уџбеницима за I и IV разред), односно *Речника појмова* (у уџбеницима за III и IV разред – иако смо утврдили да је покушај увођења *Речника* у већини анализираних уџбеника више формалне природе). У једном уџбенику апаратура оријентације именована је као *Садржај*, и састоји се из три дела: *Драги пустолове, драга пустоловко!* (предговор), *Садржај* (садржај) и *Твоји сапутници и помагачи* - упознавање са ознакама и њиховим значењима (Животић и Рамовић; 2007). У Предговору овог уџбеника за први разред, аутори позивају прваке да на путу сазнавања, који подразумева савладавање разних препрека, могу да потраже и помоћ, дакле, комуникација са уџбеником проширује се (најчешће) на породицу, најчешће маму или старију браћу и сестре. У другом уџбенику карактеристична је комуникација која се остварује помоћу речи - упутстава како решавати задатке који ће бити постављени током рада у уџбенику - *Запамти, Нацртај, Питај, Сакупљај, Посматрај, Бележи, Причај*, и сликовним знацима које ће ученик сусретати – *Одговори, Запамти, Дечија права, Нацртај, Обој, Истражи* (Бугаринов, 2007); а у другом уџбенику: *Задатак, Цртамо и бојимо, Сети се шта смо научили, Глумимо, Пишемо, Истражујемо, Домаћи задатак, Речник* и др. (Стокановић и Лукић, 2013). Под насловом Свет, у апаратури оријентације једног од посматраних уџбеника (Маринковић и Маринковић, 2005), аутори упознају ученике са ликовима - децом, који ће их водити кроз књигу. Определили су се и за песму „Ал је леп овај свет“ (Јован Јовановић Змај), те слику која приказује јединство живе и неживе природе. Под насловом *Теме*, на следећој страни су набројане теме *Програма*, а звездицом на дну странице корисник се упућује да је садржај на крају уџбеника, где је и

попис *Важних речи* – уз сваку је дат и број странице на којој се она помиње, а њено значење појашњава.

За разлику од поменутих квалитативних решења, мањем броју уџбеника за први разред може се замерити лоша визуализација елемената организације и оријентације, и технички несигурна решења илустрација (сличне закључке извели смо и након анализирања вантекстуалних компонената неких уџбеника за 2. и 3. разред, али их нисмо елаборирали јер илустративна компонента уџбеника није предмет овог рада). Издајамо још једно решење уџбеника за IV разред (Ковачевић и Бечановић; 2006), у коме се са ученицима комуницира по веома успешној апаратури оријентације. Уводна реч аутора (тако и насловљена корисницима) остварена је:

- обраћањем *Драги четвртаци*; речником који је веома јасан и примерен узрасту (ни премало, ни превише текста, ни сувише једноставно, ни сувише тешко);

- указивањем на нове теме *Програма* (далека прошлост Србије, животне заједнице и др.); присуством разних визуелних елемената којима се олакшава разумевање (ученицима се набраја да ће им помоћи разни занимљиви текстови, историјске карте, табеле, графикони) и

- графичким симболима који олакшавају коришћење уџбеника: *Понови – увежбај*.

*Појам који не знам, Погледај - пробај, Знамо из претходних разреда, За оне који желе да знају више.*

Успешно обликована рубрика *Речник* у једном од уџбеника омогућава ученицима објашњење многих нових речи које су упознавали током рада на уџбенику, као и речи далеко од њихових искуствених сазнања, на пример, атмосфера, густина, датум, делатност, држављанство, еластичност и др. (Васиљевић и сар., 2007). Значај је у томе што ће ученици овом *Речнику* моћи да се враћају много пута, докле год појмови не буду усвојени у потпуности, а за многе то чак и неће бити могуће за једну школску годину.

Квалитативна анализа дидактичко-методичких карактеристика уџбеника *Свет око нас* и *Природа* и

*друштво* на узорку од двадесет и шест уџбеника показала је да су начини на који су уведени елементи апаратуре разноврсни и подстицајни за учениково сналажење само у мањем броју анализираних уџбеника, док су у већини, иако присутни, недовољно функционални. Потврђена је и хипотеза о недовољној разноврсности елемената апаратуре оријентације који у уџбенику треба да подстакну комуникацију и тиме суштински унапреде учење из књиге.

Залажемо се за уџбеник у коме ће се квалитетно обликовати његови структурни подсистеми, као што је управо анализирана апаратура оријентације. Разноврсном и функционалном апаратуром оријентације започиње комуникација уџбеничког комплекса са корисником, а од ње надаље значајно зависи читав успех у учењу и савладавању градива из уџбеника. У наставку ћемо описати примере презентовања друштвених садржаја, којима би уџбеник могао да подстиче даљу комуникацију између ученика и друштвених феномена који се обрађују у разредној настави.

### **ЗАКЉУЧЦИ И РАСПРАВЕ**

У раду су разматрани нови приступи дидактичком обликовању уџбеника, при чему је посебно посматран његов комуникациони аспект (Ивић и сар., 2008; Сузић, 2003; Шпановић, 2003). Средства масовних комуникација, која су данас знатно сузила значај писане речи, променила су улогу школске књиге - уџбеник постаје аперсонални медиј чију вредност процењујемо у односу на то колико је успешна методичка трансформација научних информација које се у њему презентују, и да ли остварује комуникацију са учеником, који те информације треба да прими као образовне поруке. Посредством елемената апаратуре оријентације уџбеник треба да започне комуникацију са својим реципијентом, те је истраживањем у овом раду утврђивана квантитативна и квалитативна присутност елемената апаратуре оријентације у уџбеницима *Свет око нас* и *Природа и друштво*. Резултати показују да су начини



којима су елементи апаратуре присутни у садашњим уџбеницима недовољно разноврсни и подстицајни за комуникацију са учеником. Иако ауторски тимови већине издавача покушавају да се прилагоде новим друштвеним и образовним околностима, школска књига данас препознаје се више као традиционални текстуални извор знања у „новом руху“, него као целовит систем чија је опредељујућа улога да оствари такву комуникацију са ученицима у којој ће се они са задовољством упознавати са новим градивом и његовим садржајем и мотивисати за учење.

Резултати овог истраживања могу користити ауторима у изналажењу одговарајућих решења у новим уџбеничким издањима, док је даље истраживачке напоре потребно усмерити на могућности таквог обликовања осталих структурних елемената, којима би уџбеник остварио улогу медија који ефикасно подстиче комуникацију ученика са савременом науком у процесу учења.

## ЛИТЕРАТУРА

- Андевски, М. (2008). *Уметност комуницирања*. Нови Сад: ЦЕКОМ-боокс.
- Андевски, М. (2006). Комуникативна компетентност у решавању конфликта. У: *Развијање комуникационих компетенција*. Универзитет у Крагујевцу Педагошки факултет у Јагодини и Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, 216-222.
- Братанић, М. (1990). *Микропедагогија: Интеракцијско-комуникацијски аспект одгоја: прѣручник за студенте и наставнике*. Загреб: Школска књига.
- Ђорђевић, Т. (1993). Педагошки процес – педагошка комуникација. *Образовање и масовне комуникације*. Београд: Министарство просвете, 19-28.
- Ериксен Томас Х. (2003). *Тиранија тренутка*. Београд: Библиотека ХХ век.
- Златић, Л и. Бјекић, Д. (2004). Процена комуникационог понашања наставника. У: *Зборник радова/Научни скуп са међународним учешћем: Комуникација и медији у савременој настави*. Универзитет у Крагујевцу Учитељски факултет у Јагодини, 322-335.

- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2008). *Општи стандарди квалитета уџбеника: водич за добар уџбеник*. Нови Сад: Платонеум.
- Јоксимовић, А. (2009). Иницијално школовање. Профил и улога наставника визуелних уметности. *Настава и васпитање*, 58(1), 73-89.
- Јовановић, М. (2009). О постојећој комуникацији у настави и о неопходним поменама. *Настава и васпитање*, 58(2), 201-215.
- Коковић, Д. (1997). *Пукотине културе*. Београд: Просвета.
- Кон, Ж. (2001). *Естетика комуникације*. Београд: Цлио.
- Костовић, С. (2005). *Васпитни стил наставника*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Крстић, Д. (1978). *Психолошки речник*. Београд: ИРО „Вук Караџић“.
- Мијановић, Н. (2004). Улога комуникације у процесу организовања савремене наставе и учења. У: *Зборник радова / Научни скуп са међународним учешћем Комуникација и медији у савременој настави*. Универзитет у Крагујевцу Учитељски факултет у Јагодини, 235-253.
- Ненадић, М. (2006). Образовање „тирања тренутка“ и промене „бесном брзином“. *Педагогија*, 61(1), 26-35.
- Пешикан, А. (2003). *Настава и развој друштвених појмова код деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пешић, Ј. (1998). *Нови приступ структури уџбеника. Теоријски принципи и конструкцијска решења*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Посебне основе школског програма за И разред основног образовања и васпитања*. 2003. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*. Просветни гласник РС, бр.1/05, 15/06 и 2/08.
- Радојковић, М. и Милетић, М. (2006). *Комуницирање, медији и друштво*. Нови Сад: Стулос.
- Сузић, Н. (2003). Педагошка комуникација - нови појам у педагогији. *Педагошка стварност*, 49(7-8), 546-556.

- Шевкушић, С. (2006). Основне методолошке претпоставке квалитативних истраживања. *Зборник института за педагошка истраживања*, 2, 299-316.
- Шмит, В. (1999). *Развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Шпановић, С. (2013). *Дидактички аспекти примене рачунара у настави*. Универзитет у Новом Саду Педагошки факултет у Сомбору.
- Шпановић, С. (2008). *Дидактичко обликовање уџбеника: Од откривајућег вођења до самоусмереног учења*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Шпановић, С. (2005). *Дидактичко обликовање и интегрисање уџбеника у мултимедијални наставни пакет*. У: Ђ. Надрљански (ур). *Информатика, образовна технологија и нови медији у образовању*, 2 (180-191). Универзитет у Новом Саду Учитељски факултет у Сомбору.
- Шпановић, С. и Ђукић, М. (2008). Улога уџбеника у подстицању самоусмереног учења. *Педагогија*, 63(2), 194-204.
- Шпановић, С. и Трбојевић, А. (2010). Нови приступ методском аспекту обраде друштвених садржаја у разредној настави. *Норма*, 21(2), 177-190.

### **ПРИЛОГ: ЛИСТА АНАЛИЗИРАНИХ УЏБЕНИКА**

- Животић, Б. и Рамовић, О. (2007). *Пустоловине кроз Свет око нас, уџбеник за 1. разред основне школе, 1 и 2*. Београд: Клетт.
- Маринковић, С. и Марковић, С. (2005). *Свет око нас за први разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Бугаринов, Б. (2007). *Свет око нас за први разред основне школе*. Београд: Драганић.
- Јухас, И. (2006). *Свет око нас, уџбеник са радном свеском за 1. разред основне школе, 1а, 1б*. Београд: Едука.
- Ђук, М. и сар. (2007). *Свет око нас, уџбеник за први разред основне школе*. Београд: Нова школа.
- Новковић, Љ. и сар. (2003). *Свет око нас за први разред основне школе*. Београд: ЗУНС.

- Стокановић, Љ. и Лукић, Г. (2013). *Свет око нас, уџбеник за први разред основне школе*. Београд: Нови Логос.
- Животић, Б. (2009). *Пустоловине кроз Свет око нас, уџбеник за други разред основне школе, 1 и 2*. Београд: Клетт.
- Маринковић, С. и Марковић, С. (2007). *Свет око нас за други разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Ђук, М. и сар. (2007). *Свет око нас, уџбеник за други разред основне школе*. Београд: Нова школа.
- Манојловић, М. и Вељковић, Б. (2006). *Свет око нас, уџбеник за други разред основне школе, 1а, 1б*. Београд: Едука.
- Гачановић, Б. и сар. (2005). *Свет око нас уџбеник за други разред основне школе*. Београд: ЗУНС.
- Вукмирица, М. и Станец, Б. (2010). *ИСКРИЦЕ Свет око нас, за други разред основне школе*. БИГЗ: Школство.
- Матановић, В. и сар. (2005). *Природа и друштво, уџбеник за 3. разред основне школе, 3а, 3б*. Београд: Едука.
- Маринковић, С. и Марковић, С. (2006). *Природа и друштво за трећи разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Јаневски, Г. и Љубисављевић, Д. (2008). *Природа и друштво за трећи разред*. БИГЗ: Школство.
- Поповић, Б. и Цмиљановић, И. (2009). *Природа и друштво за трећи разред основне школе*. Београд: Драганић.
- Ђук, М. и Стевановић, Г. (2007). *Мој завичај, природа и друштво за трећи разред основне школе*. Београд: Нова школа.
- Требјешанин, Б. (2002). *Природа и друштво за трећи разред основне школе*. Београд: ЗУНС.
- Бечановић, Б. и сар. (2002). *Познавање друштва за 4. разред основне школе*. Београд: ЗУНС.
- Ковачевић, В. и Бечановић, Б. (2006). *Природа и друштво, уџбеник за четврти разред основне школе*. Београд: Клетт.
- Васиљевић, И. и сар. (2007). *Природа и друштво за четврти разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Матановић, В. и сар. (2006). *Природа и друштво 4а, 4б, уџбеник за четврти разред основне школе*. Београд: Едука.
- Вуковић, Б. и сар. (2006). *Природа и друштво за четврти разред основне школе*. Београд: Драганић.

Требјешанин, Б. (2002). *Природа и друштво, уџбеник за четврти разред основне школе*. Београд: ЗУНС.

Поповић, Б. и Цмиљановић-Косовић, И. (2008). *Природа и друштво за 4. разред основне школе*. Београд: Герундијум.

## **COMMUNICATION QUALITY IN TEXTBOOKS OF SCIENCES AND HUMANITIES**

**Abstract:** This paper discusses theoretical knowledge of the didactic design of textbooks according to which the orientation apparatus is determined as the first and most frequently the deciding link between the student and the textbook from which he is learning. It is emphasized that a textbook that commences a quality communication with the student, as early as through the preface, has a clear instruction for use, contents display, vocabulary of lesser known words and concepts, symbols, signs, etc. provides a doubtless impetus for further reading and learning. The paper presents results of the research conducted with the aim of quantitative and qualitative analysis of the presence of the elements of the orientation apparatus in a textbook. Using the technique of content analysis on a sample of twenty six textbooks for the subjects The World Around Us and Nature and Society, an absolute presence of contents and partly of the guide has been determined, while the preface, glossary and lists are marginally present. Qualitative analysis showed that the ways in which the elements of the apparatus are displayed in analysed textbooks are insufficiently diverse and stimulating, so it has been concluded that the orientation apparatus is not present in a way that would significantly facilitate the students' orientation and communication with the textbook from which they are learning. The paper proposes innovative solutions on presenting social content through which a textbook can encourage further communication between students and social phenomena discussed in classroom teaching. Through prominent examples a textbook could achieve a more efficient communication between students and contemporary science, but it could also become part of a complex learning process in which intellectual capabilities and a more successful mastering of abilities, skills and knowledge of the subject of Nature and Society are stimulated (Table 1; Figure 1).

**Key words:** communication, teaching of Nature and Society, textbook

Ибро Скендеровић  
Мустафа Фетић

## ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА У НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

**Сажетак:** У овом раду ћемо покушати показати да проблемска настава није негација традиционалне наставе већ само једна нова њена нијанса. Она је настала из потребе да се превазиђу слабости традиционалне наставе, повећа ефикасност образовног рада и унесу рационалне промјене у организацију наставе. У овој настави улога наставника и ученика се мијења у односу на ону која је била заступљена у традиционалној настави. Овдје је наставник све мање предавач, а све више сарадник, креатор, мотиватор ученичких активности, а ученици самостално долазе до нових сазнања кроз властиту ангажованост. Да би смо могли приступити унапређивању и усавршавању наставе познавања природе и друштва, потребно је првенствено испитати и утврдити колико је у нашим школама заступљена проблемска настава. Проблемска настава уопште, па тако и настава познавања природе и друштва, јесте једно од основних питања савремене школе. Наша савремена школа и цио школски систем тежи да се постепено напуштају традиционални оквири рада у школи, а наставни процес се све више прилагођава појединачно сваком ученику. Учиниће се напори у овом раду да се сагледа тренутно стање проблемске наставе, као и да се укаже на могућа рјешења која би унаприједила постојећу теорију и праксу у настави познавања природе и друштва у основној школи. У раду ће мо представити дио истраживања који смо спровели у основним школама (Графика 7).

**Кључне ријечи:** проблемска настава, традиционална настава, савремена школа, наставник, ученик

### УВОД

Велике друштвене промјене школу као друштвену институцију излажу многим утицајима, притисцима и очекивањима. Од реформе образовног система се константно очекује да организацију рада у школама учине

ефикаснијом и рационалнијом. У традиционалној настави постоји повећана опасност од вербализма, рецептивног и пасивног односа према ученицима, из чега произилази неразумијевање битног, немогућност примјене знања и лако, брзо заборављање. Овај облик наставе не остварује услов за развој цјелокупног потенцијала ученика, као у савременој (проблемској) настави која се схвата кроз конституисање знања (у којој је ученик истраживач), а не усвајање знања. Проблемска настава није негација традиционалне наставе, већ само једна њена нова нијанса. Она нијанса у којој настава од заната постаје умјетност. Она је настала из потребе да се превазиђу слабости традиционалне наставе, повећа ефикасност образовног рада и унесу рационалне промјене у организацији наставе.

У овој настави изграђује се правилан научни поглед на свијет. Ученици упознају елементарне везе из природе преко њених закона између биљака и животиња, схватањем узрока и последица између природних и друштвених појава, упознавања улоге човјека у мијењању природе и друштва, увођењем у борбу за очување човјекове природне средине. Васпитни значај наставе природе и друштва има важну улогу у друштвено-моралном васпитању ученика. У периоду врло осјетљивог развоја личности, ова настава његује естетски однос према средини у којој дјеца живе. Одласци у природу, директно упознавање друштвене средине, друштвено-користан рад, усвајање здравствених навика, помажу развоју и изграђивању културе ученика. Истицање идејно-васпитних компонената помаже формирању цјелокупне личности.

Проблеми се јављају свакодневно, у свим подручјима људке дјелатности, а то намеће потребу да се у току редовног школовања ученици оспособљавају за њихово успјешно рјешавање. Данашњи човјек стављен је у бројне проблемске ситуације као својеврсне противурјечности које мора знати, хтјети и умјети да рјешава. Проблемска настава изводи ученика из оквира стереотипног учења и мишљења и захтијева од њега знатну менталну напетост, убрзавајући тиме и сам процес учења. У животу ученици се

стално сусрећу с разним проблемским (животним) ситуацијама, које их подстичу да их успјешно рјешавају. Стога је рјешавање проблема у настави врло погодна припрема за живот, а она је саставни дио педагошке функције школе као друштвене институције. Овај облик учења изазива код ученика низ сложених активности; уочавање, дефинисање и прецизирање проблема, постављање релевантних питања себи и другим ученицима, дискутовање о проблему с наставником и другим ученицима, самостално прикупљање и анализирање чињеница које су потребне за рјешење проблема, давање идеја за рјешавање проблема, провјеравање рјешења проблема итд. (Радоњић, 2010:220). Значај ове наставе је у припремању за свакодневни живот и рад који представља основу за даље формирање моралне и хуманистички оријентисане личности (Kadum, 2005:187).

Овај вид наставе код различитих аутора носи различите називе: проблемска настава, учење путем рјешавања проблема у настави, настава путем откривања итд. Том наставом развија се критичко мишљење ученика и они се постепено оспособљавају за рјешавање свих сложених задатака и примјену стечених знања у пракси (Исто:219). Проблемска настава је наставни систем који има дубоке историјске коријене. У литератури се јавља под врло различитим називима са свим истим значењем као што су: откривајући приступ, проблемска метода, методичко рјешавање проблема, рјешавање проблема, учење путем открића, учење откривањем, учење истраживањем, проблемска настава, настава истраживањем (Пољак, 1982:127). Многи аутори су дефинисали проблемску наставу полазећи од тога шта у њој сматрају најважнијим. Ипак, уз све разлике, у дефиницијама су незаобилазна два елемента: истраживачка активност и тражење нових решења. То су двије главне карактеристике ове наставе (Вилотијевић, 1998:176).

Рјешавањем проблема бавиле су се међусобно веома блиске науке: психологија, педагогија и дидактика, свака



са свог аспекта, трагајући за дубљом суштином и природом овог фундаметанлог проблема људског понашања и развоја.

У психологији се користи термин „учење путем рјешавања проблема“. У психолошкој литерартури процес рјешавања проблема се повезује са учењем, мишљењем и стваралаштвом. Рјешавање проблема „...представља највиши облик учења. Са тим својим обликом учење прелази у мишљење и стваралаштво“ (Stevanović, 1998:93). Поред психолошких постоје и педагошко-дидактичка термилошка и појмовна одређења. У педагошкој литератури користи се појам „проблемска настава“ као специфичан наставни систем или наставни метод. Суштина проблемске наставе је у томе што наставник не саопштава коначне резултате, већ их уводи у то како се дошло до одређених истина, приказује путеве којима се ишло у откривању тих истина.

Проблем у сазнању настаје онда када субјекат наиђе на извјесну тешкоћу, препреку у задовољавању својих жеља, а циљ не може да оствари на основ познатих начела и шема, већ пут за његово рјешење треба тражити у ранијем искуству и тада га примијенити на нове услове. Овај проблем у настави називамо наставним проблемом. Наставним проблемом називамо свако наставничково питање на које ученици не могу одмах дати одговор. Проблемски задатак појављује се из проблемске ситуације. Процес мишљења почиње од анализе проблемске ситуације. Проблемску ситуацију карактерише одређено психичко стање ученика које настаје у процесу извршавања задатака (Башић и Радоњић, 1992:90-91).

Проблемска ситуација је најважнија карика проблемске наставе. Чине је три компоненте: сазнајна потреба која побуђује мисаону активност, начин рјешавања задатака и интелектуалне могућности, укључујући стваралачке способности и претходно искуство (Вилотијевић, 1998:180). Ученици први пут стара искуства примјењују у једној новој ситуацији, дате представе и знања сагледавању у новом значењу и функцији трансформишу их и употребљавају за рјешавање проблема

пред којим су се први пут нашли. Проблем је свака ситуација у којој раније нијесмо били и која нас приморава да се сналазимо. Или прецизније, да реагујемо на нов начин, јер раније научени начини понашања „...не омогућавају налажење излаза из те ситуације“ (Ничковић, 1984:112). Многи аутори изучавали су мисаоне путеве у рјешавању проблема, али је у теорији најприхваћеније сљедеће објашњење процеса рјешавања проблема: а) упознавање проблема: појединац упознаје елементарне проблеме, б) сужавање: ученик увиђа шта недостаје, у чему је празнина коју треба попунити, в) постављање хипотезе: анализом датог и задатог и г) провјеравање хипотезе: хипотеза је рјешење које треба провјерити (Гајић, 2004:122).

Процес усвајања знања у настави природе и друштва и осталих природних наука један је од важних проблема наставне праксе, којим се бави дидактика и методика ових предмета. Развој науке захтијева нов, другачији приступ усвајању и примјени знања, како при рјешавању задатака у самој настави тако и изван ње. Заинтересованост ученика за рјешавање проблема спада међу битне претпоставке активне наставе, учења расуђивањем. Од учитеља се захтијева да у настави стварају интересантне проблемске ситуације које код ученика изазивају интерес за самостално расуђивање. Код проблемске наставе наставни садржај који се учи није дат ученицима у готовом облику већ се полази од проблемске ситуације чије рјешење ученици и траже самостално (Радоњић, 2010: 219).

У рјешавању наставног проблема може се издвојити шест етапа: 1) постављање проблема: стварање проблемске ситуације од стране наставника и перципирање проблема од стране ученика; 2) налажење принципа рјешавања проблема (избор рационалне хипотезе). Ученик у овој етапи тражи познате елементе и према томе усмјерава своје напоре; 3) декомпоновање (разлагање) општег на уже проблеме. У овој етапи ученик приближава проблем неком моделу или шеми који му је ближи; 4) рјешавање самог проблема; 5) доношење самосталних закључака (констатација, налаза) и њиховог смјештања у шири систем

знања и б) провјеравање закључака у новим ситуацијама (Башић и Радоњић, 1992:91).

Постоје различити нивои проблемског учења што зависи од интелектуалних напора ученика и њихове сазнајне активности. Проблемско учење треба разликовати по стварним облицима стваралаштва. Полазећи од тога постоје три облика проблемског учења: 1) научно стваралаштво – теоријско истраживање, тј. откривање нових правила, закона и доказа. У темељу овог облика проблемског учења налази се постављање и рјешавање теоријских питања; 2) практично стваралаштво – захтјев за практичним рјешењем, тј. начином примјене знања у новој ситуацији, конструкцијом, проналаском. Постављају се и рјешавају практични проблеми и 3) умјетничко стваралаштво – умјетничко изражавање стварности на основу стваралачке маште укључујући цртање, игру, музицирање и друго.

Проблемска настава се може организовати на различитим нивоима. Значајни су самосталне активности и стваралачке активности. Самосталне активности предвиђају се самостални радови истраживачког типа када ученици самостално раде, примјењују усвојена знања у новој ситуацији, логичком анализом доказују хипотезе уз незнатну помоћ учитеља. Стваралачке активности карактеристичне су по самосталним радовима који захтијевају стваралачку машту, логичку анализу, откривање новог начина рјешавања, самостално доказивање. На овом нивоу очекују се самостални закључци, уопштавања, изуми (Вилотијевић, 1998:91-93).

## **МЕТОД**

Педагози и истраживачи већ дуго времена трагају за најефикаснијим наставним програмом рада, који је најподеснији за све ученике. Треба осигурати нове начине учења, а учење кроз проблемску наставу управо је један од њих. Образовање добија нове смјерове и престаје бити ствар преношења информација и изграђивања одређених

прецизности, оно постаје ствар развоја ученика у подручју сазнајних процеса, ствар његовог интелектуалног развоја. Проблем овог спроведеног истраживања је неадекватна организација проблемске наставе у предмету природа и друштво. Предмет истраживања је организација проблемске наставе. Како бисмо дошли до емпиријских података о ставовима и мишљењима наставника који реализују овакав вид наставе, потребно је спровести емпиријско истраживање.

Циљеви истраживања се увијек морају везати уз постављени проблем и на квалитет, трајност и примјенљивост знања у предмету Природа и друштво. У односу на циљ истраживања, задаци требају да буду оперативнији и конкретнији.

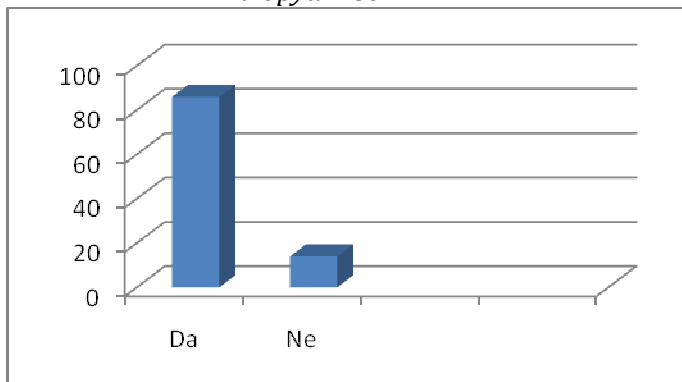
У истраживању се пошло од опште претпоставке да се организација часова проблемске наставе у предмету природа и друштво ријетко организује. Пошло се и од посебних претпоставки да наставници организују часове проблемске наставе у предмету природа и друштво, да су ученици ангажовани приликом организације часова проблемске наставе у предмету природа и друштво и да организација часова проблемске наставе омогућава квалитетнија знања у предмету природа и друштво.

Примењен је историјски поступак у приказивању пршлости и трансферзални поступак у приказивању садашњег стања. Коришћене су дескриптивна и трансферзална метода. Истраживачка техника је анкетирање. Спроведено је применом анкетног упитника сачињеног за потребе овог истраживања. Састоји се од седам питања затвореног типа. Истраживање је спроведено у првој оловини 2015. године на узорку 50 учитеља запослених у основним школама *Мустафа Пећанин* и *25. Мај* из Рожаја. Подаци прикупљени истраживање обрађени су дескриптивном статистиком и приказани графиконима.

## **РЕЗУЛТАТИ**

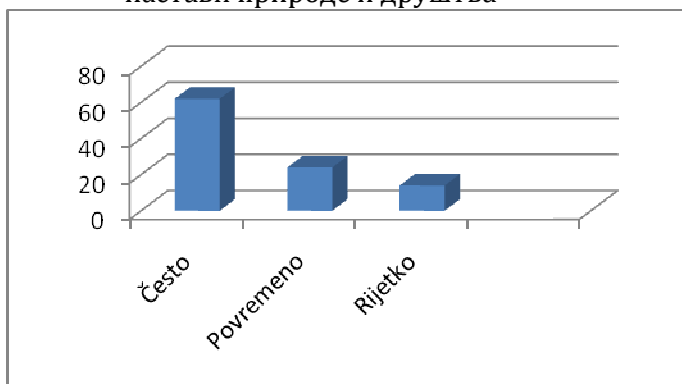
Резултати истраживања приказани су према израчунатим фреквенцијама и процентима.

Графикон 1. Организација проблемске наставе у настави природе и друштво



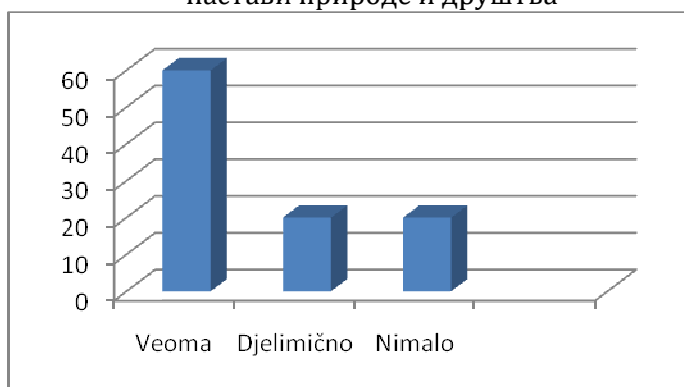
На Графикону 1 се види да 86% наставника организује часове проблемске наставе, док 14% не организује часове проблемске наставе. Проблемска настава буди структуру васпитно-образовног рада која одговара логици научног истраживања. Развијање стваралачког мишљења код ученика представља довољан разлог за организацију проблемске наставе. Тако се стварају повољни услови за већу активност наставника и ученика у остваривању планираних садржаја. Овако организована настава омогућава усвајање квалитетнијег знања.

Графикон 2. Учесталост организације проблемске наставе у настави природе и друштва



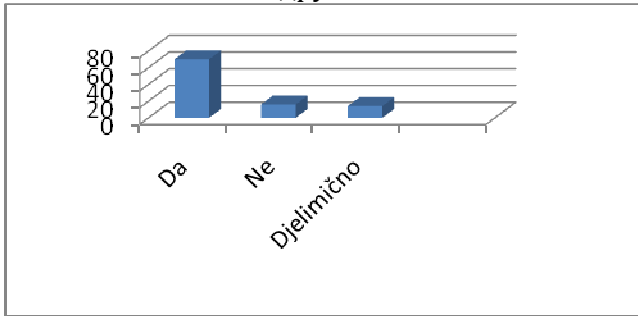
Уочљиво је да 62% наставника често организује овај вид наставе, 24% организује повремено, а 14% наставника ријетко организује овакав вид наставе. Обрада садржаја на проблемски начин захтијева више времена и труда од обраде на класичан начин, али су зато резултати убједљиво бољи. Организација часова проблемске наставе и наставни поступци се тако бирају да максимално подстичу и одржавају мисаону активност ученика и доприносе развоју њихових менталних способности.

Графикон 3. Задовољство организацијом проблемске наставе у настави природе и друштва



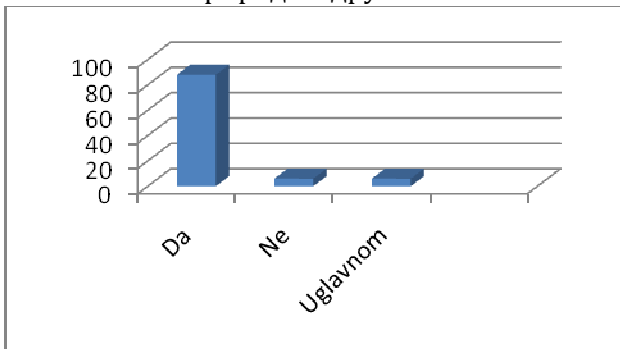
Подаци показују (Графикон 3), да је 60% испитаних наставника веома задовољно таквом организацијом рада, а по 20% је или делимично задовољно или није нити мало задовољно организацијом рада према проблемској настави. Проблемска настава прожета је проблемима у којима доминирају тешкоће, препреке, проблеми и друго. То чини ову наставу: занимљивом, креативном, она изазива код ученика радозналост и тензију, омогућава осамостаљивање ученика да мисле, развија код ученика стваралачке способности тако да овај вид наставе путем рјешавања проблема треба да представља задовољство и наставнику и ученицима.

Графикон 4. Ангажовање ученика у проблемској настави природе и друштва



На Графикону 4 се види да 70% наставника тврде да су ученици максимално ангажовани приликом организације часова проблемске наставе, 16% сматра да ученици нису максимално ангажовани, док њих 14 % сматра да су ученици дјелимично ангажовани. Богато искуство човјечанства показује да су знања до којих се дошло сопственим напорима најтрајнија и најпродуктивнија. Проблемска настава захтијева максимално ангажовање ученика приликом њиховог учења.

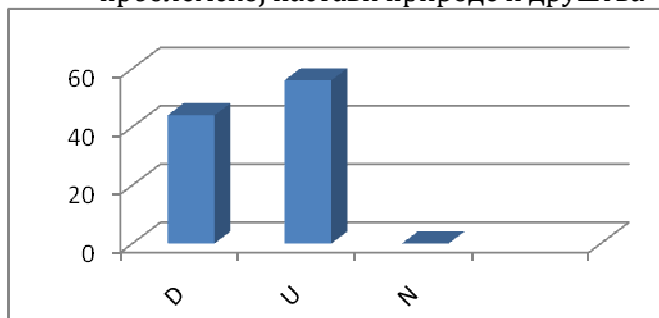
Графикон 5. Квалитет знања ученика у проблемској настави природе и друштва



Подаци показују да 88% наставника сматра да организација часова проблемске наставе обезбјеђује квалитетније усвајање знања, по 6% да не обезбјеђује или

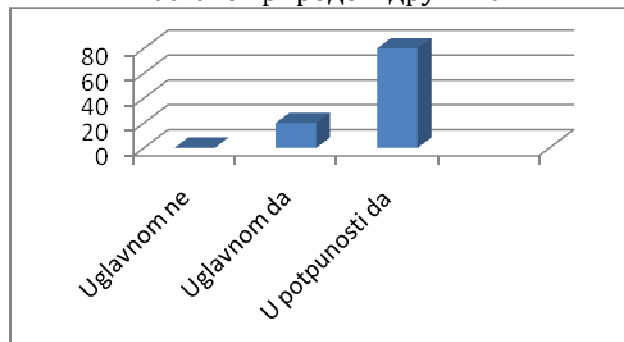
да углавном организација часова проблемске наставе доприноси квалитетнијем усвајању знања.

Графикон 6. Задовољство наставника успехом ученика у проблемској настави природе и друштва



На Графикону 6 се види да је 44 % наставника делимично задовољно успјехом ученика. Њих 56% су у потпуности задовољни, док није било наставника који нису задовољни успехом својих ученика у проблемској настави природе и друштва. Успјех у усвајању знања је на знатно већем нивоу од усвајања знања на класичан начин. На основу овог видимо да су наставници више задовољни оваквим обликом рада, јер постижу боље резултате. Ученици успјешније усвајају наставне садржаје будући да их рјешавање проблема усмјерава на проблеме из животне средине, самим тим они су више мотивисани, заинтересовани, ангажовани за рад и постижу бољи успјех.

Графикон 7. Васпитнообразовна ефикасност проблемске наставе природе и друштва





На Графикону 7 је уочљиво да 20% испитаника сматра да углавном организација проблемске наставе значајно утиче на квалитет наставе, док 80% испитаника сматра да организација проблемске наставе у потпуности утиче на квалитет наставе природе и друштва. Она треба битно да утиче на уклањање слабости које стално репродукује класична настава, а које се исказују у његовању механичког памћења умјесто мишљења, у репродукцији умјесто продукцији, у копирању и опонашању умјесто стваралаштва. Организација проблемске наставе има одређене вриједности, а најважније њене вриједности су у томе што изразито доприноси мисаоној активности и стваралачком развоју ученика, обезбјеђује могућност за редовну повратну информацију, навикава ученике да научено примјењују у пракси, да постојеће знање користе у новим ситуацијама и омогућава наставнику да, на основу повратне информације, коригује наставни процес, да отклони слабости и тако успјешно оствари циљ и задатак.

## **ЗАКЉУЧАК**

Резултати овог теоријско-емпиријског истраживања се могу изнети у форми закључка.

1. На основу анализе података одговора наставника уочава се да се настава у анкетираним школама још увијек изводи на традиционалан начин, што значи да се не подстиче у довољној мјери развој ученичке радозналости, креативности и примјени знања. У овако организованог настави ученик је у пасивном положају, усваја готове садржаје уз минималну активност и мало се подстиче његов самосталан рад. Ученику није омогућен партнерски однос у процесу комуникације, а његова индивидуалност се не развија и не подстиче у довољној мјери.

2. На часовима Природе и друштва неопходно је обезбиједити више савремених облика наставе, комбиновати разноврсне методе рада, којима би се подстицало самообразовање ученика, индивидуалност, кооперативност, са посебним акцентом на стваралачку

методу и употребу разноврсних наставних средстава и све то реализовати кроз различите наставне системе.

3. Организација проблемске наставе Природе и друштва облик је учења који карактерише тешкоћа, нова ситуација, неадекватност прије стечених знања и искустава у новој ситуацији. Организација проблемске наставе је вишедимензионална ментална активност, којом се ученик уводи у све самосталније уочавање битних веза и односа, извођење закључака, стицање нових знања и генерализација и усвајање рационалних путева мишљења.

4. Учење рјешавањем проблема омогућава добар пут и начин да се ученици на истраживачко-откривајући начин оспособљавају за самосталан рад, што је од велике теоријске и практичне важности за изграђивање ученикове личности, која се оспособљава за учење учења, самообразовање и стално образовање.

5. Организација проблемске наставе представља највиши, високо-продуктивни облик учења. Учење рјешавањем проблема у настави Природе и друштва, под одређеним захтјевима, постиже високе васпитно-образовне учинке. Потврда је то теоријских ставова о разматраном питању, али и важан показатељ о предностима које овај облик учења поседује и које треба интензивније користити, не само у настави Природе и друштва, већ и у другим наставним предметима и на другим узрастима.

6. У овој настави улога наставника и ученика се мијења у односу на ону која је била заступљена у традиционалној настави. Овдје је наставник све мање предавач, а све више сарадник, креатор, мотиватор ученичких активности, а ученици самостално долазе до нових сазнања кроз властиту ангажованост.

7. Наставници увиђају значај оваквог облика наставе, али ипак овакву наставу не примјењују сви наставници. Разлог тога може бити захтјевно планирање и припремање овакве наставе и недовољна стручно-методичка оспособљеност наставника.

## ЛИТЕРАТУРА

- Башић, М. и Радоњић, С. (1992). *Методика наставе биологије*. Подгорица.
- Вилотијевић, М. (1998). *Врсте наставе*. Универзитет у Београду Учитељски факултет.
- Гајић, О. (2004). *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси*. Нови Сад.
- Kadum, V. (2005). *Učenje rješavanjem problemskih zadataka u nastavi matematike*. Pula: IGSA.
- Ничковић, Р. (1984). *Проблемска настава као комплексни дидактички систем*. Лозница.
- Poljak, V. (1982). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stevanović, M. (1998). *Didaktika*. Tuzla: R&S.

## TASK PROBLEM IN TEACHING SCIENCES AND HUMANITIES

**Abstract:** In this paper we will try to show that problem-based teaching is not a negation of traditional teaching but one of its new shades. This kind of teaching was created from the need to overcome the weakness of traditional teaching, increase the efficiency of the educational work and introduce rational changes into the organization of teaching. In this kind of teaching, role of the teacher and student is changing, compared to the one that is present in traditional teaching. Here, the teacher is less a teacher and more a colleague, designer, someone who can keep and increase students' motivation, while students individually acquire new knowledge throughout their own engagement. In order to access the improvement and specialization of teaching nature and society, it is necessary to primarily examine and determine how much problem-based teaching is present in our schools. Problem-based teaching, including the teaching of nature and society, is one of the basic questions of modern school. Our modern school and the entire education system itself tends to gradually abandon the traditional frames of work in the schools, and teaching process has been adjusted more and more individually to each student. We will make an effort to examine the current status of problem-based teaching and also to highlight the possible solutions that would improve the existing theory and practice in the teaching of nature and society in elementary school. In this paper, we will present a part of the research that we conducted in elementary schools (Chart 7).

**Key words:** problem-based teaching, traditional teaching, modern school, teacher, student

Славиша Јењић  
Желимир Драгић

## НАСТАВНИ ЧАС И САВРЕМЕНЕ НАСТАВНЕ СТРАТЕГИЈЕ У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

**Сажетак:** Настава природе и друштва због разредно-предметно-часовног система наставе, углавном се реализује у учионици, иако је у новије вријеме тенденција усвајања знања непосредним посматрањем изворне стварности. Тачније, наставу природе и друштва корисно је реализовати у природи и друштвеној средини. Правилна типологија наставних часова и избор наставних стратегија одређују квалитет наставног процеса. У раду аутори теоријски одређују типове наставних часова и наставне стратегије у настави природе и друштва. Сагледане су наставне стратегије које се могу назвати савременим, а њихова примјена у настави требало би да омогући ученицима да уче, а наставницима да воде ученике у процесу стицања знања. Истиче се као погрешно да ученици у школи слушају наставника, а да код куће уче. То се може превазићи правилним избором наставних стратегија. Укратко су представљене и стратегије примјерене социјалним облицима наставног рада, као и њихов узајамни однос у наставном раду.

**Кључне ријечи:** наставни час, наставне стратегије, учење, настава природе и друштва

### УВОД

Школа заснована на темељима традиционалне наставе изгубила је сваку потребу постојања. Стога је потребно сваком наставном часу приступити тако да се уважавају специфичности сваког наставног предмета, сваке наставне јединице, а нарочито сваког ученика. Традиционализам у настави неопходно је замијенити савременим наставним стратегијама и тиме наставу приближити савременим друштвеним и сазнајним вриједностима. Свјedoци смо да наше школе још увијек преферирају разредно-предметно-

часовни систем, а истовремено свједочимо да земље са развијеним стандардима (успјешно) превазилазе такву организацију рада.

Познати су различити типови наставних часова. Колико ће у току школске године у настави природе и друштва бити часова обраде, понављања или вјежбања, зависи од садржаја који се требају реализовати у настави природе и друштва, методичке оспособљености учитеља и стратегија које ће у раду да примјењује. Стога је важно правилно одабрати тип часа и стратегију чијом примјеном ће се доћи до постављеног циља. Иако у већини школа нису идеални услови за рад, важно је изабрати начин рада који ће довести до оптималних резултата у наставном раду.

За потребе овог рада анализирани су типови наставних часова који су најзаступљенији у настави природе и друштва, као и већи број савремених наставних стратегија. Кроз примјере се указује на одређене специфичности и улогу наставних стратегија у овом наставном предмету.

## **НАСТАВНИ ЧАС У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА**

Посматра ли се наставни предмет, у овом случају конкретно Природа и друштво, примјењује се да се овај наставни предмет изучава у другом, трећем, четвртном разреду, а у петом разреду одвојено наставни предмет познавање природе, посебно познавање друштва. Дакле, наставни предмет се изучава више наставних година. Школска година се дијели на полугодишта, наставну седмицу, наставни дан и као најмањи дио организованог наставног система, наставни час. Наставни час је „основна временска јединица наставног рада, која понајчешће траје 45 минута“ (*Енциклопедијски рјечник педагогије*, 1963:532). Један наставни дан састоји се од више наставних часова. Такав рад биљежимо у разредно-предметно-часовној организацији школе. Она је устројена по парадигми Коменског из XVII вијека. Он је написао „вријеме ваља подијелити тачно, тако да свакој години, мјесецу, дану и

часу припадне одређени задатак. Ваља се тачно придржавати тога одмеравања времена и рада, тако да се ништа не прескочи и ништа не преокрене“ (Коменски, 1997:128). У таквој организацији рада заиста се мора одредити циљ и шта се жели постићи на часу. Ипак, у новије вријеме познато је и другачије организовање рада у школама, нпр. валдорфске школе, школа живота и сл. У интегрисаној настави, као и у неким другим наставним системима који у нашим школама постају употребљиви, наставни час није критериј одређивања наставне јединице. Но, ипак ће у овом раду бити ријечи о наставном часу и различитим наставним стратегијама на часу природе и друштва.

У непосредном припремању наставе учитељ врши припрему за један наставни час. Прецизније, припремање се врши за једну наставну јединицу, јер наставна јединица је у ствари наставни садржај одмјерен за један наставни час. Али, увијек се мора имати у виду функционални положај наставне јединице, односно, које садржаје су ученици обрађивали на претходном и које садржаје ће радити на сљедећем наставном часу. „Наставни час није, нити може бити издвојена методичка, психолошка и садржајна цјелина која је изолована од наставног процеса природе и друштва. Наставни час је само једна етапа која је уско повезана са садржајем претходног и сљедећег наставног часа“ (Бањац, 2011:101). Дидактичари и методичари наводе различите типове (врсте) наставних часова.

## **ТИПОЛОГИЈА НАСТАВНИХ ЧАСОВА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА**

Структурне компоненте наставног часа, или уобичајено артикулација наставног часа, зависе од многих фактора, а у ствари представља организацију процеса учења у току наставног часа. Артикулација часа зависи и од типа, односно врсте часа. У дидактици и методици најчешће говоримо о сљедећим типовима наставних часова: а) уводни час, б) припремни час, в) час упознавања са новим

садржајима (обрада нових садржаја), г) час понављања обрађених садржаја и д) час вјежбања. Укратко ћемо сваки објаснити, уз напомену да се у литератури појединим типовима наставних часова дају различити називи, што зависи од схватања или убјеђења аутора.

Уводни час – карактеристика ових часова је да су то часови на почетку школске године или полугодишта. На овим часовима ученици уопштено упознају наставне садржаје које ће учити у току школске године или полугодишта. Поједини методичари наглашавају да се уводни час може организовати и на почетку наставне теме како би ученици били упознати са садржајима које ће учити, који материјал ће користити, гдје ће наћи важне информације. Ако ученик у уводном часу сазна шта може у наредном периоду научити у настави природе и друштва, тада може бити довољно мотивисан за активно учешће у раду током цијеле школске године.

Припремни час – представља час на којем ће се постићи одређени договор учитеља и ученика о будућем раду, а све са циљем постизања оптималних резултата. У каснијем дијелу овог рада који објашњава савремене наставне стратегије, наводи се потреба активнијег рада ученика на часу, а не рада учитеља, гдје је ученик пасиван посматрач. Заједнички договор учитеља и ученика о будућем раду је посебно важан, а оптималан договор се постиже на припремним часовима. За наставу природе и друштва ово су важни часови, јер ученици требају упознати који материјал и прибор ће користити у настави, када ће и шта ће донијети, када ће радити у учионици, а када у природи итд. На припремним часовима ученици од учитеља могу да сазнају гдје и како могу доћи до корисних информација.

Час упознавања са новим садржајима – назива се и час обраде нових садржаја, упознавање са новом грађом и слично. И није најважније како дефинисати ове часове. Важнији је садржај рада на тим часовима. То су часови на којима ученици упознају нове садржаје, долазе до нових и корисних информација. Раније се артикулација ових часова

најчешће односила на уводни, главни и завршни дио часа. И данас наилазимо на овакву артикулацију, али и другачију. Усвајање нових знања може бити организовано по корацима, етапама итд. Најбоље га је организовати тако да се у уводном дијелу ученици психолошки мотивишу за активности и да се максимално заинтересују за рад. Само усвајање знања (у главном дијелу часа) може се подијелити у више мањих дијелова (етапа, корака). Колико ће их бити зависи од обима наставне грађе, узраста ученика, њихових предзнања и сл. Предност оваквог организовања је у чињеници да се после сваке етапе може (и мора) провјерити да ли су ученици савладали наставне садржаје. Ако нису, учитељ ће одмах да дјелује како би се извршила корекција или додатно појашњење. Настава природе и друштва реализује се на 72 часа у току школске године, а у току године има око тридесет наставних јединица. То значи да је најмање толико часова упознавања са новим наставним садржајима.

Час понављања обрађених садржаја – познато је да процес заборављања почиње оног тренутка када је завршено учење. Понављањем се спречава заборављање. Међутим, час понављања организује се не само да би се спријечило заборављање. Често на једном часу обраде нових садржаја ученици усвајају велики број информација које нису у стању у потпуности запамтити и разумјети. На часу понављања у настави природе и друштва могуће је репродуктивно понављање (повнављање чињеница како су научене), али и продуктивно понављање. То значи да ће се научени садржај повезивати са животним искуством, претходним знањима, вршити систематизација, тражити примјена наученог и сл. Час понављања обрађених садржаја често повезујемо, и у литератури налазимо, као час утврђивања знања.

Час вјежбања – организује се како би се одређена знања довела до нивоа аутоматизације, а аутоматизација се остварује вјежбањем. Ако ученици уче садржаје у вези са понашањем у саобраћају, неопходно је то и увјежбати како би знање било потпуно, а не на нивоу репродукције. Мирко



Бањац истиче да „је вјежбање активност намијењена, прије свега, остваривању функционалних задатака наставе“ (Бањац, 2011:106). За наставу природе и друштва ово су изузетно значајни часови. Понашање у саобраћају, оријентација на карти, оријентација у простору и времену, дјелатност људи и сл. само су неке од активности које се односе на часове обраде нових садржаја, а њихова примјена и потпуно разумијевање се увјежбава на часовима вјежбања.

Тип часа зависи од функције која је карактеристична за тај час. Ипак, нема часа на којем се реализује само једна дидактичка функција. Тако се на часу обраде новог градива понављају садржаји неких претходно обрађених наставних јединица, или се на часу понављања и утврђивања стичу нова знања. Стога, тип часа се одређује у складу са доминантном дидактичком функцијом. Поједини методичари наводе и комбиновани тип наставног часа.

У литератури налазимо и неке друге подјеле, односно типове наставних часова. Једна од подјела је „1. Часови чији је главни задатак увођење у нову област наставе; 2. Часови за преношење новог знања; 3. Часови за утврђивање знања; 4. Часови за развијање и усавршавање способности и умјешности; 5. часови за контролу знања и умења“ (Поткоњак и Ђорђевић, 1988:327). Типови наставних часова се одређују на основу различитих критерија. Крешимир Безић констатује да „основне компоненте наставног процеса јесу: увођење, обрада новог градива, понављање, вјежбање и провјеравање. Полазећи од тога, имамо ове врсте наставних сати: уводни сат, сат обраде нове грађе, сат понављања, сат вјежбања и сат провјеравања“ (Безић, 1973:262). Примјетно је да аутори користе слободу да дају и описују различиту типологију наставних часова, а за наставу природе и друштва је прихватљива подјела коју смо раније приказали и појединачно укратко описали.

## **НАСТАВНЕ СТРАТЕГИЈЕ У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА**

На почетку школске године неопходно је да учитељ анализира садржаје који су предвиђени наставним планом и програмом, сагледа наставне теме и јединице, и свакако да сагледа очекиване исходе наставе природе и друштва. Потребно је и то да је упознат са циљем наставе природе и друштва. Дакле, потребно је одредити како доћи до циља, односно, изабрати наставне стратегије. Шта је стратегија? Једна од дефиниција објашњава да је то начин постизања циља. Према томе, до постављеног циља наставе природе и друштва, а и сваке друге наставе, долази се правилним избором стратегије у наставном раду.

До постављеног циља може се доћи на различите начине. Ипак, у одјељењу се налази велики број ученика који нису истих способности, што значи да не могу сви на исти начин усвојити планирану наставну грађу. Способност ученика, њихова интересовања, узраст, социо-економски статус (јер немају сви једнаке услове за рад) су неки од фактора који утичу на избор наставних стратегија. Други, свакако битни фактори, јесу способност учитеља да примјењује различите стратегије, методичко знање и искуство и његово интересовање за квалитет у раду. Очекивано је да учитељ ове карактеристике посједује. Дидактичка и материјална опремљеност наставног простора такође детерминише избор наставне стратегије. Учитељ може да примјењује познате наставне стратегије ако за њих постоје услови. У настави природе и друштва, што за друге наставне предмете није пресудно, на избор наставних стратегије значајну улогу има средина у којој се школа налази. Није исто обрађивати шуме или биљни свијет околине у граду и селу, или саобраћај и домаће животиње. Имајући у виду све то, учитељ ће у непосредном припремању за наставни час изабрати најбољи начин како би са ученицима дошао до циља наставног часа.

Како су савремена педагогија, дидактика и методике констатовале да традиционална (предавачка) настава не може да прати знања до којих се долази у науци, било је неопходно избјегавати традиционалне, а тражити наставне стратегије које ће наставу учинити савременијом и истовремено много ефикаснијом. Зато је данас „један од централних проблема, којим бисмо се морали позабавити, проналажење одређених метода, техника, методских поступака, начина или, најједноставније речено, *стратегија*, које ће директно позитивно утицати на когнитивне и метакогнитивне способности ученика“ (Вучковић, 2010:39). Исти аутор констатује да наставник у традиционалној настави предаје и објашњава, а ученици слушају. Наставни садржаји се у таквим околностима уче код куће. Стога су у наставку више објашњене савремене наставне стратегије, као и њихова подјела, уз уважавање социјалних облика рада.

Суштински се овдје наглашавају *савремене* наставне стратегије. Посебно је важно истаћи да су оне усмјерене на активност ученика у настави природе и друштва, док су традиционалне усмјерене на активност учитеља. У школи ученици долазе до знања, остварују резултате, а улога учитеља је да управља у том процесу. Различита је подјела наставних стратегија, а учитељ у сарадњи са ученицима и у складу са раније наведеним факторима који детерминишу њихов избор бира најефикасније.

### **САВРЕМЕНЕ НАСТАВНЕ СТРАТЕГИЈЕ У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА**

Основна разлика између традиционалних и савремених наставних стратегија је у приступу раду. Наиме, у традиционалној настави наставник је радио тако што је ученицима „сервирао“ готова знања. Таква знања су била непримјењива, ученици су брже заборављали научене садржаје, и често их нису ни разумијевали. У савременом наставном раду наставник припрема ученицима оно шта ће радити, а они уче и долазе до рјешења. Из позиције објекта

ученик преузима и позицију субјекта. „Ученик је и објекат и субјекат у васпитно-образовном процесу: објекат – јер га наставник поучава ономе што још не зна, субјекат – јер је учење активан процес“ (Вилотијевић, 2000:146). Тенденција је да ученик у све већој мери вршилац радње на наставном часу.

У настави природе и друштва могу се примијенити сљедеће наставне стратегије: стратегије поучавања, стратегије учења, стратегије доживљавања и изражавања доживљеног, стратегије вјежбања и стратегије стварања. Има потребе да се, због специфичности садржаја који се требају обрадити и разумјети у настави природе и друштва, наведе и користи стратегија коју смо дефинисали као *стратегија увјежбавања у отвореним школским просторима*. У наставку ће свака од њих бити ближе одређена.

Стратегије поучавања – у настави природе и друштва разликујемо проблемско, хеуристичко и програмирано поучавање. Проблемско поучавање - стварање проблемске ситуације и рјешавање проблема чине ефикасан рад у настави природе и друштва. Хеуристичко поучавање је такав облик поучавања у којем наставник поставља развојна питања на основу којих ученик, уважавајући претходна искуства и предзнања, стиче нова знања. Програмирано поучавање даје значајне резултате из разлога што ученици самостално рјешавају постављене задатке и у сваком дијелу наставног часа имају повратну информацију о томе колико исправно и успјешно раде. Поучавање представља „непосредну педагошку помоћ ученицима у васпитно-образовном процесу, а то значи приликом стицања знања, у развијању психофизичких способности и усвајању васпитних вриједности“ (*Педагошка енциклопедија 2*, 1989:225). У настави природе и друштва највећу помоћ ученицима пружају управо учитељи.

Стратегије учења – као најзанимљивији у настави природе и друштва могу се издвојити учење откривањем, истраживање, симулација игре, игре улога, стратешке игре, пројекат (пројектна настава). Основна карактеристика ове стратегије јесте искуствено учење, тачније, учење засновано

на искуству ученика. Примјера ради, у настави природе и друштва постоје садржаји који се односе на занимање људи. Обрада ових садржаја може се реализовати играњем улога. Ученици могу на часу природе и друштва да буду у улози поштар, трговца, љекара и сл. Ученици ће у улози појединих занимања, а на основу искуства које имају, у настави повећавати и продубљивати знања о том занимању људи. Учење путем открића, или учење откривањем, је због природе наставних садржаја у настави природе и друштва изузетно ефикасно. Оно је на одређен начин супротно од рецептивног учења, учења у којем учитељ ученицима износи знања до којих се раније дошло. Примјера ради, у природи и друштву ученици су упознати да вода у природи кружи. На који начин, и зашто се то дешава, ученици сами треба да открију.

Стратегије доживљавања и изражавања доживљеног – у основи подразумевају рецептивно учење и продуктивно понављање. Суштина рецептивног учења је да наставник ученицима презентује садржаје у готовом облику. Они (ученици) нове чињенице повезују са претходним знањима. Значајан број информација ученици стичу управо рецептивним учењем. Насупрот рецептивном учењу, у настави природе и друштва значајно мјесто заузима и учење путем открића. Када се говори о понављању и вјежбању може се дефинисати репродуктивно и продуктивно понављање. Репродуктивно понављање је такав облик понављања у којем ученици понављају садржаје у облику у којем су их и научили. Продуктивно понављање је такав облик понављања у којем ученици показују да стечено знање могу примијенити и у настави, али и ван наставе.

Стратегије вјежбања – ова стратегија подразумева првенствено учење учења, односно, учење практичних радњи потребних у учењу и свакодневном животу. Савремена педагогија преферира учење учења, односно планирање и кориштење различитих метода и техника учења. Суштински, данас је нарочито важно научити ученике да знају „како да уче“. Станковић Јанковић (2000)

објашњава више метода и техника ефикасног учења и између осталих наводи: менталне слике, асоцијативну технику, топографски метод, когнитивно мапирање и друге. За ученике узраста који одговара разредној настави прикладна је мапа ума или когнитивно мапирање. Ученици бирају кључне информације до којих су дошли, записују у виду „грана“, додају слике и симболе који су у вези са наставним садржајем, а све у циљу квалитетнијег учења и бољег меморисања информација.

Стратегије стварања – садржаји наставе природе и друштва погодни су за различите видове ученичког стваралаштва. То се првенствено постиже правилним избором и примјеном одређених наставних метода (практичних радова, метода цртања и сл.). Свакако, стваралаштво ученика у настави треба подстицати. Непотребно је да ученик гледа како учитељ нешто ради или ствара, ако то исто може урадити ученик руковођен учитељевим смјерницама.

Стратегије увјежбавања у отвореним просторима – интересантно је да свака школа има одређени школски простор отвореног типа, као што је школско двориште, школски парк, игралиште, школски саобраћајни полигон, воћњак и сл. Поједине наставне јединице корисније је реализовати или увјежбавати у овим просторима него у учионици. Као примјер могу се навести оријентација у природи, израда рељефа, понашање у саобраћају, украсне биљке, размножавање биљака (калемљење), стварно и умањено приказивање објеката, употреба географске карте и многи други. Отворени школски простори имају вишеструку намјену, али првенствено требају и могу служити ученицима у наставном процесу, како на часовима природе и друштва, тако и на часовима других наставних предмета.

Посматрамо ли наставу с освртом на социјалне облике рада разликујемо: стратегије примјерене у раду са великим групама (предавачка настава, демонстрација са вјежбама, расправа, питања са одговорима, видео-настава); стратегије примјерене раду са малим групама (семинар, радионица, изванучионичка настава, игре олује идеја, симулације, рад у

групама, рад у паровима) и стратегије за индивидуални рад (пројекат, менторски рад, учење на даљину) (према: Бањац, 2012).

Свака од шест наведених наставних стратегија може бити корисна у било којој стратегији која се односи на социјалне облике рада. Стратегије стварања, или практични рад ученика, може да се организује у раду са великим групама (цијелим одјељењем, па и већом групом), у раду са малом групом рачунајући и рад у пару. И коначно, ученичко стваралаштво може да се манифестује у индивидуалном раду. Исто је и са стратегијама учења, подучавања и сл.

### **ЗАКЉУЧАК**

Различито тумачење типова наставних часова у дидактици и методици може да ствара одређење потешкоће наставницима у одређивању типа наставног часа. Тип наставног часа превасходно се одређује на основу циља и задатака који се желе постићи на часу. У настави природе и друштва најчешће су присутни часови обраде новог градива, час понављања и вјежбања. Уводни и припремни часови су мање присутни у наставном раду.

Као ниједан други наставни предмет, предмет природа и друштво даје могућност употребе различитих наставних стратегија у раду. Чињеница да ученици уче садржаје из окружења, дакле, боље упознају свијет који их окружује, указује на потребу коришћења властитог искуства, различитих медија и образовне технологије. Велики је број наставних средстава који се могу користити у настави. Важно је на који ће начин све то да се примјени у настави.

Улога наставника јесте да црпи све могућности како би квалитет наставног рада био на највишем нивоу. Правилан избор наставних стратегија подразумијева правилно коришћење свега претходно наведеног, а циљ да се све неопходне информације открију, разумију и меморишу у настави. Код куће ученици знања могу, или требају проширивати. То би могао бити један од задатака наставног рада. Управо због тога се говори о савременим наставним стратегијама, оним које ће активирати мисаоне активности

ученика у настави и подстицати интеракцију између ученика и наставника, а не аутоакцију наставника. Колико је наставник методички образован, толико ће за сваку наставну јединицу бирати најбољу наставну стратегију.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бањац, М. (2011). *Основе наставе природе и друштва*. Бања Лука: Нове образовне иницијативе.
- Bezić, K. (1973). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 1, Предмет дидактике*. Београд: Научна књига и Универзитет у Београду Учитељски факултет.
- Вучковић, Д. (2010). Развој стратегија учења вербалног градива у основној школи, *Наша школа*, 16(1-2).
- Ђорђевић, Ј. и Поткоњак, Н. (1988): *Педагогија*. Београд: Научна књига.
- Franković, D. (red) (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Коменски, Ј. (1997). *Велика дидактика*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Матијевић, М. (1998). Didaktičke strategije i razredno-nastavno ozračje na početku obveznoga školovanja, *Školski vijesnik*, (47).
- Potkonjak, N. (ur) (1989). *Pedagoška enciklopedija, 2*. Beograd: Zavod za uџbenike i nastavna sredstva.
- Станковић Јанковић, Т. (2012). *Учење учења и емоције у настави*. Бања Лука: Арт принт.
- Станојловић, С. (2010). Мапе ума као стратегије успјешног учења. *Наша школа*, 16(3-4).
- [www.mirkobanjac.org](http://www.mirkobanjac.org). (очитано 19.04.2015., 11:45)



## **A LESSON AND MODERN TEACHING STRATEGIES IN TEACHING OF NATURAL SCIENCES AND HUMANITIES**

**Abstract:** Teaching science and social studies, due to class-subject-hour system of classes, is mainly performed in classroom, although recently there has been a tendency of acquiring knowledge by direct observation of the original actuality. More precisely, it is beneficial to perform teaching science and social studies in the nature and social environment. Correct typology of lessons and choice of teaching strategies determine the teaching process quality. In the paper, the authors theoretically determine types of lessons and teaching strategy in teaching science and social studies. Teaching strategies that can be referred to as modern have been observed, and their use in teaching should enable students to learn and teachers to guide the students in the knowledge acquiring process. It has been pointed out as wrong that students should listen to teachers in school and study at home. This can be overcome by appropriate choice of the teaching strategies. The strategies appropriate for social forms of teaching as well as their mutual connection in teaching have been briefly presented.

**Key words:** lesson, teaching strategies, studying, teaching science and social studies

Биљана Јеремић  
Мирослава Којић  
Загорка Марков

## УТИЦАЈ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ И ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ НА ПАЖЊУ УЧЕНИКА ИЗ МАРГИНАЛНИХ ГРУПА

**Сажетак:** Подстицај за испитивање корелације наставе музичке културе и ликовне културе и пажње ученика из маргиналих група ауторке су нашле у истраживањима која су се бавила сличном проблематиком. Налази истраживања домаћих и светских аутора усмерени су на недовољну пажњу ученика из социјално и културно депривираних средина током наставе. Циљ овог истраживања је да се утврди повезаност између успеха на полугодишту из наставе музичке културе и ликовне културе (интересовање, ангажованост и оцена) и пажње испитаника. Узорак чине ученици млађег школског узраста који похађају основну школу у Сомбору, Кикинди и Новом Бечеју. За утврђивање успеха ученика из области музичке и ликовне културе као показатељ коришћене су оцене испитаника на крају полугодишта школске 2014/15. године. За потребе овог истраживања ауторке су конструисале и скалу процене којом се процењују ангажованост и интересовање ученика у току реализације наставе музичке културе и ликовне културе. За процену пажње ученика коришћен је субтест когнитивна ефикасност (скала процене интегрисаности понашања, Хрњица, 1982) део који се односи на организованост пажње испитаника. Резултати истраживања упућују на могућности наставе музичке културе и ликовне културе у погледу повезаности ових предмета са организованашћу пажње испитаника. У том правцу ауторке подстичу нова истраживања која би могла да се фокусирају на модификовани савремени методички приступ у реализацији наставе музичке културе (Јеремић и сар., 2015) и ликовне културе (Којић, 2013), а у циљу побољшања организације пажње као значајне компоненте когнитивне ефикасности ученика (Табела 2; Слика 1).

**Кључне речи:** ангажованост, интересовање, млађи школски узраст, процена

## УВОД

Савремени методички приступ (Јеремић, 2013; Јеремић, Цернак, Марков и Пантић, 2015) у настави методике музичке културе и иновативни модел у ликовним активностима (Којић, 2013) у основи се заснивају на могућности детета/ученика млађег школског узраста да имају свој музички и ликовни језик који на раним узрастима подразумева креативност. Ауторке полазе од тезе да музички и ликовни језик деце треба ослушкивати, разумевати га и изнад свега подстицати га, јер априори свако дете/ученик млађег школског узраста има одређене музичке и ликовне могућности које треба правилно усмеравати од стране стручњака одређеног профила. Децу/ученике треба стимулисати на музичку и ликовну експресију, јер инхибирање деце да се музички и ликовно изражавају негативно утичу на њихов целокупни развој. Музичка и ликовна синтакса су у складу са говорном синтаксом и у том смислу треба подстицати тријас ликовних, музичких и говорних способности како би се деца без потребе за такмичењем развијала у правцу својих природних могућности. Ово код деце ствара осећање сигурности, самопоштовања, стрпљења и жељу да јасно испољавају интересовања и траже одговоре од одраслих. Ово је у складу са холистичком природом детета. Нажалост, настава музичке културе и ликовног васпитања су често маргинални предмети у нашим школама и обично само ликовно или вокално изнадпросечни ученици од стране наставника упућују на ваннаставне активности из ових предмета. Деца просечних музичких и ликовних способности обично не буду стимулисана да своје способности развију до својих природних могућности. Ова појава је углавном изражена на млађем школском узрасту. Због тога ауторке сматрају да музичке и ликовне педагоге као стручне сараднике треба ангажовати још у вртићима.

## **ПАЖЊА И МАРГИНАЛНЕ ГРУПЕ**

Пажња је усмеравање опажаја које садржи повећану свест о једном ограниченом делу опажајног поља (Креч и Крачфилд, 1973:119). Крстић и Гојковић (1994) као компоненте функције пажње наводе: усмеравање пажње (фокусирање), одржавање пажње (тенацитет), селективност пажње (отпорност на интерферентне и дистракторне стимулансе) и флексибилност као способност брзог и адекватног „премештања“ пажње (вигилност). Крстић (1999) наводи да се карактеристике пажње као што су флексибилност, капацитет, способност дељења, систематичност претраге поља или вигилност развијају постепено и не подједнаким ритмом, али да бар део њих достиже ниво зрелости до узраста од 10 до 12 година.

Резултати истраживања (Биро, Нововић и Товиловић, 2006) доводе до закључка да ромска деца испољавају значајно ниже способности и спремности за савладање школског градива, чак и када се елиминише утицај неадекватног инструментаријума. Ово се може приписати утицају едукативно и интелектуално неповољној породичној клими. Према овим ауторима заостаци у визуомоторној координацији и меморијским способностима настају због недостатка пажње испитаника. Нововић, Смедеревац, Биро и Јовановић (2008:118) су у свом истраживању приметили инсуфицијентност пажње код ромске деце (која је, према наводима ових аутора, у значајној мери основ за успешан развој осталих когнитивних функција) као и један од пререквизита за успешну интеграцију деце која подстичу из едукативно нестимулативног окружења. Тренинг пажње се дакле чини се веома важним и саставним делом још на предшколској едукацији.

Маргинализација лишава одређене појединце, друштвене групе и слојеве да досегну кључне друштвене вредности као што су: људска срећа, рад, остваривање стваралачких и креативних потенцијала, благодостање,

социјална сигурност, једнакост, разноправност, људско достојанство, слобода, перспективна будућност, итд. (Милосављевић и Југовић, 2009:10). Ослањајући се на претходну синтагму ауторке рада наставу музичку културу и наставу ликовног васпитања перцепирају као могућност остваривања ученика из маргиналних група путем музичког и ликовног стваралаштва. Управо би индивидуализована настава овој деци омогућила да досегну елементарне људске вредности. Оне наставу из ових предмета доживљавају као могућност за изражавање оригиналности, велике стваралачке слободе у којој би необичне музичке и ликовне синтаксе подстицале учење деце из маргиналних група, а не би од њих изискивала шаблонизацију којом је оптерећен традиционални начин образовања и васпитања. Ученици би савременим методичким приступима у настави музичке културе и настави ликовне културе сами долази до решења, а ово би битно утицало на њихову мотивацију и учење, а што би захтевало побољшање пажње ученика из маргиналних група. Ово би обухватило и традицију породица из којих потичу и умећа деца која су према неким способностима у предности у односу на децу из социјално-економски боље ситуираних породица.

У свету су познати програми за побољшавање квалитета пажње хиперактивне деце који су засновани на вежбању радне меторије. Оне не само да су дали ефекте у савладавању задатака који су вежбани у оквиру програма којим су били обухваћени већ су утицали и на интелектуалне способности испитаника (Kilingberg, 2002). Јеремић, (2012:111) даје предлог педагошке подршке ученицима са хиперактивним понашањем на часовима музичке културе истичући да ученици обухваћени програмом подршке у оквиру наставе музичке културе постају социјално зрелија и емоционално стабилнија, јер се код њих ствара осећај сигурности и заштићености од стране наставника и разреда. Самопоштовање и самопоуздање код ових ученика постаје уочивљије. У свету постоји догогодишња примена бихевиоралне тереције која се

реализује у основним школама, а која има за циљ побољшање пажње код ученика (Long, Edwards, 1994). Како би ова метода захтевала реформу нашег школства и повећање делокруга рада психолога, ауторке овог рада предлажу трансформацију традиционалног начина извођења часова из музичке културе и ликовног васпитања које би поред побољшања пажње дало ефекте и на друге аспекте развоја ученика. Којићева (2013) истиче значај ликовних активности на најранијем предшколском узрасту деце у погледу повезаности свих фаза методике ликовног васпитања на развијање пажње код предшколаца.

## **МЕТОД**

Пажња ученика је једна од доминантних компоненти у процесу учења. Налази домаћих и страних аутора недвосмислено указују да деца из културно депривираних средина због недостатка пажње често имају проблеме у процесу учења. Основни проблем истраживања заснива се на питањима: како побољшати пажњу ученика из маргиналих група и да ли настава музичке културе и ликовног васпитања може на ученике из ових средина да има терапеутски карактер и да се њоме позитивно утиче на пажњу ученика. Опште је познато да се новине, иновације и реформе веома споро реализују у нашем школама. Да су традиционални начини рада засновани на репродукцији наученог без могућности функционалне примене знања још увек заступљени у основном образовању и васпитању. Фронтални начин рада је још увек најзаступљенији, па проблем овог истраживања потиче на уверењу како реализовати савремене методичке приступе у реализацији наставе. Нови систем би одговорио на интересовања ученика која би их увела у васпитно-образовне системе у којима се тражи да сами долазе до решења. Ово би омогућило квалитетнију синтезу говора, мишљења и делања којом би се подстицали неурофизиолошки процеси код деце која немају адекватно стимулативно социјално окружење. У том правцу могуће је деловати преко (у пракси

заступљено мишљење) мање важних предмета као што су ликовно васпитање и музичка култура. Познато је да ученици ове предмете доживљавају као релаксирајуће, јер је и систем оцењивања ученика кад су ови предмети у питању другачији него кад се ради о оценама из математике, српског језика и других тзв. главних или важнијих предмета.



Слика 1. Шема синергичног деловања наставе музичке културе и ликовног васпитања на пажњу и процес учења

Увидом приказану шему констатује се у којој мери је пажња повезана са процесом учења и указује се на могућност деловања на ова подручја путем наставе музичке културе и ликовног васпитања.

Основни циљ истраживања је испитивање утицаја организовања наставе музичке културе и наставе ликовног васпитања на пажњу испитаника. У истраживању је коришћена дескриптивна метода. Инструменти који су коришћени за ово истраживање су две петосепене скале

процене Ликертовог типа конструисане за потребе овог истраживања. Скале су састављене о листе пажљиво изабраних, јасно и правилно формулисаних питања конструисаних у циљу овог истраживања и у сврху експлорације одабраног проблема. Скала за процену понашања ученика у току наставе музичке културе састоји се од два субтеста (интересовање за наставу музичке културе) и има 3 ајтема и од субтеста (ангажованост током наставе музичке културе) и састоји се од 4 ајтема. Учитељи путем скала процена изражавају свој степен слагања са понуђеним ајтемовима (Уопште се не слажем – 1; Не слажем се- 2; Ни да ни не/неодлучна сам -3; Да – слажем се-4: Да – у потпуности се слажем-5). За процену организованости пажње коришћен је субтест из скале процене интегрисаности понашања (Хрњица, 1982). Поред ових скала учитељице деце из маргиналних група су у посебној колони описивали понашање ученика за време извођења наставе музичке културе и ликовног васпитања који су коришћени у интерпретацији резултата.

Истраживањем је обухваћено 25 испитаника који потичу из маргиналних група и социјално нестимулативних средина. У породици испитаника нема стално запослених чланова. Узраст ученика је од 7 до 10 година и они редовно похађају школу. Број испитаника мушког пола је 14, а женског 11. Истраживање је спроведено током фебруара 2015. године у основним школама у Сомбору.

## **РЕЗУЛТАТИ**

Анализом добијених резултата констатујемо да (Табела 1) су резултати средњих вредности у субтесту *Интересовање за наставу музичке културе* најбољи на ајтему – понављање градива радо прихвата. Учитељи су додатним коментарима дали појашњење да ученици из маргиналних група и поред изнадпросечних способности не испољавају интересовање за наставу музичке културе у складу са својим способностима. Они сматрају да би без индивидуализоване наставе која би била прилагођена свим



ученицима, а посебно деци из маргиналних група, не можемо очекивати пораст интересовања за овај предмет. Ученицима углавном ново градиво не представља изазов и да наставу музичке културе прихватају као „лак“ предмет у којем није потребно додатно ангажовање.

У субтесту *Ангажованост на настави музичке културе* најбољи резултат је постигнут у делу – својим позитивним ставом према настави музичке културе подстиче и остале ученике на ангажовање. Према додатној интерпретацији учитеља ово је посебно изражено приликом организовања приредби и када се користи групни облик рада.

Табела 1. Настава музичке културе и пажња испитаника

Интересовање за наставу музичке културе	1	2	3	4	5	Средња оцена
1.Ново градиво за њега представља изазов	3	7	10	3	2	2,76
2.Понављање градива радо прихвата	4	6	11	4	1	2,80
3.На различите начине подстиче интересовање за музичку културу код вршњака	7	10	5	2	1	2,20
Ангажованост на настави музичке културе						
1.Улаже много труда како би ново градиво савладао што квалитетније	3	7	9	3	1	2,44
2.Улаже труд и ангажује се приликом понављања градива	4	6	10	3	2	2,72
3.Својим позитивним ставом према настави музичке културе подстиче и остале ученике на веће ангажовање	2	2	11	6	4	3,32
4.Ангажује се у свим облицима рада (групни, индивидуални, рад у пару)	5	6	7	5	2	2,72
Когнитивна ефикасност						
1.Организованост пажње тј.способност дужег задржавања на предмету бављења.	2	3	10	5	5	2,72

Анализом табеле констатујемо да резултати свих средњих вредности испитаних параметара у оквиру наставе музичке културе не одступају значајно о средње вредности

која се односи на пажњу испитаника. Увидом у Табелу 1 уочавамо да су у субтесту Интересовање за наставу ликовне културе најбоље средње вредности постигнуте у ајтему – нова тема за њега представља изазов. Учитељи у додатним коментарима наводе да је ученицима из маргиналних група неопходна додатна подршка, јер углавном касније у односу на своје вршњаке почињу да користе ликовни израз као начин испољавања својих емоција. Приликом групних облика рада ова деца подстичу вршњаке на додатно ангажовање. У субтесту *Ангажованост на настави ликовног васпитања* – најбољи резултати су постигнути на питању - улаже труд и ангажује се подједнако у свим темама (конкретним и апстрактним). Учитељи сматрају да врста теме на часовима ликовног васпитања углавном није пресудна за ангажовање ученика у настави овог предмета. Мотивацују за рад код ове деце углавном подстичу учитељи који их бодре и одобравају њихов начин ликовног изражавања. Остале средње вредности према испитиваним параметрима су складу са резултатом добијеним приликом испитивања пажње.

Табела 2. Настава ликовног васпитања и пажња испитаника

Интересовање за наставу ликовне културе	1	2	3	4	5	Средња оцена
1.Нова тема за њега представља изазов	4	8	8	3	2	2,64
2.Понављање тема радо прихвата и испољава нове ликовне елементе	4	12	8	1	0	2,24
3.На различите начине подстиче интересовање за ликовни израз код вршњака	2	10	10	3	0	2,56
Ангажованост на настави ликовног васпитања						
1.Улаже много труда како би задату тему решило на што креативнији начин	4	4	10	3	2	2,56
2.Улаже труд и ангажује подједнако у свим темама (конкретним и апстрактним)	2	3	3	10	7	3,68
3.Својим позитивним ставом према ликовном изразу подстиче и остале ученике на веће ангажовање	4	5	14	1	1	2,04

---

4.Ангажује се у свим облицима рада (групни, рад у пару, индивидуални)	5	5	12	2	1	2,56
Когнитивна ефикасност	3	3	14	3	2	2,92
1.Организованост пажње тј. способност дужег задржавања на предмету бављења.						

---

### ЗАКЉУЧАК

На основу добијених резултата констатујемо да традиционални начин рада који се реализује у основним школама у нижим разредима основне школе није у складу са сензибилитетом ученика млађег школског узраста, те ауторке предлажу промене у васпитно-образовном раду. Оне се односе пре свега на пружање додатне подршке од стране музичких и ликовних педагога ученицима из маргиналних група. Предлог је да ови стручњаци на нивоу школе уз подршку управе организују ваннаставне активности у којима ће се посебна пажња посвећивати ученицима из културно депривираних средина. Она ће од стране музичког и ликовног педагога добијати додатну подршку како би се вокално и ликовно изражавала без страха да евентуално нису квалитетно одговорила задатку. Ово је врло важно, јер су ликовни и музички израз стари колико и људски род, па се сматрају за природну датост сваког детета почев од предшколског и током целог млађег школског узраста. Ускраћивањем певања и цртања, дестимулише се дечји целокупан развој. Због тога је укључивање стручњака ових профила неопходно још на предшколском и млађем школском узрасту. Поред ваннаставних активности постоји потреба и саветодавног рада учитељима од стране музичког и ликовног педагога у погледу организовања наставе ових предмета. Савремени методички присуп који заговарају ауторке у настави музичке културе и настави ликовног васпитања допринео би бољем разумевању деце и изражавњу њихових емоција које често не испољене правовремено могу у каснијем периоду лоше да се рефлектују на понашање ученика из маргиналних група.

Очекујемо да ће ово истраживање подстаћи нова истраживања у којима би се испитало да ли савремени методички приступи у реализацији музичких и ликовних активности имају терапеутски карактер на децу из маргиналних група и да ли побољшавају пажњу ове деце, а самим тим и школска постигнућа.

## ЛИТЕРАТУРА

- Биро, М., Нововић, З. и Товиловић, С. (2006). Когнитивно функционисање едукативно запуштене деце предшколског узрата. *Психологија*, 39(2), 183-206.
- Хрњица, С. (1982). Зрелост личности - покушај теоријског одређења и емпиријске процене. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Јеремић, Б. (2012). Педагошка подршка ученицима са хиперактивним понашањем у оквиру наставе Музичке културе. *Социјална мисао*. 19(1) 44 -56.
- Јеремић, Б. (2013). Рекогнитивни анд суппорт програм фор цхилдрен талентед фор мусиц ат јуниор аге оф сцхоол цхилдрен. *Методичкиобзори*, 8(18) 97-109.
- Kilnberg, T., Frossbergm H. & Westerberg, H. (2002). Training of working memory in children with ADHD. *Journal of Vlinical and Experimental Neuropsychology*, 24(1), 781-791.
- Којић, М. и Марков, З. (2013). Подстицање ликовне креативности код предшколске деце савременим методичким приступом. *Настава и васпитање*, 62(1) 52-69.
- Креч, Д. и Крачфилд, Р. (1973). *Елементи психологије*. Београд: Научна књига.
- Крстић, Н. и Гојковић, М. (1994). *Увод у неуропсихолошку дијагностику*. Београд: Савез друштвава психолога.
- Крстић, Н. (1999). *Основе развојне неуропсихологије*. Београд: Завод за ментално здравље.
- Милосављевић, М. и Југовић, Л. (2009). *Изван граница друштва- савремено друштво и маргиналне групе*. Универзитет у Београду Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Нововић, З., Смедеревац, С., Биро, М. и Јовановић, В. (2008). Предлог програма тренинга пажње за децу из едукативно депривираних средина. *Педагошка стварност*, 54(1-2), 114-129.

## INFLUENCE OF MUSIC AND ART CULTURE TEACHING ON ATTENTION OF PUPILS FROM MARGINAL GROUPS

**Abstract:** The authors have found an incentive for examining the correlation between the teaching of Music Education and Fine Arts and the attention of students from marginal groups in studies dealing with similar issues. The research findings of domestic and foreign authors are focused on the insufficient attention of students from socially and culturally deprived environments during classes. The aim of this research is to determine the connection between the half-term achievement in the subjects of Music Education and Fine Arts (interest, engagement and grade) and the attention of respondents. The sample consists of students of a younger school age attending primary schools in Sombor, Kikinda and Novi Bečej. To determine the achievements of students in the field of Music Education and Fine Arts, the respondents' grades at the end of the half-term of the 2014/2015 school year were used as an indicator. For the needs of this research the authors have constructed the evaluation scale to evaluate students' engagement and interest during the realization of Music Education and Fine Arts teaching. For the evaluation of students' attention, the subtest cognitive efficiency was used (Evaluation of Behaviour Integration Scale, Hrnjica, 1982), the part which relates to the organization of the respondents' attention. Research results indicate the possibility of teaching Music Education and Fine Arts in respect of the connection of these subjects with the organization of the respondents' attention. In this regard, the authors encourage new research that could focus on a modified contemporary methodical approach to the realization of teaching Music Education (Jeremić et al., 2015) and Fine Arts (Kojić, 2013), with an aim to improve the organization of attention as a significant component of students' cognitive efficiency (Table 2; Figure 1).

**Key words:** engagement, interest, younger school age, evaluation

**Josip Lepeš**  
**Szabolcs Halasi**

## **RAZVOJ MOTORIČKIH SPOSOBNOSTI I NJIHOVA POVEZANOST SA NEKIM OSNOVNIM KOMPETENCIJAMA KOD UČENIKA KOJI ŽIVE U NEPOVOLJNIM ŽIVOTNIM USLOVIMA**

**Sažetak:** Na osnovu međunarodnih podataka dobro je poznata činjenica, da deca iz porodica koje pripadaju osetljivim društvenim grupama – siromašni, neškolorani roditelji – počinju svoje školovanje sa vrlo ozbiljnim nedostacima. (Hart–Risley, 1995; Lee–Burkam, 2002). Sadržaj fizičkog vaspitanja ima uticaja na razvoj ličnosti, budući da se čovek može interpretirati samo u njegovom psihosomatskom biću, ali se uistinu može smatrati funkcionalnim delom procesa vaspitanja ako se razvija i kognitivna i afektivna sfera, u prvom redu karakter, a kroz to se formiraju dragoceni običaji (Rókusfalvi, 1980, 276.). U slučaju dece koji žive u nepovoljnim životnim uslovima izričito je važno prepoznati faktore koji sprečavaju učenje i kontinuiranom aktivnošću valja smanjiti hendikepe proistekle iz nerazvijenosti motoričkih sposobnosti. Tražili smo povezanost između školske uspešnosti dece i razvijenost motoričkih sposobnosti. Iz deskriptivne statistike se može utvrditi, da su većinski učenici postizavali bolje rezultate od učenika koji žive u nepovoljnim životnim uslovima, a to je i statistički signifikantno kod promenljivih: 20 m trčanja ( $t = 2,622$ ;  $p = 0,014$ ), staza sa preponama natraške ( $t = 3,139$ ;  $p = 0,004$ ), dodir ploče ( $t = -3,652$ ;  $p = 0,001$ ), savijanje trupa u sedećem raznožju ( $t = -3,905$ ;  $p = 0,000$ ), vraćanje u sedeći položaj ( $t = -2,618$ ;  $p = 0,014$ ), statička ravnoteža sa otvorenim očima ( $t = -2,732$ ;  $p = 0,010$ ), trčanje u grupi od osam ( $t = 3,115$ ;  $p = 0,007$ ), klizajući korak ( $t = 3,368$ ;  $p = 0,002$ ) i vođenje lopte u mestu ( $t = -2,272$ ;  $p = 0,030$ ). U slučaju svake signifikantne razlike slabije rezultate su postizavali učenici u nepovoljnim životnim uslovima.

**Ključne reči:** fizičko vaspitanje, motoričke sposobnosti, kompetencije, učenici mlađeg školskog uzrasta

### **UVOD**

Većina dece koja živi u nepovoljnim uslovima života pohađa osnovnu školu sa socijalnim i kulturno-obrazovnim zaostatkom u odnosu na decu koja odrastaju u normalom

porodičnom okruženju. Loši uslovi života u koje primarno ubrajamo nezaposlenost, neprimerene porodične odnose, slabu egzistenciju, koče socijalni i opšti razvoj dece. Sociokulturno okruženje, koje utiče na njihove odnose u zajednici već samo po sebi degradira i njihove potrebe. Njihova neposredna okolina često ima negativan uticaj na njihove neodlučne pokušaje da se izbore za bolji socijalni status. Život u podređenom položaju uzrokuje najveći deo nepovoljnosti i zbog toga ova deca još više zaostaju u društvenom razvoju. Ovi problemi dolaze do višestrukog izražaja u slučaju mladih koji žive u regijama koje su nerazvijene i samim tim ne pružaju uslove da deca napreduju.

Nastavak školovanja bio je i ostao jedan od pokretača društva u Srbiji. Na nivou zemlje približno 85% jednog godišta namerava da nastavi školovanje. Ostale grupe čine oni koji izostaju iz osnovnog obrazovanja, osipaju se. Iskustvo pokazuje da 15-17% mladih koji su se upisali u srednju školu, takođe, ispadaju pri selekciji. Prema tome, ako se sve to sabere, jedna trećina društva iz raznoraznih razloga ostaje slabo školovana, stručno nekvalifikovana i to dovodi do problema pri zapošljavanju, mobilnosti i napredovanju. Ovi faktori utiču na život stanovništva naselja koja su nerazvijena, kakav je i Horgoš, lokacija Mentorskog programa. Potrebno je istaći da izvestan broj romske dece zbog raznih razloga, porodične pozadine, motivisanosti ne uspeva da završi osnovnu školu. Ostali koji završe osnovnu školu opterećeni su konfliktima. Jedan deo svršenih đaka – poučeni svojim iskustvima – čak ni ne pokušava da nastavi školovanje. Većina onih koji ipak prihvataju iskušenja, zbog slabog uspeha u školi, doživljenih serija neuspeha i zbog uticaja sredine, odustaje pri prvom izazovu. Deca koja u sebi nose negativan uticaj porodične pozadine, iskustva diskriminacije u osnovnoj školi, teško se snalaze u srednjim školama.

Iz istih razloga mladi koji su osrednjih sposobnosti, ali veštih ruku, takođe ostaju kod kuće i nastavljaju sa životom bez ambicija. Uz pomoć koja bi bila ozbiljna, odlučna i dalekosežna i uzimala u obzir i njihove interese, mogli bi da postignu pozitivne rezultate. Nizak stepen obrazovanosti se ponavlja iz generacije u generaciju, čemu je nepovoljan socijalni položaj i uzrok i

posledica. Zapadnoevropska istraživanja su potvrdila da je jedan od determinantnih uzroka neuspeha u školovanju, što je ujedno i posledica, loša socijalna sredina. Dosadašnja istraživanja bavila su se ispitivanjem efekata materijalnih činilaca koji uzrokuju pedagoški neuspeh samo kada je bilo reči o naročito lošim prilikama (npr. američka geta), koje su gotovo onemogućile bilo kakvo prilagođavanje.

Novija istraživanja su, međutim, dokazala da situacija i ne mora da bude naročito ekstremna da bismo težinu materijalnih faktora mogli smatrati značajnom. Efekat socijalizacije ograničen je zbog društvenog sloja kome pripadaju pojedinci i zbog škole koja, kao društveni sistem, uvažava socijalne karakteristike srednje klase. Deca koja žive u nepovoljnim uslovima ne vide sebe kao pripadnika srednje klase u socijalnom, ekonomskom smislu i ne prihvataju iste vrednosti društva. Zbog toga se stvarne i opšte promene mogu očekivati samo istovremeno sa društvenim promenama. Rešenja bi pored podizanja stepena informisanosti, obrazovanosti i nivoa aspiracije mogle da donesu i promene u vaspitnoj praksi, kako u porodici tako i izvan nje. Neporecivo je još i to da supkulturalna iskustva individue mogu na neposredan način da ometaju prilagođavanje zahtevima date obrazovne institucije. Slojevi u nepovoljnom položaju, nacionalne i etničke manjine, tj. ona supkultura iz koje dete potiče, često se odnosi ravnodušno prema ciljevima obrazovnih ustanova. Roditelji koji žive u takvim okolnostima ne shvataju da bi njihova deca mogla da se uzdignu makar samo za lestvicu više u društvu. Dakle, sukobljavanja može biti i onda kada se neposredno odlučuje o daljem školovanju. Na osnovu međunarodnih podataka dobro je poznata činjenica da deca iz porodica koje pripadaju osetljivim društvenim grupama – siromašni, neškolorani roditelji – počinju svoje školovanje sa vrlo ozbiljnim nedostacima (Lee & Burkam, 2002). Njihove kognitivne kompetencije u ranom detinjstvu često pokazuju znatno zaostajanje u odnosu na svoje vršnjake, koje mogu da nadoknade najčešće samo kvalitetni, dugotrajniji i kompetentni kompenzacioni programi za malu decu. U nedostatku ovih programa, deca koja žive u nepovoljnim životnim uslovima u toku svog školovanja mogu nagomilati zaostajanja takvih



razmera za čije izjednačavanje nije dovoljno čak ni 12 godina provedenih u javnom obrazovanju (Brooks-Gunn, 2003; Heckman, 2006). Ta deca će biti ona, koja će kroz spoticanja, ponavljanja godine, da završe 8. razred, koja ne nastavljaju školovanje ni u jednoj srednjoj školi, ili ako čak i nastave da uče, ubrzo se osipaju. Iz njihovih redova će kasnije izlaziti budući nezaposleni.

### **FAKTORI KOJI OMETAJU RAZVOJ SPOSOBNOSTI UČENIKA KOJI ŽIVE U NEPOVOLJNIM USLOVIMA ŽIVOTA**

Uspešnost početka školovanja zavisi od stepena usvojenosti kompetencija na koje se nadograđuje učenje u školi. Dokle je dete stiglo u učenju maternjeg jezika? Da li shvata pojam brojeva? Da li su zadovoljeni uslovi razvoja nervnog sistema i fine motorike neizostavni za početak opismenjavanja? Iz ranijih istraživanja znamo da proces razvoja ovih sposobnosti traje godinama. Prilikom početka školovanja mogu se uočiti višegodišnje razlike među pojedincima (Nagy et al., 2004). Kada počinju školu kod jednog dela učenika razvijenost sposobnosti odgovara tek prosečnom nivou deteta od 4-5 godina. Ovu razliku škola ne može da nadoknadi. Značajan deo polaznika sa zaostatkom definitivno zaostaje za svojim vršnjacima tokom prvih školskih godina. Uspešnost početka školovanja može odrediti budućnost deteta za čitav život. Razlika među decom samo raste tokom školskih godina. Neizostavan uslov za uspešan početak školovanja je da učenje u školi pruži detetu radost. Ako su prva školska iskustva praćena neuspesima, može doći do gašenja motiva učenja. Ako se to dogodi, dete neće biti motivisano da u učenje uloži energiju i vreme, a to u samim osnovama sprečava razvoj (Jozsa, 2007).

Između školske spremne roditelja i odnosa deteta prema školi i fizičkoj kulturi postoji veza. Većina dece se pomiri sa svojom sudbinom i nije motivisana za školske aktivnosti. Zajedno sa zdravim načinom života, fizička aktivnost deluje na kvalitet života i opšte zdravlje (Vuillemin et al., 2005). Značaj fizičkog vaspitanja se javlja povezano sa promordijalnom prevencijom (Keresztes, 2009). Dejstvo fizičke aktivnosti utiče na poboljšanje

kvaliteta života, promenu u shvatanju života. Protektivni efekat fizičke aktivnosti daje prvenstveno flou-doživljaj tokom kretanja (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000) i osećaj zajedništva kroz druženje. Kretanje ima efekat poboljšanja raspoloženja, a takođe smanjuje i stres (Dasilva et al., 2011). Sport predstavlja mogućnost hvatanja priključka društveno inferironim slojevima (Borkovits, 2013; Egressy, 2005). Materijalni položaj definiše način života pojedinaca, socijalna pozadina određuje odnos prema zdravlju (Schaub, 2010; Borkovits, 2013). Rekreativnim vežbanjem kao i fizičkom aktivnošću neravnopravnosti u društvu mogu biti izjednačene (Borkovits, 2013).

### **ZNAČAJ RANOG PREPOZNAVANJA I KASNIJEG OPONAŠANJA**

Studije ukazuju na to da ako u ranom detinjstvu ima problema u razvoju motorike, u većini slučajeva javljaju se poteškoće u učenju u školi. Smetnje razvoja kretanja obično dotiču neku od motoričkih funkcija, ove imaju povratno dejstvo i na razvoj govora i na jezičku sposobnost. Značaj ima svaka faza razvoja motorike. Različite motoričke funkcije, grubo kretanje, fino kretanje pokazuju tesnu vezu sa kasnijim učenjem čitanja, crtanja, pisanja. Zbog toga je potrebno naglasak staviti na rano razvijanje, jačanje nervnih puteva što omogućava izvođenje motoričkih zadataka. Stručnjaci su pre više od jedne decenije ukazali pored smetnje u učenju i na psihosocijalne smetnje, koje se javljaju kao deficit druženja odnosno na smetnje pažnje, hiperaktivnost (Gyarmathy, 1991). To je potvrđeno u onim istraživanjima, u kojima su potvrdili hipotezu da simptomi idu zajedno i pokazali prisustvo socijalnih problema kod dece koja se bore sa smetnjama u koordinaciji pokreta (Tseng et al., 2007). Na osnovu rezultata istraživanja može se zaključiti da poboljšanjem motorike i otklanjanjem smetnji u procesu učenja moguće je preventivno delovati protiv psihosocijalnih problema.

Motoričke funkcije mogu se poboljšati nadražavanjem nervnih puteva. Bolji školski učinak do koga dolazi posle fizičkog razvoja, na polju pisanja, čitanja, računanja daju pozitivnu energiju. Deca će nakon uspeha biti motivisanija i dobiti volju za učenjem. Po našem mišljenju, sve to skreće pažnju stručnjaka na

to koliko je važno rano prepoznavanje uzroka koji izazivaju smetnje u učenju. Primarni cilj je otklanjanje uzroka ili njihovo ublažavanje, a kasnije i pažljivo praćenje, naročito u slučaju učenika u nepovoljnim životnim uslovima.

## **VEZA KRETANJA I INTERKULTURALNOG RAZVOJA**

Od Piažea (Piaget, 1966) pa na ovamo je opštepoznato da su kretanje i intelektualni razvoj međusobno povezani. Prema *kognitivnoj teoriji razvoja* švajcarskog psihologa, ako prve dve godine života („tzv. senzomotorički period“) prolaze u sredini bogatoj nadražajima i fizičkim aktivnostima, onda se na ovde stečene osnove mogu nadograditi konkretne radnje, a posle toga i hijerarhistički manifestovane etape apstraktnog mišljenja. Shodno toj teoriji za uspešan učinak u školi zaista dobre izgleda imaju ona deca, kod kojih su se pod zajedničkim dejstvom unutrašnjeg sazrevanja i spoljnih nadražaja sredine na vreme integrisali refleksi i elementarni modeli kretanja. Potom su kontinuirano i u dovoljnoj meri bili izloženi vizuelnim, akustičkim, taktilnim i vestibularnim nadražajima za dalje procese sazrevanja njihovog nervnog sistema. Što velikim delom znači otkrivačko, reaktivno i interaktivno delovanje u raznovrsnim situacijama. Zaostajanje u sazrevanju nervnog sistema se smatra jednim od uzroka školske nezrelosti. Može se desiti čak i onda ako je dete rođeno sa zdravim nervnim sistemom, ali u važnim ranim godinama života nije bilo dovoljno nadražaja sredine ili ako je imalo oskudne mogućnosti kretanja. Naime, genetički programirano sazrevanje se ostvaruje samo u odgovarajućim uslovima sredine. U nadražajno siromašnoj sredini sazrevanje struktura nervnog sistema je usporeno, delom može i da izostane. Ne formiraju se veze između pojedinih oblasti, odnosno funkcionisanje već formiranih veza postaje nesigurno i zavisno od trenutnih okolnosti. Može se desiti i to da nastanu defektni funkcionalni mehanizmi.

Ako određena područja nervnog sistema deluju sporije ili pogrešno, ako su nezrela, neusklađena sa ostalima, ona sprečavaju proces učenja. Svaki proces učenja kreće sa nekom čulnom, aktivnom, iskustvenom osnovom. Nakon toga se javlja

misaona, apstraktna, pojmovna faza. Prvih sedam godina našeg života možemo da nazovemo i senzomotoričkom fazom života. Čovek je predodređen da uživa u onim stvarima, koje pomažu razvoj njegovog mozga, stoga deca žele da se kreću, jer im to donosi senzomotorički razvoj. Slabije funkcionisanje po jednog područja obično još nema posledicu u vidu problema u učenju, jer mozak izvrši kompenzaciju. Ali je, s druge strane, jako važno da prilikom polaska u školu sposobnosti deteta, u interesu uspešnog učenja, funkcionišu dobro organizovano: sređenost krupnih kretanja, ravnoteža, elastičnost, precizna fina motorika (ruka i usna), taktilno-kinestetički sistem, formirana dominacija (ruka-oko-noga-uvo), pravilna telesna šema, nezavisnost ekstremiteta (ruka-ruka, noga-noga, ruka-noga, prsti), opšta orijentisanost, prostorna orijentacija (u prostoru, ravni), vremenska orijentacija, saradnja ukrštenih kanala, vizuelno opažanje i memorija, serijalne kompetencije (motoričke, akustičke, vizuelne) osećaj za ritam. Kordinacija oko - ruka, govorna sposobnost (artikulacija, opažanje, leksički fond, gramatika, razumevanje teksta i produkcija teksta, pažnja, svest o zadatku, pridržavanje zadatka, razmišljanje (analiza-sinteza; figura-pozadina, konstantnost oblika i količine, upoređivanje, uopštavanje), razmišljanje koje rešava problem, socijalizacija, podnošenje neuspeha, kontrola ponašanja. Nabranjanje ne prati redosled važnosti, više se kreće od osnova ka višem stepenu organizovanih aktivnosti. Ako pogledamo, vidimo jednu vrlo složenu listu. Koja u sebi sadrži mnogo mogućnosti spoticanja budući da to nisu samostalne jedinice, nego međusobno kompleksno povezani sistemi.

## **METHOD**

Istraživanjem smo tražili povezanost između školske uspešnosti dece u teškim životnim uslovima i razvijenost motoričkih sposobnosti. U model smo izabrali decu iz prvog razreda, sa ciljem da uočimo razlike između društvenih grupa prilikom početka školovanja. Do dana današnjeg nije urađeno ispitivanje koje prikazuje kinantropometrijska obeležja dece koja dolaze iz osetljivih društvenih grupa. Cilj istraživanja je bio

da se uporede, analiziraju razlike telesne razvijenosti i motoričkog učinaka dece u teškim životnim uslovima i većinske dece. Takođe da se ustanovi, ukoliko su razlike značajne, koliki je zaostatak dece koja žive u nepovoljnim životnim uslovima.

Obavili smo uzimanje podataka petnaest učenika prvog razreda osnovne škole u Horgošu. Oni su od strane psihološko-pedagoške stručne službe svrstani u kategoriju dece u nepovoljnom socijalnom položaju, na osnovnu primanja socijalne pomoći. Merenja kontrolne grupe smo obavili kod osamnaest učenika prvog razreda, koji su izabrani metodom slučajnog uzorka.

Merenje antropometrijskih karakteristika: visina, telesna masa, kožni nabor izmeren kaliperom na nadlaktici, kod lopatice, kod pupka. Procenom relativnog sadržaja masnog tkiva (podatak telesne mase izražen u postocima), kao i stanja uhranjenosti izračunali smo i indeks telesne mase (BMI) uz pomoć In Body 230 aparata koji utvrđuje sastav tela.

U cilju utvrđivanja kondicionalnih i koordinacijskih sposobnosti primenili smo motoričke testove odgovarajuće uzrasnoj grupi koja se javlja u uzorku:

- brzina (trčanje na 20 m, dodir ploče),
- gipkost (nagib trupa napred, sedeći raznožno),
- pavnoteža (dinamička, statička ravnoteža sa otvorenim očima, statička ravnoteža sa zatvorenim očima),
- snaga (skok udalj iz mesta, izdržaj u zgibu, trbušnjaci),
- brzo prepoznavanje situacije (trčanje osmice uz savijanje trupa) и
- koordinacija (klizeće koračanje, bacanje i hvatanje lopte, vođenje lopte u mestu).

Za analizu podataka koristili smo statistički program SPSS 20.0. U radu smo u svrhu prikazivanja antropometrijskih pokazatelja grupa podeljenih na osnovu socijalnog položaja, motoričkih kompetencija i veštine baratanja loptom primenili deskriptivnu statistiku, čime smo iskazali prosek, standardnu devijaciju grupa po varijantama, dok smo radi otkrivanja razlika među grupama (nepovoljnog položaja i normalnih uslova) kod svake promenljive koristili t-test i na kraju smo faktorskom

analizom (Varimax rotacija) uspeli da izdvojimo 5 faktora, čije dejstvo smo definisali analizom regresije za područja izmerena DIFER testom. Maksimum slučajne greške u slučaju svake merene i računane promenljive odredili smo (saglasno opšteprihvaćenim konvencijama na stručnom polju) u visini manjoj od 5%.

## РЕЗУЛТАТИ

Svojim istraživanjem smo dokazali da kod dece iz porodica iz osetljive socijalne grupe značajno i dosledno zaostaje prosek telesne visine i brzina rasta, u odnosu na decu kontrolne grupe. Saglasno sa onim što smo ovde predstavili i u ovom uzorku je niži rast bio povezan sa znatno većim indeksom telesne mase i relativnim sadržajem telesne masnoće, nadalje sa merljivo slabijim fizičkim učinkom (kardio-respiratornom izdržljivošću). U interesu tačnije interpretacije takođe je potrebno naglasiti, da prosečan socio-ekonomski status uzorka korišćenog kao kontrolna grupa takođe nije dobar, u Horgošu uočljivo zaostaje za prosekom u Srbiji.

Iz deskriptivne statistike se može utvrditi, da su učenici kontrolne grupe postizali bolje rezultate od učenika koji žive u nepovoljnim životnim uslovima, a to je i statistički značajno kod varijabli: 20 m trčanja ( $t=2,622$ ;  $p=0,014$ ), poligon natraške ( $t=3,139$ ;  $p=0,004$ ), taping rukom ( $t=-3,652$ ;  $p=0,001$ ), pretklon u sedu ( $t=-3,905$ ;  $p=0,000$ ), podizanje trupa ( $t=-2,618$ ;  $p=0,014$ ), statička ravnoteža sa otvorenim očima ( $t=-2,732$ ;  $p=0,010$ ), trčanje osmice ( $t=3,115$ ;  $p=0,007$ ), klizeći korak ( $t=3,368$ ;  $p=0,002$ ) i vođenje lopte u mestu ( $t=-2,272$ ;  $p=0,030$ ).

Jasno se vidi da su se javile značajne razlike između kondicionalnih i koordinacijskih sposobnosti učenika koji žive u nepovoljnim životnim uslovima i većinskih učenika. U slučaju svake signifikantne razlike slabije rezultate su postizali učenici koji žive u nepovoljnim životnim uslovima. To je posebno važno ako znamo da pokazatelji razvijenosti kondicionalnih i koordinacijskih sposobnosti vrše snažan uticaj na nivo sposobnosti učenja. Zaostajanje u kondicionalnim sposobnostima koje se javlja kod dece u teškim životnim

uslovima upućuje na to da ova deca postepeno zaostaju u razvoju i time se smanjuje njihova radna sposobnost. Jasno se vidi da brzina, gipkost, snaga kao osnovne kompetencije pokazuju već signifikantno zaostajanje kod dece u nepovoljnim životnim uslovima. Pošto razvijenost ovih sposobnosti određuje uspešan učinak učenika u fizičkim aktivnostima, teško je očekivati da će se deca uključiti u iste. I u pogledu razvijenosti koordinacijskih sposobnosti (ravnoteža, brzo prepoznavanje situacije, koordinacija, osećaj za ritam) u slučaju učenika u nepovoljnim životnim uslovima takođe primećujemo zaostajanje. Faktorskom analizom (Varimax rotacija) pošlo nam je za rukom da kod učenika prvog razreda izdvojimo 5 faktora, koja imaju uticaja na pojedine, DIFER testom izmerene oblasti. To smo konstatovali regresivnom analizom.

Kod učenika prvog razreda dobili smo 5 odvojenih faktora. U ovoj starosnoj grupi koordinacija sačinjava najvažniji faktor (pisanje  $\beta=0,638$ , razumevanje govora  $\beta =0,419$ , brojanje  $\beta=0,377$ , socijalnost  $\beta=0,488$ ). Drugi i treći faktor ne sadrže uočljivu signifikantnost sa oblastima izmerenim pomoću DIFER testa. U četvrtom faktoru (ravnoteža) pisanje  $\beta=0,405$  i razumevanje govora  $\beta=0,431$ , su zastupljeni sa faktorskom težinom. Peti faktor (kifoza) ne upućuje na povezanost. Na osnovu skromnog uzorka našeg istraživanja ustanovili smo, da su učenici prvog razreda u Horgošu iz socijalno osetljivih porodica pokazali znatno zaostajanje u motoričkom razvoju u poređenju sa svojim školskim drugovima koji pripadaju većinskoj kategoriji. Značaj naših rezultata u pobuđivanju pažnje ističe konstatacija da je kretanje osnova svake aktivnosti učenja višeg reda. Kretanje je važno za učenje govora, čitanja i pisanja. Razvijanje kretanja ima mnogo parcijalnih oblasti. Tu spada razvijanje svesti o telu, poboljšavanje dodira, opažanja kretanja, osećaja ravnoteže, usklađivanja kretanja dva dela tela, koordinacije osnovnih pokreta, razvijanje prostorne orijentacije, vežbe jačanja poverenja.

Zbog života oskudnog u nadražajima i kratkog boravka dece u pretškolskim ustanovama rad na razvoju motoričkih sposobnosti postaje važnija zbog kasnijeg zaostajanja u učenju. Smetnje u motoričkim sposobnostima utiču u velikoj meri na

svakodnevne postupke i na školske učinke. Ne sme da bude zanemarena činjenica da u svim stadijumima procesa zapažanja mogu da nastupe smetnje, koje mogu dovesti do pogrešnih reakcija. Mnogi učenici koji žive u nepovoljnim životnim uslovima nisu u stanju da odgovore na očekivanja, do takvog zaključka dovode pokazatelji naših merenja, jer su se kod njih pojavile teškoće u pogledu određenih sposobnosti (percepcija, kognicija, govor, motoričke funkcije). Za uspešno učenje potrebna je razvijenost sledećih osnovnih kompetencija: opažanje, pažnja, pamćenje i razmišljanje.

Kada se u nekoj od ovih oblasti javljaju problemi, učenje postaje otežano. U slučaju ispravnog motoričkog funkcionisanja organizam je izložen nadražajima, koji ih opaža i odgovara pravilnim reakcijama. Ako na području opažanja iskrсну problemi, reakcije neće biti odgovarajuće. U slučaju učenika u nepovoljnom položaju sredina oskudna u nadražajima takođe igra ulogu u nastajanju skupa simptoma, budući da u vreme kada se stigne do školske dobi pojedine kompetencije još nisu dostigle potreban nivo razvoja. U slučaju horgoških učenika u nepovoljnim životnim uslovima na osnovu dobijenih povezanosti moguće je zaključivati na deficitarnu sposobnost. Na osnovu nezadovoljno razvijenih motoričkih sposobnosti možemo formulisati tačke oslonca za dalje posmatranje dece u teškim životnim uslovima.

## **ZAKLJUČAK**

Na osnovu rezultata našeg istraživanja skrenuli smo pažnju na značaj fizičkog vaspitanja i aktivnosti odgovarajuće učestalosti i adekvatnog sadržaja. Moguće je dokazati da razvijenost motoričkih sposobnosti doprinosi i razvijenosti osnovnih kompetencija neophodnih za školsko učenje, kao i socijalnih kompetencija. Razvijenost, razvijanje motoričkih sposobnosti, može da bude od posebne važnosti za decu nižeg socijalnog statusa kako u predškolskoj životnoj dobi, tako u početnom stadijumu učenja u školi. Smatramo da je važan zadatak da tokom motoričkog unapređivanja nađemo one mogućnosti pomoću kojih se delotvorno mogu razvijati kompetencije i



spособnosti, koje konstituišu implicitni nivo motoričkih sposobnosti već u zabavištu i u početnoj fazi učenja u školi.

U onim predškolskim ustanovama u kojima je prisutno više dece lošeg socijalnog statusa vredi realizovati jedan jednostavan način razvijanja sposobnosti. Program razvijanja, može da pruži dodatnu pomoć u pripremi dece nižeg socijalnog statusa za učenje u školi. Razvijanje motoričkih sposobnosti može da znači dopunsku, alternativnu mogućnost razvijanja osnovnih kompetencija, a za decu mogućnost koja nudi uživanje i nove sadržaje. Poslednjih decenija školsko obrazovanje zapostavlja motoričko učenje u okvirima fizičkog vaspitanja. Suprotno vrtiću, u osnovnoj školi se mora prilagoditi nastavnom programu, odstupanje od njega je sve teže ostvarljivi zadatak. Međutim, u onim regionima sa nepovoljnijim ekonomskim statusom, gde u školama postoji značajan broj učenika nižeg socijalnog statusa, potrebno je svakodnevno određeni deo školskih aktivnosti posveti razvijanju motoričkih sposobnosti. To vreme može da iznosi svega nekoliko minuta. Tokom školskih časova za koje vreme mogu da se razvijaju ne samo motoričke sposobnosti nego će deca, osvežena motoričkim aktivnostima, nastaviti učenje s većom pažnjom. Oslanjajući se na rezultate želimo da sastavimo takav plan vežbanja, koji odstupa od dosadašnjeg i odražava novo usmerenje u razvijanju zdravlja. Uzimajući za osnovu iskustva Mentorskog programa, želeli bismo da ponudimo korisni plan fizičkih vežbi, koji svako može da prilagodi području koje zastupa. Namera nam je da obezbedimo sadržaje, metode i sredstva koja zadovoljavaju zahteve razvoja i dostizanja normalne dece. Nastavna materija koju treba razviti ima za obeležje interdisciplinarni pristup. Među sredstvima predviđenim za primenu nalazi se muzika, kretanje, fizičke vežbe i razni rekviziti.

Uzimajući u obzir kako su škole opremljene sredstvima, materiju popodnevni programa kretanja želimo da oblikujemo shodno tome.

Proteklih decenija su se na području vaspitanja, nakon početnog uspona, mogli zapaziti zastoji. Zbog toga raste značajnost onih oblasti, u kojima se obrazovanje može odvijati intenzivnije i delotvornije. Jedna od tih oblasti može biti i fizičko

vaspitanje. Pomoću fizičkog vežbanja kod dece razvijamo moralne, voljne osobine, razvijamo praktične kompetencije i pripremamo ih za zdrav način života, kao i na ispunjavanje svoje obaveze u oblasti rada. Stekavši pozitivne doživljaje tokom kretanja otvara se mogućnost za reprodukciju telesnih, duhovnih, emocionalnih energija (Rokusfalvi, 1980). U nedostatku roditeljske podrške dete je upućeno na sebe i na pomoć nastavnika.

## LITERATURA

- Borkovits, M. (2013). Szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek testnevelési teljesítményének vizsgálata. *Iskolakultúra*, 23(1), 3-9.
- Brooks Gunn, J., Fuligni, A. S., & Berlin, L. J. (2003). *Early child development in the 21st Century: Profiles of current research initiatives*. New York: Teachers College Press.
- Dasilva, S.G., Guidetti, L., Buzzachera, C.F., Elsangedy, H.M., Krinski, K., De Campos, W., Goss, F. L., & Baldari, C. (2011). Psychophysiological responses to self-paced treadmill and overground exercise. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 43(6), 1114-24.
- Egressy, J. (2005). *Társadalmi esélyegyenlőtlenségek a versenysportban az úszás példája*. Phd Thesis, Budapest: Semmelweis Egyetem, Társadalomtudományi Intézet, Testnevelési és Sporttudományi Kar.
- Gyarmathy E. (1991). Játékkatalógus: tanulási zavarokkal küzdő gyerekek. In: P. Balogh K. (Ed.): *Iskolapszichológia*, 20. Budapest: ELTE
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Sciences*, 312(5782), 1900-1902.
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Keresztes, N., Pikó, B., Gibbons, F.X., & Spielberger, C.D. (2009). Do high and low active adolescents have different prototypes of physically active peers? *Psychol Rec*, 2009: 39-52.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: social background differences in achievement as children begin school*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute.

- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T., & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004). *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant* [The psychology of the child]. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rókusfalvy, P. (1980). *A sporttevékenység regulációs felfogása. A teljesítménymotiváció és a döntés kísérleti vizsgálata a sporttevékenységben*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Schaub, G. (2010). Délutáni mozgásprogram szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatására. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis, Nova Series Tom, 37*, 97–108.
- Seligman, M.E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Tseng, M.H., Howe, T.H., Chuang, I.C., & Hsieh, C.L. (2007). Cooccurrence of problems in activity level, attention, psychosocial adjustment, reading and writing in children with developmental coordination disorder. *International Journal of Rehabilitation Research*, 30(4), 327-32.
- Vuillemin, A., Boini, S., Bertrais, S., Tessier, S., Oppert, J. M., Hercberg, S., Guillemin, F., & Briancon, S. (2005). Leisure time physical activity and health-related quality of life. *Preventive Medicine*, 41(2), 562-9.

## **DEVELOPMENT OF MOTORIC ABILITIES AND THEIR RELATIONS WITH SOME BASIC CONCEPTIONS IN PUPILS WHO LIVE IN UNFAVOURABLE CONDITIONS OF LIVING**

**Abstract:** Based on international data, it is well known fact that children from families belonging to vulnerable social groups – poor, uneducated parents – begin their education with very serious deficiencies. (Hart-Risley, 1995; Lee-Burkam, 2002). The content of physical education has an impact on personality development, because humans can be interpreted only based on their psychosomatic being, but can truly be considered a functional part of the education process if also cognitive and affective sphere are developed, primarily the character, leading to formation of valuable habits (Rókusfalvi, 1980, 276). In the case of children who live in unfavorable living conditions it is explicitly important to identify factors that prevent learning and handicaps resulting from the lack of development of motor abilities should

be reduced through continuous activity. We were looking for correlation between school performance of children and the development of motor abilities. From descriptive statistics it can be determined that the majority of students achieved better than students who live in unfavorable living conditions, and this founding was statistically significant for the variables: 20 m dash ( $t = 2.622$ ;  $p = 0.014$ ), backwards obstacle course ( $t = 3.139$ ;  $p = 0.004$ ), touching the panel ( $t = -3.652$ ;  $p = 0.001$ ), wide-legged forward bend ( $t = -3.905$ ;  $p = 0.000$ ), returning to sitting position ( $t = -2.618$ ;  $p = 0.014$ ), static balance with open eyes ( $t = -2.732$ ;  $p = 0.010$ ), running in a group of eight ( $t = 3.115$ ;  $p = 0.007$ ), sliding step ( $t = 3.368$ ;  $p = 0.002$ ) and static ball dribbling ( $t = -2.272$ ;  $p = 0.030$ ). Every time we observed any significant differences the results were weaker for students living in unfavorable living conditions.

**Key words:** physical education, motor abilities, competencies, students of younger school age



Невенка Зрнзевић

## ЗНАЧАЈ АКТИВНОСТИ У ПРИРОДИ НА РАЗВОЈ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА

**Сажетак:** Боравак деце на свежем ваздуху уз разне активности позитивно делује на повећање отпорности организма, побољшање рада органа за дисање, крвотока, органа за варење, нервног система, апарата за кретање као и развој координације покрета, равнотеже, окретности и спретности. Програмом предвиђени садржаји рекреативних активности треба да представљају важно средство и за усвајање нових знања, вештина и навика, развијање позитивног односа према раду, савладавање бројних обавеза и стварање радних и стицање хигијенских навика. Функција организовања рекреативних активности деце млађег школског узраста јесте да се код њих развије способност доживљавања и упознавања природе, уочавања њених законитости и лепоте, уз схватање да од њеног очувања зависи опстанак свега живог на планети Земљи, па и самог људског рода. Како би се рекреативне активности реализовале на најбољи начин неопходно је велико залагање и мотивација, како деце тако и самих васпитача, који ће својим стручним радом уз примену научних сазнања и коришћењем наставних средстава и реквизита пре свега оних који се могу наћи у природи, омогућити да се активности у природи, у пракси до краја реализују онако како су замишљене (Слика 6).

**Кључне речи:** ученици, активности у природи, елементарне игре, моторичке способности

### УВОД

Савремено школско физичко васпитање не може се ограничити само на часове обавезне наставе, јер се пред њим налазе сложени задаци који се не могу решити са три часа недељно. Спортско - рекреативне активности морају постати свакодневна обавеза и потреба ученика. Услед физичке неактивности деце у градским срединама све се

више осиромашују њихове моторичке функције и нарушава биолошка равнотежа организма. Човек се отуђио од природе као еколошке средине из које је потекао. Негативне последице савременог начина живота могле би се отклонити уколико би човек више вежбао и чешће одлазио и боравио у природи.

Колико је важно вежбати и боравити у природи указао је давно и Васа Пелагић (1952) који је рекао: „Хиљаде, који слабошћу и чамотињом падају на терет своје ближњем и проводе бедан живот без икакве радости, могли су, да су у младости вежбали своје тело, бити срећни, вредни и здрави људи. Немојте никада заборавити да срећа наше деце зависи од њиховог вежбања“. У природи је могуће реализовати мноштво игара, природне облике кретања који омогућавају успешност савладавања простора, препрека, успешну манипулацију реквизитима, једноставно речено можемо ставити у покрет све делове тела и удовољити низу захтева програма физичког васпитања. Усвајање свих ових вештина доприноси основама развоја моторике, на којима се касније могу градити комплексне и захтевне моторичке вештине.

Вежбањем у природи где су деца окружена дрвећем, цвркутом птица, подиже се ниво моторичких и функционалних способности, развијају се снага, брзина, координација, прецизност, равнотежа, али и побољшава адаптираност кардиоваскуларног и респираторног система на физички напор коме су деца изложена кроз разне активности. Основна одговорност образовања у свим његовим облицима јесте да ублажи штетне факторе који све више и интезивније делују на човека, пре свега на дете, на његов организам у развоју и да из њих извуче оно што може помоћи човеку да води складнији и богатији живот који ће бити усаглашен са природом човека.

## **ЦИЉЕВИ АКТИВНОСТИ У ПРИРОДИ**

Активности у природи, настава у природи, излети, зимовања, летовања су ваннаставни облици образовно-васпитног рада који се остварују ван школе. Циљ је

„...савлађивање и усвајање дела наставног програма непосредним упознавањем појава и односа у природној и друштвеној средини, упознавањем културног наслеђа и привредних достигнућа која су у вези са делатношћу школе, као и рекреативно – здравствени опоравак ученика“. (Правилник о основама програма одмора, рекреације, климатског опоравка и наставе у природи, „Сл. гласник РС“, бр. 52/95). Циљеви активности у природи су и очување, подстицање и унапређивање укупног здравственог стања ученика, њиховог правилног психофизичког и социјалног развоја, стварање основа за усвајање активног, здравог и креативног начина живота и организованог коришћења слободног времена. Осим наведеног циљ је проширивање постојећих и стицање нових знања и искустава о непосредном природном и друштвеном окружењу, развијање еколошке свести и подстицање ученика на лично и колективно учествовање у заштити природе.

Ванчасовне активности са редовним часовима, који представљају основни организациони облик рада, треба да чине дијалектичко јединство. Дуго је у употреби био термин ваннаставне активности што је погрешно јер је то подразумевало потпуну одвојеност од наставног процеса а садржаји који су се рализовали нису били дубље повезани са наставним програмом. Користио се и назив „слободне активности“ а данас су у званичним матерјалима и публикацијама устаљена два појма: ваннаставне активности ученика и слободне активности ученика. И један и други назив не подразумева одвајање од наставног процеса, нити одсуство учитеља у њиховој реализацији, већ се само изводе ван редовних часова и у другачијој организационој форми. Већина стручњака (Бокац, 1990; Матић, 1990 и 1978; Алексић, 1971) који су се бавили овом проблематиком сматра да је термин „ванчасовне активности ученика“ прихватљив и оправдан тиме да реализација програма већим делом зависи и од ових активности, а реализација програма замишљена је и кроз часовне, али и ванчасовне облике рада. Према њиховом мишљењу, ванчасовне активности у физичком васпитању су плански и



програмски организовани облици рада, према потребама, интересовањима и слободним опредељењима ученика. Заједно са разредно – часовним облицима рада обезбеђују целовиту реализацију циља и задатака физичког и здравственог васпитања и образовања, развијајући тиме код ученика свест о физичкој култури као интегралном делу живота савременог човека“. (Аруновић и сар., 1992:188).

### **ЗАДАЦИ АКТИВНОСТИ У ПРИРОДИ**

Коју год терминолошку одредницу да прихватимо важно је имати увек на уму да ванчасовне активности као неодвојиви део васпитно - образовног процеса физичког васпитања представљају значајан фактор у реализацији циљева и задатака васпитања и образовања. Од њих се очекује да допринесу: а) развоју социјализације код деце предшколског узраста и ученика млађег школског узраста; б) побољшању психичког и физичког здравља деце предшколског и млађег школског узраста; в) развијању љубави према природи и свести о потреби њене заштите; г) развијању односа сарадње са друговима, васпитачима и учитељима; д) развоју самосталности код деце и ученика и ђ) ефикасној обради наставних садржаја у измењеним, природним условима.

Ванчасовне активности су од великог значаја за све људе, а посебно за децу која већи део дана проводе у затвореним просторијама, у индустријским центрима и градовима, без природних услова који омогућавају нормалан развитак и нормално побољшање и одржавање животних функција. Боравак у природи где владају променљиви метеоролошки услови повољно делује на организам, на физички развитак и челичење организма. Духовни и физички раст деце оплемењује се доживљајима колективног рада и живота, остварује се комуникацијама путем разноврсних игара, развија се смисао за уочавање лепоте коју природа нуди. Однос деце и учитеља или васпитача у природи лишен је стеге и бива много топлији, пун разумевања, уважавања и међусобног поштовања.

„Благотворност организовања наставе у природи првенствено се огледа у јачању имунитета деце. Деца се побољшава апетит, крвна слика, а услед боравка на планини то се посебно односи на побољшање хемоглобина и број еритроцита. Деца се кући враћају психички и физички свежија“ (Николић, 1994). У програмирању активности у природи учитељ треба максимално да користи природне услове, а најчешћа је пракса да се код одређивања локације где ће се боравити и активности реализовати, захтева од домаћина да располаже теренима, реквизитима и другим уређеним објектима. Активности се морају организовати на трави, да ученици могу да трче, скачу, без бојазни да ће се повредити. Треба више примењивати игре истраживања, оријентације, тражења, а избегавати оне које се свакодневно примењују у школи. Основно је да се све активности што више одвијају на отвореном простору и да су деца што више изложена дејству природних фактора.

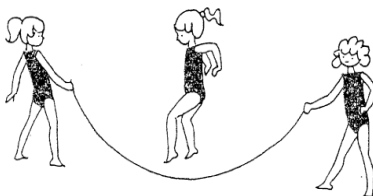
Организацијом активности у природи првенствено се придаје значај рекреативним и спортским активностима које треба реализовати кад год постоје услови, изузев ако пада киша или се активности реализују у зимском периоду па долази до појаве магле, јаког ветра или мраза. Без обзира свако годишње доба може пружити посебна задовољства и увек се може доживети нешто лепо и ново што ће свакако пријати дечјем организму. Активности у природи доприносе значајном развијању еколошке свести и подстицању ученика на лични и колективни ангажман у заштити природе. Поред општих јединствених циљева и задатака основне школе дају значајан допринос образовању и васпитању за очување животне средине и оспособљавање човека за живот у природи и његово понашање у природи и пружају могућност да све што деца науче на часовима провере и усаврше кроз праксу.

Формирање еколошке свести код деце тече читавог живота, али је „сигурно да ће бити најчвршће утемељена уколико се одмалена уграђује у личност детета. Очигледно је да дететово искуствено сазнање представља есенцијалну, незаменљиву димензију здравог одрастања и развоја, где

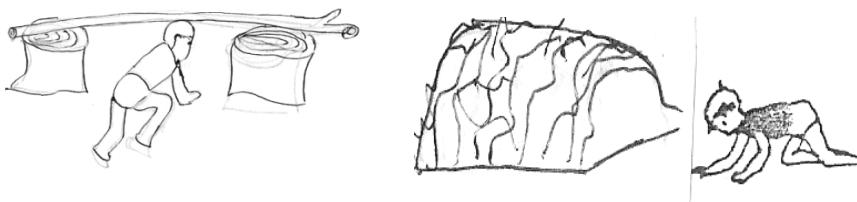
емоционалност игра важну улогу и у формирању иницијалног облика еколошке свести“. (Видосављевић, 2014:56). Потреба за кретањем је велика у предшколском и млађем школском узрасту. Дете је брже и спретније, па може учествовати у разним спортским такмичењима, играма са лоптом, пливању, трчању, клизању. Играју се разних игара у којима се тражи спретност (скакање преко конопца, јурке, жмурке итд.). Покрети руку су сигурнији и треба им пружити више прилике да вежбају своје способности. Телесно вежбање треба усмерити ка побољшању координације, гипкости, равнотеже, те донекле снаге, прецизности и брзине.



Слика 1. Гађање у обруч који виси на грани



Слика 2. Прескакање вијаче



Слика 3. Провлачење испод природних препрека

Неки од задатака који се остварују реализацијом програма наставе у природи су: побољшање здравља и развијање физичких и моторичких способности ученика; задовољавање основних дечјих потреба за кретањем и игром; очување природне дечије радозналости за појаве у природи и подстицање интересовања и способности за њихово упознавање кроз одговарајуће активности, подстицање и стварање навике за неговање редовне физичке активности и за што чешћи боравак у природи; упознавање са карактеристикама годишњих доба у природи и смењивање временских прилика; развијање способности сналажења тј. оријентисања у простору и времену; оспособљавање ученика за безбедан и правилан боравак у природи.

Активности у природи пружају могућност да све што деца науче на часовима провере и усаврше кроз праксу. У природи се пружа могућност за још боље упознавање деце, њихових склоности, потреба, жеља и интересовања. То се свакако односи и на моторичке способности које се у природним условима са коришћењем природних препрека (Слике 1, 2 и 3), (прескакање поточића, жбуна, јарка, прелажење преко брвна, пењање уз дрво) још више усавршавају, са трајном и практичном вредношћу, јер ће дете навике које стекне користити у свакодневном животу. Веома је важно да се у избору активности води рачуна о потребама и жељама ученика.

Активности које се примењују су једноставна, живахна и деци позната и приступачна кретања (елементарне игре, теренске игре, вежбе подражавања, провлачење и трчање између дрвећа, прескакање природних препрека, шетње кроз шуму, клацкање, љуљање). Уколико се школа у природи организује у зимским условима примењиваће се игре на снегу: грудвање, санкање, прављење снешка, игре са елементима трчања, а уколико се организује у летњим условима и постоје услови за организацију пливања, вршити обуку пливања и игре на води. Уколико су временски услови лоши, применити активности које ће се организовати у ограниченом простору, а то могу бити: комплекси вежби обликовања који ће омогућити

одржавање нормалне поктерљивости зглобова, јачање слабијих и лабављење затегнутих мишића, све то са акцентом на формирање правилног држања тела, елементарне игре примерене простору, такмичарске игре (шах, погађање циљева у пару, групи).

### **АКТИВНОСТИ КОЈЕ СЕ РЕАЛИЗУЈУ СА УЧЕНИЦИМА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

Најчешће активности у природи које учитељи реализују са ученицима млађег школског узраста су: елементарне и штафетне игре, излети, активности на води, активности на снегу итд. Реализација ових активности у великој мери зависи од услова и могућности деце и школе. Активности на води и активности на снегу заслужују посебну пажњу због свог комплексног деловања на организам и специфичне организације и реализације. Елементарне и штафетне игре примењују се за усавршавање елементарних облика кретања, правила су једноставна и могу се у тренутку прилагодити простору, материјалним и временским условима, броју играча. Веома повољно утичу на развој свих моторичких способности и стимулишу рад унутрашњих органа. У разним играма деца спонтано развијају своје способности, развијају унутрашње органе, јачају еластичност мишића, веза и зглобова, развијају осећај равнотеже, способност сналажења, одлучност и спретност. Игром се доприноси челичењу организма, поготову ако се игра у различитим временским и просторним условима која дете наводе како на прилагођавање тако и на повећан физички напор. За време игре дете је активно и радосно, са уживањем трчи, скаче, пење се, провлачи, хвата и гађа јер тада задовољава своју потребу за кретањем. Активно дете има више услова да се физички развија јер кретањем подстиче крвоток и размену материја у организму, дисање и терморегулацију.

Њихов позитиван утицај на психичке функције треба да се огледа у потреби за логичким размишљањем, брзим сналажењем и брзим доношењем одлука. Помоћу ових

динамичких и свеобухватних активности дете развија жељу за дружењем и личном срећом или како је рекао Недељко Трнавац (1978) „деца се игри предају брзо, стављају се у погон са свим својим физичким потенцијалом. У тај потенцијал спадају све физичке и психичке могућности. На овај начин деца стичу нова искуства, бивају спретнија и издржљивија“ (Крагујевић, 2006:113). У игри се деца ослобађају страха и агресивности, јер се кроз њу живи, празне и опуштају, што доприноси добром менталном здрављу детета. Игра може бити добро васпитно средство „...само онда ако се при избору игре полази од потреба и могућности детета, ако се примени у право време и ако је смишљено организована“ (Вишњић и Мартиновић, 2005:412).

Могу се реализовати на свим теренима а уколико се изводе на отвореном треба водити рачуна о временским приликама. Кад је топло примењивати игре слабијег интензитета, ако је хладније примењивати живље игре. Пре почетка игре ученике окупити око себе и кратко и јасно објаснити игру. Кршење правила не сме се толерисати јер то доводи до недисциплине и неправилног извођење игре, а од елементарних игара највише се користе хваталице (хваталица у ланцу, хваталица у тројкама), игре са променом места трчањем, „Мачка и миш“, „Вук и јагње“, „Глава лови реп“, „Кипови“, „Лети, лети“, „Додавање лопте изнад главе“, „Борба за гнездо“, „Између четири ватре“, „Скок у даљ са увећањем скокова“, итд.

Излети пружају могућност упознавања природе али истовремено њихов најчешћи циљ и основни задатак је сачувати природу и љубав према природи. У односу на дужину трајања могу бити: полудневни, једнодневни и вишедневни (за старије разреде). Препоручује се да излет за ученике првог разреда буде у оба смера до 3 км, другог до 4 км, трећег до 5 км и ученике четвртог разреда до 6 км у оба правца. Брзина кретања ученика млађег школског узраста је 2,5 до 3 км/ч. С обзиром на начин кретања разликујемо: *пешачке* (искључиво се пешачи) и *комбиноване* (карактеристичан за велике градове и подразумева да се део пута прелази неким превозним средством до места ван

града одакле је безбедно да се настави пешачењем). Проблем је што се и они врло ретко реализују, а углавном се до одредишта одлази превозним средством, тако да су ученици веома мало физички активни.

Излети омогућавају реализацију разноврсних садржаја а пре свега природних облика кретања (ходање, трчање узбрдо, низ брдо, кроз шуму, по дубокој трави, прескакање пањева, обореног стабла, поточића, пузање, пењање уз дрво, вишење, бацање, хватање), разне елементарне игре са природним облицима кретања, скривањем, прикрадањем, прилагођене условима („Запамти пут“, „Нађи скривени предмет“, „Извиђачи“, „Скаче птица по пољу“, „Борба петлова“, „Игра возова“, „Трчање у паровима“), игре са лоптом итд (Немец, 1999). Активности на снегу и боравак на планини, на свежем ваздуху, кретање по снегу, санкање, клизање, смучање су активности од превентивног значаја у заштити деце и њиховог правилног физичког развоја. Боравак на снегу и свежем ваздуху позитивно утиче на здравље деце, а пре свега на апарат за кретање, на органе за дисање, на срце и крвоток, на нервни систем, на терморегулацију, на побољшање координације, равнотеже, спретности, прецизности, самопоуздања, креативности. Зимски ваздух осим што јача дечји организам утиче и на развој дечје воље и карактера.

Постоји велики избор наставних садржаја који се могу реализовати на снегу. У местима где у току зиме има снега треба организовати игре на снегу, санкање и смучање јер деца воле снег, а пре свега могуће је реализовати све природне облике кретања (ходање, трчање, скакање, бацање, дизање, ношење, надвлачење, потискивање, вучење). На снегу се могу организовати поред санкања и скијања и многе елементарне и штафетне игре (трчање за највећом пахуљом, вијугаво трчање око дрвећа, прескакање преко грудве, грудвање, гађање покретних и непокретних циљева, санкање, опонашање животиња и ходање по дубоком снегу). Најважније је да нема много стајања у месту, предугог објашњења, а игре да су динамичне и веселе. Неопходно је водити рачуна да деца буду адекватно

обучена, да могу дуже да бораве на снегу, да имају непромочиву обућу и буду слојевито обучена.

Активности на води утичу на правилно држање тела, на побољшање покретљивости свих зглобова, ангажује се целокупна мускулатура, релаксира неуро-вегетативни систем, утиче позитивно на кардиоваскуларни и респираторни систем, функционалне и моторичке способности и терморегулациони систем. Осим повољног деловања на организам, активности на води пружају и велике васпитне могућности.



Слика 4. Активности на води



Слика 5. Санкање

Навикавање на воду и активности у њој развијају код деце истрајност у раду, јачање воље, упорности, самодисциплине (Слика 4). Стварају се трајне навике за одржавањем личне хигијене, ношење потребних реквизита,



понашања на плажи. Пливање је потреба, зато треба омогућити деци да што чешће пливају, јер је пливање важно за очување кондиције и складан пихофизички развој читавог организма и ублажавање и спречавање настанка деформитета. Све то доприносе и активности деце на снегу (Слика 5).

## **ХИПОКИНЕЗИЈА – ЖИВОТНИ СТИЛ НАЈМЛАЋИХ**

У данашње време економске кризе све ређе се школе одлучују за организацију активности у природи, што се посебно односи на активности у трајању од недељу и више дана. Недељу дана је недовољно, да би се значајније деловало на побољшање свих способности деце, али свакако довољно, да се бар донекле ублаже последице некретања и стресних околности у којима деца данас живе, под условом да се систематски и организовано спроводи. Познато је да је за позитиван утицај на организам деце неопходан боравак који траје најмање три недеље. Подаци о неактивности деце до којих су дошли стручњаци су поражавајући. Дете на часовима у школи, у писању домаћих задатака, читању и уз обавезно спавање 18 сати проведе у стању потпуне или релативне физичке непокретности. Свега шест сати остаје за остале активности, од чега већи део времена дете проведе поред компјутера, што указује на чињеницу да је хипокинезија постала животни стил најмлађих.

Колико многи не схватају значај вишедневног боравка и активности у природи, најбоље илуструју речи једног директора школе у Војводини која каже: „То што се одустало од рекреативне наставе, не значи да ће деца целу школску годину провести само у клупама, под обавезно ће бити реализовани једнодневни излети, за које сматрају да су много кориснији од рекреативне наставе. Како каже, много је ефектније да се оде на један дан на Фрушку гору, Петроварадин, Оплепац, у дворац “Дунђерски” где ће деца научити много тога новог из географије, историје и биологије “него да недељу дана само “јурцају” на некој ливади или планини”. (<http://www.blic.rs>)



Слика 6. Деда и репа

Деца пуно времена проводе у затвореним просторијама, поред телевизора и компјутера (Слика 6), па се више него икада јавља потреба за организовањем активности у природи.

### **ЗАКЉУЧАК**

Савремено физичко васпитање не може се ограничити само на редовне часове, јер се сложени задаци који су постављени пред физичко васпитање не могу решити са два или три часа недељно, већ морамо настојати да спортско-рекреативне активности у природи постану свакодневна обавеза, а касније и потреба и навика ученика.

Поред тога што у природи непосредно уочавају њену лепоту, разноврсност и богатство звукова и мириса, деца уче да је више поштују, чувају и негују. Природна средина буди радозналост и развија истраживачки дух детета.

Активности у природи су значајан моменат у социјализацији деце, јер све време проводе заједно у колективу, заједно проводе време у истим условима, играју се, хране, спавају. Личне интересе усаглашавају са интересима групе. Такав живот и рад у заједници омогућава стицање радних навика и поштовање договора и правила заједничког живота и извршавање преузетих дужности и обвеза.

Развој физичких способности ученика и очување њиховог здравља треба да буде примарни задатак друштва.

Нажалост, њихово здравље угрожено је негативним последицама урбанизације животне средине, повећаном загађеношћу ваздуха, саобраћајном буком, недостатком слободних зелених површина. Због физичке неактивности деце у градским срединама, све се више осиромашују моторичке способности и нарушава биолошка и психолошка равнотежа организма. Брига за кретањем у природи мора бити једнака потреби за храном и сном. Шетњом пољима, ливадама, шумом, уз брдо, низ брдо, боравак и активности начистом ваздуху итекако делотворно делују на дечји организам .

Важно је да учитељи схвате значај активности у природи, да им придају важан значај, да анимирају ученике и родитеље за овај вид наставе.

И поред могућности да се часови могу организовати у сали или учионици, не треба да заборавимо: „Боља је и кориснија шетња до периферије града, оближњег парка, до брежуљка, потока или реке од најбоље организованог часа у учионици“. (Ђорђевић, 1979:69).

Из разговора са учитељима истиче се да би на учитељским факултетима требало посветити већу пажњу активностима у природи. Посебно се истиче недостатак приручника за овај вид наставе, те се предлаже организовање семинара који ће се бавити унапређењем овог вида образовно-васпитног рада.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- Аруновић, Д. и сар., (1992). *Физичко васпитање: теоријско-методичке основе стручног рада*. Ниш: Редакција посебних издања НИУ "Народне новине" из Ниша.
- Вишњић, Д. и Мартиновић, Д . (2005). *Методика физичког васпитања*. Београд: БИГЗ.
- Видосављевић, С. (2014). *Еколошки садржаји у настави природе и друштва*. Универзитет у Приштини – Косовска Митровица Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.

- Граорац, И. (2008). *Методика упознавања околине 2*. Универзитет у Приштини – Косовска Митровица Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.
- Ђорђевић, Д. (1979). *Телесно васпитање у првом разреду основне школе. Приручник за учитеље*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Зрнзевић, Н. (2011). *Методика наставе физичког васпитања (од I до IV разреда основне школе) - практикум*. Универзитет у Приштини – Косовска Митровица Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.
- Крагујевић, Г. (2006). *Физичко и здравствено васпитање за трећи разред основне школе: приручник за учитеље*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крагујевић, Г. (2005). *Физичко и здравствено васпитање за други разред основне школе: приручник за учитеље*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крагујевић, Г. и Ракић, И. (2004). *Физичко и здравствено васпитање у првом разреду основне школе: приручник за учитеље*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Летић, Д. (1984). *Место и улога школе у природи у основном васпитању и образовању*. Нови Сад: Школа у природи (52-53).
- Немец, П. (1999). *Елементарне игре и њихова примена*. Београд: Издавачка задруга ИДЕА.
- Николић, Р. (1994). *Педагошке вредности школе у природи*. Универзитет у Београду Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију и Универзитет у Крагујевцу Учитељски факултет у Ужицу.
- Пелагић, В. (1952). *Преображај школе и наставе*. Београд: Народна књига.
- \*\*\**Правилник о основама програма одмора, рекреације, климатског опоравка и наставе у природи ("Сл. гласник РС", бр. 52/95)*.
- Ценић, С., и Недовић, В. (2007). *Школа у природи*. Универзитет у Нишу Учитељски факултет у Врању.
- <http://www.blic.rs/Vesti//Roditeljima-skupa-nastava-u-prirodi>,  
[10.01.2015](http://www.blic.rs/Vesti//Roditeljima-skupa-nastava-u-prirodi), 12,15

## **IMPORTANCE OF ACTIVITIES IN THE COUNTRYSIDE ON THE DEVELOPMENT OF MOTORIC ABILITIES OF PUPILS**

**Abstract:** For children being in the fresh air with a variety of activities has a positive effect on increasing the body's resistance, enhance respiratory, circulatory, digestive, nervous system, apparatus for movement and the development of coordination, balance, agility and dexterity. The program provided facilities and recreational activities should provide an important tool for acquiring new knowledge, skills and habits, developing a positive attitude towards work, overcoming numerous obligations and job creation and acquisition of hygienic habits. The function of organizing recreational activities for young school children is to develop their ability to experience and learn about nature, identifying its legality and beauty, with the understanding that with its conservation depends the survival of all life on planet Earth, and even the human race. In order to implement recreational activities in the best way, is great commitment and motivation necessary, both children and teachers themselves, who through their professional work with the application of scientific knowledge and the use of teaching aids and equipment primarily those that can be found in nature, allow the outdoor activities, in practice by the end realized as intended (Figure 6).

**Key words:** pupils, nature activities, elementary games, motor skills

Милош Ристић

## НАСТАВНИЦИ О ПРИМЕНИ ИНОВАТИВНИХ МОДЕЛА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

**Сажетак:** Проблем овог спроведеног истраживања су процене наставника о могућностима примене иноватних модела у настави физичког васпитања у основној школи. У истраживању се пошло од опште претпоставке да иновативни дидактичко-методички модели значајно доприносе квалитету наставе физичког васпитања у основној школи али наставници основне школе ове моделе недовољно користе у настави физичког васпитања. Пошло се и од посебних претпоставки да ће истраживањем бити издвојени чиниоци који према проценама наставника физичког васпитања указују на могућности примене и да не постоји значајна разлика у проценама наставника физичког васпитања о могућностима примене иновативних модела у настави физичког васпитања у основној школи у зависности од дужине њиховог радног стажа у настави. Да би се то постигло, у првој половини 2015. године, на узорку од 53 наставника физичког васпитања запослених у основним школама на подручју Крушевца, спроведено је истраживање које је приказано у овом раду. Подаци прикупљени истраживање обрађени су факторском анализом и анализом варијансе. Факторском анализом су издвојени чиниоци: 1) активност ученика и 2) ефекти наставе, који према проценама наставника указују на могућности примене иновативних модела у настави физичког васпитања у основној школи  $KMO = 0,603$ ,  $p = 0,000$ , варијанса = 54,574% (27,879% и 26,695%). Анализом варијансе је утврђено да не постоји значајна разлика у проценама наставника о могућности примене иновативних модела у настави физичког васпитања у основној школи у зависности од дужине њиховог радног стажа у настави:  $F(3, 49) = 2,027$ ,  $p = 0,122$  (Табела 7, Дијаграма 2).

**Кључне речи:** физичко васпитање, настава физичког васпитања, иновативни дидактичко-методички модели наставе, диференцирана настава, интеркативна настава, егземпларна настава, респонсибилна настава, инклузивна настава

## УВОД

Физичко васпитање представља најзначајније подручје васпитне делатности. Од остваривања овог подручја васпитања, у највећој мери зависи и остваривање осталих подручја васпитања: интелектуалног, моралног, радно-техничког и естетског. У стручној литератури, физичко васпитање се појављује под различитим називима: физичко васпитање, физичко-здравствено васпитање, телесно и здравствено васпитање и сл. (Поткоњак, 1996). Без обзира на истакнути значај физичког васпитања, његово дефинисање није једноставно. Може се рећи и да не постоји јединствена дефиниција физичког васпитања. Кључни разлог је што физичко васпитање није ни терминолошки уједињено. Појављује се под различитим називима: а) физичко-здравствено васпитање, телесно и здравствено васпитање и сл. (Круљ и сар., 2003:83). Физичко васпитање се углавном доводи у везу са неколико сродних појмова. Најчешће помињани су: а) физичка активност, б) физички развитак и в) физичка култура.

Физичка активност се обично дефинише као организована делатност појединца која је усмерена према неком циљу. То истовремено не значи да су све физичке активности усмерене према стицању знања и учењу. Оне имају различите карактере. Физичке активности спортског карактера имају здравствени и васпитани значај. Полазећи од тога, физичка активност спортског карактера, поред здравственог и васпитног има и развијајући и образовни значај за појединца. Нешто другачије одређење од физичке активности има физички развитак. То је првенствено „...биолошки процес квантитативних и квалитативних промена природних морфолошких и функционалних структура и својстава организма током живота“ (Круљ и сар., 2003:88). Физички развитак зависи од више фактора. он је пре свега генетски условљен. Зависи и од услова живота. Повезан је и са здрављем сваког појединца. Физичка култура представља део опште човекове културе.

Представља укупност материјалних и духовних вредности специфичног дела друштвене праксе. Остварује се у оквиру „...слободних активности човека у циљу задовољавања његових биолошких и друштвених потреба“ (Поткоњак, 1989:208). Задовољавању ових потреба, значајно доприноси и физичка култура. То се нарочито односи на: а) спорт, б) рекреацију, в) корективну гимнастику и г) физичко васпитање.

У приступачну проблему овог рада, физичко васпитање је облик физичке културе. Остварује се у институцијама система васпитања и образовања, почевши од предшколског васпитања и учења преко основне и средње школе, па све до високошколских установа. Из наведеног поризилази да је физичко васпитање систематски и сврсисходно организовани процес стицања моторичких вештина, знања и способности, јачања здравља и развоја психофизичких снага и способности васпитаника. Уочљиво је да физичко васпитање нема само значај *миоторне компоненте* како се у литератури често наглашава. Његови садржаји пружају могућност за задовољавање разноликих образовних потреба. Физичке вежбе и различити облици игре, такмичења и слично, доприносе не само подстицању и развијању физичког савршенства, него и подстицању и развијању сазнајних и осећајних потенцијала сваке индивидуе.

У циљу ефикасније наставе физичког васпитања, последњих година се у земљама Европске уније примењују иновативни дидактичко-методички модели. Полазећи од њиховог несумњивог значаја и ефикасности, добијају на значају и у настави у државама Западног Балкана. То је посебно случај у Босни и Херцеговини и донекле у Хрватској. У млађим разредима основне школе, углавном се примењују у настави језика и књижевности, математике и природе и друштва. Недовољно су међутим заступљени у настави физичког васпитања. Разлог томе је специфичност наставе физичког васпитања и сумња да их је уопште могуће примењивати.



Настава према иновативним дидактичко-методичким моделима планира се убрнутом дизајну. Планирање има четири етапе: 1) идентификација очекиваних резултата, 2) одређивање прихватљивих доказа да су резултати наставе остварени, 3) планирање искуства активног учења и делотворног поучавања и 4) обезбеђивање материјално-техничке основе наставе (Миленовић, 2013). Наставни час се разлику од традиционалног часа наставе физичког васпитања који има четири дела: 1) уводни, 2) припремни, 3) главни и 4) завршни, реализује у више корака. Обично је то од 6 до 10 корака. Са реализацијом сваког следећег корака се започиње тек након реализације претходног. То значи да се временска динамика делова наставног часа, мада формално дата, углавном не поштује. Проблем овог истраживања управо је повезан са иновацијама у настави физичког васпитања које подразумевају и наставу према иновативним дидактичко-методичким моделима наставе.

## **МЕТОД**

Основни циљ рада је идентификација, анализа и компарација основних обележја, иновативних дидактичко-методичких модела у настави физичког васпитања у основној школи. У истраживању се пошло од опште претпоставке да иновативни дидактичко-методички модели значајно доприносе квалитету наставе, али их наставници недовољно користе у настави физичког васпитања. Пошло се и од опште претпоставке да ће истраживањем бити издвојени чиниоци који према проценама наставника физичког васпитања указују на могућности примене и да ће истраживањем бити утврђено да не постоји значајна разлика у проценама наставника физичког васпитања о могућностима примене иновативних модела у настави физичког васпитања у основној школи у зависности од дужине њиховог радног стажа у настави.

Примењен је историјски поступак у приказивању прошлости и трансферзални поступак у приказивању садашњег стања. Коришћене су дескриптивна,

трансферзална и компаративна метода. Истраживачка техника је скалирање. Сprovedено је помоћу Скале за испитивање процена наставника о могућностима иновација модела дидактичко-методичких аспеката наставе физичког васпитања (Скалер – ПН-МИМДМАНФВ). Скалер је Ликертовог типа и тростепени је. Састоји се од 24 тврдње са скалом интензитета сагласности: а) слажем се, б) нисам сигуран-а и в) не слажем се. Скалер је коришћен у изради мастер рада кандидата Милоша Ристића на Факултету за спорт и туризам у Новом Саду (2015).

Истраживање је спроведено у првој половини 2015. године на узроку наставника основних школа на подручју Града Крушевца. Истраживањем су обухваћена 54 наставника. Подаци прикупљени истраживањем обрађени су факторском анализом и анализом варијансе и приказани табелама и дијаграмима.

## РЕЗУЛТАТИ

Подаци прикупљени Скалером - ИДММ-НФВОШ најпре су подвргнути анализом главних компоненти факторском анализом са Варимакс ротацијом.

Табела 1. КМО и Бартлетов тест сферичности

КМО		0,603
	$\chi^2$	145,246
Бартлетов тест сферичности	df	170
	p	0,000

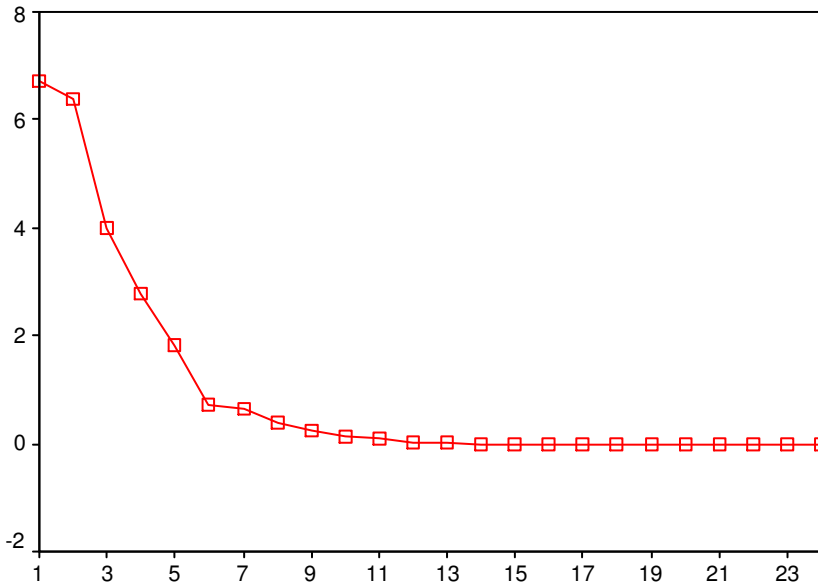
КМО тест је показао довољну вредност (КМО=0,603). Бартлетов тест сферичности показао је статистичку значајност на нивоу нивоу  $p < 0,001$  ( $p = 0,000$ ). Подаци указују на факторабилност матрице о оправданост факторске анализе (Табела 1).

Табела 2. Карактеристични коренови и проценат објашњене варијансе након Варимакс ротације

Главне компоненте	Карактеристични корен	% објашњене варијансе	Кумулативни % објашњене варијансе
1.	6,691	27,879	27,879
2.	6,407	26,695	54,574

Применом Гутман-Кајзеровог критеријума издвојене су две главне компоненте са карактеристичним кореном већим од један. Оне укупно објашњавају 54,574% заједничке варијансе (Табела 2).

Дијаграм 1. Кателов тест одрона



Прегледом Дијаграма 1 се види да постоје два јасна прелома и то код шестог и другог ајтема. За главно тумачење резултата истраживања одабране су две компоненте које су издвојене и Гутман-Кајзеровим критеријумом.

Табела 3. Комуналитети

	Препоручена вредност	h
a1	1,000	0,386
a2	1,000	0,502
a3	1,000	0,434
a4	1,000	0,707
a5	1,000	0,823
a6	1,000	0,386
a7	1,000	0,502
a8	1,000	0,434

a9	1,000	0,362
a10	1,000	0,540
a11	1,000	0,386
a12	1,000	0,823
a13	1,000	0,345
a14	1,000	0,701
a15	1,000	0,749
a16	1,000	0,306
a17	1,000	0,461
a18	1,000	0,434
a19	1,000	0,530
a20	1,000	0,823
a21	1,000	0,502
a22	1,000	0,434
a23	1,000	0,707
a24	1,000	0,823

Подаци приказани у Табели 3 показују да је задовољен општи Тостенов критеријум зато што су све вредности комуналитета ( $h$ ) веће од 0,30 и крећу се од ајтема 16 ( $h = 0,306$ ), до ајтема пет и 14 ( $h = 0,823$ ).

Табела 4. Ротирана матрица факторске структуре према Варимакс критеријуму са комуналитетима

Ајтеми	Компоненте	
	I	II
a20 Када се ново учи и увежбава новим увек се постижу бољи ефекти у настави.	<b>0,905</b>	
a24 Ученици најбоље уче и вежбају ако знају шта како и због чега уче и вежбају.	<b>0,905</b>	
a5 До сада нисам похао-ла курсеве-семинаре о иновативним дидактичко-методички моделима.	<b>0,905</b>	
a12 За примену иновативних дидактичко-методичких модела потребна су другачија наставна средства од оних које иначе користим у настави.	<b>0,905</b>	
a15 У прошлости сам примењивао-ла иновативне дидактичко-методичке моделе у настави.	<b>0,865</b>	
a10 Волео-ла бих да научим да примењујем иновативне-дидактичко методичке моделе у настави.	<b>0,646</b>	0,350
a9 Планирање наставе у обрнутом дизајну је углавном непознато наставницима и наставницима.	<b>-0,471</b>	0,374
a7 Настава различитих нивоа сложености највише се примењује у настави физичког васпитања.		<b>0,704</b>

a2 Поједине наставне садржаје не могу подједнако добро научити баш сви ученици.		<b>0,704</b>
a21 Наставу физичког васпитања све је мање могуће организовати на традиционалан начин.		<b>0,704</b>
a19 Када наставу организујем на исти начин не постижем добре резултате.		<b>0,689</b>
a14 До сада сам наставу реализовао-ла на традиционалан начин.	-0,561	<b>0,621</b>
a4 Често користим наставу различитих нивоа сложености.	-0,580	<b>0,609</b>
a23 Организација наставног часа увек на исти начин обично је недовољно интересантна ученицима.	-0,580	<b>0,609</b>
a17 Најбољи резултати у настави физичког васпитања постижу се када ученици сами одабирају наставне садржаје.	-0,323	<b>0,598</b>
a11 Нисам потпуно сигуран-а да би наставу могао-ла да реализујем према иновативним дидактичко-методичким моделима јер за тако нешто у мојој школи не постоје ни минимални услови.		<b>0,597</b>
a1 Настава различитих нивоа сложености подстиче активност свих ученика.		<b>0,597</b>
a6 У току студија нисмо учили о начинима примене иновативних дидактичко-методичких модела.		<b>0,597</b>
a13 Диференција у настави не даје увек добре резултате за све ученике.		<b>-0,570</b>
a16 Наставу физичког васпитања немогуће је реализовати без активности свих ученика.		<b>0,514</b>
a22 Није могуће све моделе иновативне наставе подједнако примењивати на све наставне јединице.	-0,422	<b>-0,506</b>
a3 Настава различитих нивоа сложености најефикаснија је у инклузивној настави.	-0,422	<b>-0,506</b>
a8 Изучавање наставних садржаја из физичког васпитања углавном подразумева примену диференциране наставе.	-0,422	<b>-0,506</b>
a18 У настави у којој ученици сами одабирају облике рада, остварују се најбољи васпитнообразовни ефекти.	-0,422	<b>-0,506</b>

Истраживањем су издвојене две компоненте. Прву одређује седам ајтема: 20, 24, 5, 12, 15, 10 и 9; објашњава 27,879% укупне варијансе и названа је *активност ученика*. Другу копоменту одређује 17 ајтема: 20, 24, 5, 12, 15, 10, 7, 2, 21, 19, 14, 4, 23, 17, 11, 1, 6, 13, 16, 22, 3, 8 и 18; објашњава 26,695% укупне варијансе и названа је *ефекти наставе* (Табела 4).

Потврђена је прва посебна хипотеза истраживања којом се претпостављало да ће истраживањем бити издвојени чиниоци који према проценама наставника

физичког васпитања указују на могућности примене иновативних модела у настави физичког васпитања у основној школи.

Једнофакторском анализом варијансе истражен је утицај дужине радног стажа наставника физичког васпитања у настави на њихове процена о могућности примене иновативних модела у настави физичког васпитања у основној школи. Наставници су према дужини радног стажа у настави били подељени у четири групе: 1: до 10, 2: 10-20, 3: 20-30 и 4: преко 30 година радног стажа.

Табела 5. Дужина радног стажа у настави и процене наставника о могућности примене иновативних модела у настави физичког васпитања у основној школи

Левенов тест	df1	df2	P
3,419	3	49	0,024

Левенов тест је достигао значајност на нивоу  $p < 0,05$  ( $p = 0,024$ ) што показује да је прекршена претпоставка о хомогености варијансе (Табела 5). Да би се утврдило где је дошло до нарушавања претпоставке о хомогености варијансе, рађени су Велч и Браун-Форсајтов тест.

Табела 6. Велч и Браун-Форсајтов тест

	Статистика	df1	df2	p
Велч тест	4,960	3	17,613	0,011
Браун-Форсајтов тест	3,378	3	42,930	0,027

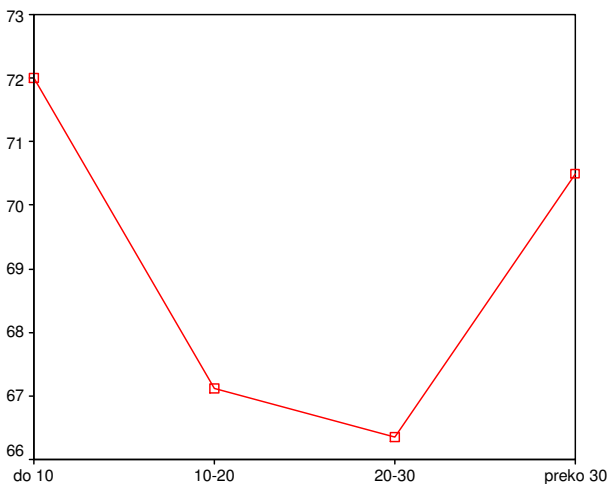
Подаци показују да је у оба случаја дошло до нарушавања претпоставке о хомогености варијансе (Велч тест = (3)4,960,  $p = 0,011$ ; Браун-Форсајтов тест = (3)3,378,  $p = 0,027$ ) (Табела 6). Показују и да постоји отпорност на кршење претпоставке о хомогености варијансе. На то указују и резултати ANOVA који су приказани у Табели 7.

Табела 7. Дужина радног стажа у настави и процене наставника о могућности примене иновативних модела у настави физичког васпитања у основној школи (ANOVA)

	Збир квадрата	df	M	F	p
Унутар групе	178,732	3	59,577	2,027	0,122
Између група	1440,022	49	29,388		
Укупно	1618,755	52			

Није утврђена статистички значајна разлика у резултатима четири групе наставника физичког васпитања према дужини радног стажа у настави у њиховим проценама о могућности иновација модела дидактичко-методичких аспеката наставе физичког васпитања у основној школи:  $F(3, 49) = 2,027, p = 0,122$  (Табела 7).

Дијаграм 2. Дужина радног стажа у настави и процене наставника о могућности примене иновативних модела у настави физичког васпитања у основној школи (Scree Plot)



Да међу упоређиваним варијаблама о дужини радног стажа наставника физичког васпитања у настави и њихових процена о могућности примене иновативних модела у настави физичког васпитања у основној школи нема

значајне разлике, уочљиво је и према изломљеној линији приказаној на Дијаграму 2.

На овај начин потврђена је и четврта посебна хипотеза истраживања којом се претпостављало да ће истраживањем бити утврђено да не постоји значајна разлика у проценама наставника физичког васпитања о могућности примене иновативних модела у настави физичког васпитања у основној школи у зависности од дужине њиховог радног стажа у настави.

Након што су потврђене обе посебне хипотезе, може се закључити да је потврђена и општа претпоставка од које се пошло у истраживању да иновативни дидактичко-методички модели значајно доприносе квалитету наставе, али их наставници недовољно користе у настави физичког васпитања.

## **ЗАКЉУЧЦИ И РАСПРАВЕ**

Настава физичког васпитања подразумева специфичне приступе у планирању, реализацији и евалуацији. Она се и у традиционалној настави разликује од осталих врста наставе. Разликује се и структура наставног часа, која уместо три као код осталих наставних предмета, има четири дела (Ахметовић, 2013; 1998 и 1996). Различитост наставе огледа се и у посебним врстама интерактивне, респонсбилне, егземпларне, инклузивне, диференциране, интегрисане и осталих врста (Богичевић, 2009). Све то у сагласности је са резултатима овог спроведеног истраживања у кому су утврђене бројне предности и могућности примене иновативних дидактичко-методичких модела у настави физичког васпитања у млађим разредима основне школе.

Истраживањем су издвојене две компоненте: 1) активност ученика и 2) ефекти наставе. Наведени чиниоци указују на могућност иновација модела дидактичко-методичких аспеката наставе физичког васпитања у основној школи. То се свакако може постићи новијим приступима настави, нарочито према новим



приступом настави у обрнутом дизајну. Постиге се и иновативним дидактичко-методичким моделима приказаним у овом раду. Не улазећи у њихову продубљенију анализу, оне су: диференцирана настава, интерактивна настава, егземпларна настава, респонсибилна настава, интегрисана настава, инклузивна настава и остале.

Резултати истраживања су показали да радни стаж наставника значајно не утиче на њихове процене о значају иновативних дидактичко-методичких модела у настави физичког васпитања у основној школи. У налазима психолога (Гузина, 1980) утврђени су другачији резултати. По њима, по годинама млађи наставници који су жељни успеха и напредовања у послу су пробитачнији. Теже и да се више усавршавају и да модернизују наставу како би били успешни у раду. С друге стране, по годинама старији наставници би требали бити мање мотивисани за успехом у професији. Дуготрајно обављање једног истог посла од стране ових наставника временом доводи до засићења истим, па би и праг њиховог интересовања требао бити мањи. Овим истраживањем је утврђено да не постоји разлика између у проценама наставника о значају иновативних дидактичко-методичких модела у настави физичког васпитања у зависности од њужине њиховог радног стажа у настави. Овакве процене наставника оправдава ситуација да се ови модели не користе у настави у Србији, па наставници и немају знања о њима, нити би исте знали у довољно доброј мери да користе, па су њихове углавном уједначене процене разумљиве из овог разлога.

Истраживањем је утврђено да се иновативни дидактичко-методички модели наставе не примењују у настави. Да је тако потврђују и приказани резултати истраживања по којима је утврђено да не постоји значајна разлика у проценама наставника физичког васпитања о могућности иновација модела дидактичко-методичких аспеката наставе физичког васпитања у основној школи и да на процена наставника не утиче њихов пол, школска спрема, дужина радног стажа у настави и подручје на коме се налази основна школа у којој су запослени. Наставници

не поседују и/или имају оскудно знање о иновативним дидактичко-методичким моделима. Из наведеног разлога, наставници нису оспособљени да исте примењују у свом раду. Зато су њихове процене разумљиве и из овог разлога.

Полазећи од приказаних резултата истраживања намеће се потреба примене иновативних дидактичко-методичких модела у настави физичког васпитања. истиче се и потреба професионалног усавршавања наставника физичког васпитања да исте примењују у свом раду. Од значаја је измена наставних садржаја на факултетима за спорт и физичко васпитање, како би се студенти благовремено оспособили за примену ових модела још у току студија. Како је ово подручје и даље недовољно истражено, препоручује се будућим истраживачима да поново уђу у овај још увек недовољно истражени проблем. Препоручује им се да провере ове и остале резултате истраживања. Да за то има потребе, показују и резултати овог спроведеног истраживања чији је проблем био могућност иновација модела дидактичко-методичких аспеката наставе физичког васпитања у основној школи.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ахметовић, З. (2013). *Основе спортског тренинга*. Факултет за спорт и туризам у Новом Саду.
- Ахметовић, З. (1998). *Основи спортског тренинга*. Виша школа за спортске тренере у Београду.
- Ахметовић, З. (1996). *Основи теорије и методике спортског тренинга*. Универзитет у Новом Саду Факултет физичке културе.
- Богичевић, Д. (2009). Интерактивна настава као иновативни модел универзитетског предавања. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 22(2), 42-52.
- Гузина, М. (1980). *Кадровска психологија*. Београд: Научна књига.
- Круљ, Р., Качапор, С. и Кулић, Р. (2003). *Педагогија*. Београд: Свет књиге.
- Миленовић, Ж. (2013). *Наставник у инклузивној настави*. Београд: Задужбина Андрејевић.

- Поткоњак, Н, (1996). *Педагошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поткоњак, Н. (ур,) (1989). *Педагошка енциклопедија, 1 и 2*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ристић, М. (2015). *Ставови наставника о могућностима иновација модела дидактичко-методичких аспеката наставе физичког васпитања*, мастер рад одбрањена 2015. године под менторством проф. др Златана Ахметовића на Факултету за спорт и туризам у Новом Саду.

## **TEACHERS ON THE USE OF INNOVATIVE MODELS IN THE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS**

**Abstract:** The problem of this research is the evaluation of teachers on the possibilities of implementing the innovative model in physical education in elementary school. The study started from the general assumption that innovative didactic and methodological models contribute significantly to the quality of teaching physical education in elementary school but primary school teachers don't use often these models in physical education. We have started from specific assumptions that the research would show some specific factors which according to the evaluation of primary school teachers point to the possibility of application, and that there was no significant difference in the estimates of physical education teachers on the possibilities of applying innovative models in the teaching of physical education in elementary school, depending on the length of their work experience in the classroom. In order to achieve this, in the first half of 2015, on a sample of 53 physical education teachers employed in primary schools in Krusevac, was conducted a study presented in this paper. Data collected by the research were processed by factor analysis and analysis of variance. Factor analysis point out the elements: 1) students' activity and 2) the effects of teaching, which, according to teacher assessments indicate the possibility of applying innovative models in the teaching of physical education in elementary school  $KMO = 0.603$ ,  $p = 0.000$ , variance = 54,574% (27,879% and 26,695 %). The analysis of variance showed that there was no significant difference in teachers' assessments of the possibility of applying innovative models in the teaching of physical education in elementary school, depending on their length of service in teaching:  $F(3, 49) = 2.027$ ,  $p = 0.122$  (Table 7, diagram 2).

**Key words:** physical education, teaching physical education, innovative didactic and methodic models of teaching, differentiated instruction, the interactive teaching, exemplary teaching, responsible teaching, inclusive teaching

**Мирјана Стакић  
Бошко Миловановић**

## **УЛОГА И ЗНАЧАЈ ИНТЕРНЕТА У ФОРМИРАЊУ АКТИВНОГ РЕЧНИКА ДЕТЕТА**

**Сажетак:** У раду испитујемо улогу и значај интернета у формирању активног речника детета. Активан лексички фонд детета увећава се сразмерно годинама његовог живота и под утицајима фактора друштвене и социјалне средине у којој живи. Утицај интернета, када је реч о лексичком фонду, огледа се у повећању броја речи које дете користи у комуникацији. Богаћење активног речника, у овом случају, није директни показатељ лексичког богатства детета. У активни речник деце, посредством интернета, улазе лексички неологизми, који су, захваљујући брзом протоку информација, постали широко распрострањени жаргони. Они променом основног значења, у односу на језички стандард, не обогаћују речник младих. Слично је и са употребом скраћеница, које одступају од правописне норме. Полисемичност, метафоричност и други облици пренесеног језичког значења који осликавају лексичко богатство једног језика, на тај начин бивају сведени на ниво пејоратива. Наведено је последица једностраног коришћења интернета, првенствено комуникације на друштвеним мрежама.

**Кључне речи:** активни речник детета, лексички фонд, интернет, друштвене мреже, комуникација

### **УВОДНА РАЗМАТРАЊА**

Активан речник човека обухвата укупан фонд речи којима он активно располаже у свакодневној комуникацији. Његово богатство показатељ је општег и специјализованог образовања и опште културе појединца. И активан речник детета чине речи које оно „може употребити у својем говору (најпре у правом, а тек после, у пренесеном значењу)“ (Матић, 1986:24). Говор као материјализација језика, представља „збир индивидуалних карактеристика

вербалног обликовања језичке ризнице“ (Јањић, 2008:13). Језик једног народа представља систем знакова које његови припадници употребљавају у комуникацији, а говор је његово конкретно остварење. Однос између језика и говора у лингвистичкој литератури посматра се као однос међусобног дијалектичког прожимања, јер да би људи могли комуницирати „језички систем тежи ка непромењивости и сталности својих структура“, али истовремено бројни услови у којима се комуникација одвија представљају промењиву категорију, те да би она била успешна „у говору постоји стална тежња за уношењем промјена у систем језика“ (Škiljan, 1980:12). Из ове интеракције произилази и богаћење језика и језичка креативност, као способност и језика и говора да се прилагођавају новим потребама које намећу културолошке и техничке промене у друштву. Богатство језика представља језичку врлину, као и што богатство активног речника представља говорну врлину појединца. Заједничко им је богат лексички фонд и богатство изражајних средстава за исказивање бројних нијанси у значењу, разграната лексичка структура синонима, антонима, хомонима, развијена полисемија, богата фразеологија и симболика метафоричног и бројних облика пренесеног значења.

Способност говора је урођена човеку, али он ову способност не може да испољи без људи који га окружују. Дете учи језик своје средине и у питању је процес који се одвија у етапама. Индивидуална компонента развоја говора у комуникацијској матрици која обавија дете условљена је бројним социјалним факторима и одвија се „у нужном и битном међудејству са непосредном и широм околином“ (Бугарски, 1995:41). Дете већ у првој години живота почиње да разуме поједина правила матерњег језика, разуме и само употребљава неколико речи. Већ у другој години употребљава 200 до 250 речи, у трећој од 600 до 800, у четвртој од 1200 до 1500, у петој лексички фонд може повећати у распону од 300 до 700 нових речи, да би у шестој и седмој години оно употребљавало од 2500 до 3000 речи (према Маљковић, 2005:41–43). Код појединих истраживача

могу се наћи подаци да шестогодишње дете располаже фондом речника и до 48000 речи, што је последица неодавања пасивног од активног од речника (Фурлан, 1966:88). Из изложеног можемо закључити да се активан лексички фонд детета увећава се сразмерно годинама његовог живота. Рад на богаћењу дечјег речника састоји се у томе да се пасивни речник, који „чине речи које дете не разуме претварају активни, те, тако, смањује разлика између та два речника који се у животу човека никада не могу изједначити“ (Матић, 1986: 24). У питању је процес који се не завршава у детињству, већ траје током целокупног живота и под утицајем је бројних фактора друштвене и социјалне средине у којој човек живи.

Богат активни речник је директни показатељ лексичког богатства појединца. Колико парадоксално да звучи, постоје случајеви када богаћење активног речника није индикатор лексичког богатства. Реч је о случајевима када у говорну лексику продиру речи које одступају од језичког стандарда, те полисемичност, метафоричност и друге облике пренесеног језичког значења који осликавају лексичко богатство једног језика, свде на ниво пејоратива. Посматрано из другачије перспективе може се поставити и питање да ли је реч о „кварењу језика“ или специфичној „језичкој креативности“, способности језика да се прилагођава новим потребама глобалне цививилације коју карактерише брз проток информација и употреба савремених средстава масовне комуникације.

### **УТИЦАЈ ИНТЕРНЕТА НА АКТИВАН РЕЧНИК ДЕТЕТА**

Дете учи језик у породици, средини којој живи и током школовања у основном смислу те речи. Школе језика су и сва средства комуникације и споразумевања међу људима, а „у овим институцијама код нас се ни изблиза не чини оно што се може учинити за подизање културе језика, ни самих посленика тих установа, ни њихових слушалаца, односно читалаца“ (Стевановић, 1988:93). Савремени свет карактерише процес глобализације као универзални сет

или сет процеса који генерирају међуповезаност и међузависност између држава и друштва повезујући их у један модеран светски систем (Mclean and McMillan, 2003:223). Ове процесе омогућавају нови системи и ширењем нових технолигија, попут компјутерске мреже, сателита, електронских медија и интернета. На брзи развитак електронских медија указивао је још седамдесетих година двадесетог века Меклаун, упозоравајући да нова електронска међузависност сазнаје свет у лику глобалног села и да он постаје рачунар, електронски мозак, баш као у некаквом детињастом научнофантастичном роману (Маклаун, 1971). Интернет као најсавременије средство језичке комуникације, а нарочито друштвене мреже, попут Facebooka и Twittera, омогућавају брз проток информација, а нарочито су популарне међу младима. Напредак електронске технике и софтверских програма за брзу размену порука, попут Messengera, омогућава готово тренутну комуникацију без обзира на просторну удаљеност њених учесника.

Међу методичарима и стручњацима за језик који се баве проучавањем развоја говора деце не постоји дилема о томе да ли савремени медији утичу на комуникацију код деце. Маљковић наводи да су се истраживачи у вези са овим питањем поделили у две групе, са истим полазиштем. „Заједничка им је вера у велику моћ медија, а линија поделе односи се на оптимистичко виђење добробити или песимистичко виђење дејства“ (Маљковић, 2005:30). Предности наведеног начина комуницирања су вишеструке и можемо их посматрати и са културолошког, образовног, социјалног и других аспеката. Упознавање и повезивање различитих култура, размена мишљења, знања и искуства, брз проток информација, представљају само неке од предности. Песимистичка виђења оваквог начина комуникације односе на груба огрешења о правописну норму, прекомерну и непотребну употребу речи из страних језика и употребу жаргона који променом основног значења речи у односу на језички стандард, не обогаћују речник младих, јер значење често представљају у његовом

пејоративном облику. С обзиром на време које се проводи на друштвеним мрежама, такве речи постају уобичајени изрази или прелазе у фразе које су саставни део комуникације младих и ван виртуелног света. На тај начин се богатство, вишезначност, слојевитост и изражајност језика сужава, а активни речник младих и језик свакодневне комуникације осиромашује. Песимистичко виђење дејства савремених медија на комуникацију неки аутори доводе и у везу са различитим облицима говорних патологија. У том смислу, индикативан је став Спасеније Владисављевић која указује да су извори говорне патологије постали тривијална штампа за младе, масовна неконтролисана литература и естрадне уметности, а да њено неконтролисано ширење омогућавају „снажан утицај телевизије, радија и других медија“ (Владисављевић, 1997: 6).

Под утицајем електронских средстава комуникације, првенствено интернета, долази до раслојавања језика које би било преуско подвести само под специфичан облик социолекта младих, јер, иако су друштвене мреже нарочито популарне међу њима, није занемарљиво ни њихово коришћење у осталим старосним структурама људске популације.

Реч је о посебном електронском или интернет раслојавању језика, односно, његовог писаног вида, које карактерише:

- 1) употреба скраћеница које нису у складу са правописном нормом;
- 2) изостављање знакова интерпункције;
- 3) употреба сличица, тзв. *stickera*, који преузимају на себе улогу речи, и углавном служе да се изразе емотивна стања;
- 4) реч на себе преузима значењску улогу реченице;
- 5) употреба страних речи, које не подлежу правилима прилагођеног писања, односно транскрипције и
- 6) коришћење речи у пренесеном значењу;
- 7) стварање лексичких неологизама.

Употреба скраћеница које нису у складу са правописном нормом, типа ВТ за волим те или НЗМ – не



знам, и изостављање знакова интерпункције, готово да су постали редовна појава у порукама које размењују учесници у комуникацији на друштвеним мрежама. Непоштовање језичке норме јавља се и у комуникацији оних који познају правописна правила, тако да представља очит пример разлике између познавања и примене језичких правила. Наведене неправилности учесници интернет комуникације правдају недостатком времена, односно, да таква комуникација на друштвеним мрежама захтева брзу размену порука. Брзина је оправдање и за коришћење сликовних знакова који треба да изразе одређена расположења. Наведено понашање за које се, у почетку, свесно тражи и налази оправдање, због учесталости и времена које се проводи на интернету, постаје навика.

Брзина комуникације представља и оправдање за синтаксичка огрешења, јер се њоме правда то што реч преузима на себе семантичку улогу реченице. На пример, кад на свом FB профилу неко напише: – Чет, наведена реч има значењску вредност упитне реченице: – Да ли је неко расположен да разговара са мном? Именица чет, представља посрбљени облик енглеске речи chat и Клајн и Шипка је објашњавају као „комуникацију посредством Интернета у реалном времену између најмање две особе које неизменично исписују поруке на тастатури, електронско дописивање, четовање (Клајн и Шипка, 2008:1467). Слично је и са речју: – Шеруј (од енглеске речи to share) која има значење императива глагола поделити, и за коју у *Великом речнику страних речи и израза* није дато никакво објашњење. Она има и значење заповедне реченице: – Подели то (садржај) на свом зиду! Именица „зид“ на друштвеним мрежама означава профил корисника који је видљив за јавност. Нове речи лакше улазе у колоквијални језик него у речнике. Вељковић Станковић сматра да је њима потребна „нека врста пропуснице, коју реч добија само ако је постала стални и, у различитим приликама, радо виђен житељ нашег језика, ако му се прилагодила и ако говорници почну осећати да им је неопходна или, у неким областима живота, веома важна“ (Вељковић Станковић,

2011:280). Дешић запажа да се полисемијом одликују речи из „свакодневног живота из свакодневног говора“ (Дешић, 1990:3). Пренос значења је заснован на метонимијској вези и остварује се замена појмова по сличности: као што зид осликава визуелни изглед просторије, тако и профил, нпр, fb корисника, представља неку врсту зида на коме он ставља фотографије и различите објаве којима креира визуелну слику сопствене личности коју жели да представи јавности. У вези са наведеним је и пренесено значење глагола „окачити“, јер често се у електронској комуникацији, размењују поруке, типа: – Окачи на зид. Могуће су и модификације, типа: – Баци! –Залепи! Њихов пејоративни призвук као да наговештава невелику вредност садржаја који се јавно излаже.

Као знак симпатије, свиђања, допадања, употребљава се реч „лајк“ (од енглеске речи like). Реченица преузета са fb профила тинејџера, гласи: – лајк и бацим ти особу у инбокс (<https://www.facebook.com>). Наведен исказ са fb профила не почиње великим словом нити се завршава тачком и представља и пример непоштовања правописне нормесрпског језика. Исказ другим учесницима у виртуелној комуникацији или у електронском жаргону – пријатељима, означава да је потребно ставити ознаку допадања (подигнут палац испод кога је исписана реч like) да би им се у пријемно сандуче (inbox) послало име особе за коју се сматра да је на неки начин значајна за њих.

Као пример мењања основног значења речи може послужити чланак о језику младих, који су ученици VIII разреда на Златибору припремили за свој школски лист. Илустрације ради, навешћемо само неке речи и објашњења, која су они сами дали за њих:

- *Блеја – доконисање, посебан начин употребе слободног времена*

- *Врх – сјајно, одлично*

- *Готивно – допадљиво, прихватљиво*

- *Дно – супротно од врх*

- *Добио корпу – одбијен*

- *Губити се – глупирати се*

- *Зика* – музика
- *Испалити* – одбити некога, прекршити обећање
- *Језиво* – страшно добро, изузетно, страва
- *Извала* – бисери глупих особа (вреди их записати)
- *Кул* – тотално модерно, супер, страва
- *Кулирање* – опуштање, суперишка
- *Кунтати* – повремено спавати
- *Ортак* – твој човек у послу, твоје десно раме, тј. рука, човек од поверења (не задужења)
- *Пали* – севај, иди, бежи, склони се
- *Смор* – досадан
- *Смарач* – неко ко досађује
- *Смарање* – време када вам неко досађује и време када ми ником не досађујемо
- *Триповање* – умишљање
- *Фрајер, шмекер, даса* – дечко
- *Текма* – утакмица
- *Фазон* – западање у неки трип
- *Треба, риба, мачка* – девојка
- *Фул* – цело, моћно, одлично, савршено
- *Хас* – нешто за чалабрцнути, презалобајити, појести у ходу
- *Штурнути* – побећи, ухватити штуру (Ученици VIII разреда, 2011:20).

Из наведених примера, индикативно је да млади жаргоне објашњавају жаргонима, рецимо „фазон“ као „западање у неки трип“, „пали“ као „севај“, а „хас“ са „нешто за чалабрцнути“. Питање је да ли реч о духовитости ученика завршног разреда основне школе или су социолекти постали саставни део њиховог активног језичког фонда у тој мери да они то и не примећују. Чињеница је да је језичка норма, иако кодифицирана, еластична и варијантна и да се њена еластичност нарочито испољава у области лексике. Од богаћења лексике умногоме зависи и богаћење језика. Наведени примери у којима су и неологизми, типа „зика“ или „хас“, не говоре у прилог томе. Неке речи су и страног порекла, углавном потичу из енглеског језика. Савремени

лингвисти предвиђају, „а и пракса то из дана у дан потврђује, да ће се наша лексика све више интернационализовати“, „у томе се не сме претеривати, поготову кад су у питању необразовани слојеви и основна школа“ (Ружић и Косановић, 1995:14). На претерану употребу туђица у медијима упозоравао је још 1969. године у предавању на Коларчевом народном универзитету Михаило Стевановић, говорећи о непотребним и понекад рђаво употребљеним туђим речима и изразима у дневној штампи, али и о великој „лежерности у рђавом смислу“ и шаблонима у изражавању (Стевановић, 1988:97). Стевановић је говорио о дневној штампи јер је она намењена широком кругу описмењених корисника, почев од оних који су тек научили читати и удвојио је и због језика у њој који је ближи животу свакодневне праксе. На исту појаву, али у контексту телевизије, упозоравао је Асим Пецо, упозоравајући на неуједначеност која „влада у нашем језику, тамо где се врши транскрипција и транслитерација туђих имена“ (Пецо, 1985:54).

Интернет и друштвене мреже данас имају много већи утицај на младе него што су то имала дневна штампа и друга средства јавног информисања у другој половини ХХ века. Деца почну да користе рачунар како би играла игрице и пре него што науче да читају. Интернет је за младе „место“ забаве али и учења. С обзиром да им је средство глобалне комуникације доступно у родитељском дому, односно, посредством мобилних телефона на сваком месту и да на друштвеним мрежама комуницирајући проводе много времена (у психијатрији се већ говори о болести зависности од друштвених мрежа) несумњиво је да оне утичу на њихов активни речник и говорну културу. Ако испод фотографије дете напише „ваууу“ како би изразило допадање или „ццц“ као негативну реакцију, испод фотографије пријатеља – „брат“ (како би означило степен блискости) или испод фотографије особе којој се диве – „цар“ (<https://www.facebook.com>), појава нових узвика и употреба наведених метафора није показатељ богаћења речника младих. Метафоре постају стереотипи који се понављају, а

језичко богатство нашег језика своди се на опште фразе, устаљене изразе и неправилно и непотребно употребљене позајмљенице.

Лексичко-семантичко варирање речи или полисемија је последица богатства основног семантичког значења речи, пуноћа садржаја води ка индуковању семантичких односа, али да би се „ова индукција реализовала потребно је појављивање, употреба лексеме у новој комуникацијској ситуацији, у новом, другачијем контексту, односно у посебној семантичкој позицији“ (Гортан-Премк, 2004:42). Комуникација на друштвеним мрежама је представљала ту нову комуникацијску ситуацију, учесталост и дужина трајања комуникације утицали су да се метафоричне и метонимијске варијанте усвоје међу комуникаторима и уђу у њихов активни речник, а брзина комуникације ограничила је даља лексичка варирања и тако уместо да се богати језик, дошло је до изградње релативно затвореног језичког система виртуелне комуникације. Слична ситуација се десила и са позајмљеницама. „Моносемантичност туђица проистиче из особености њиховог семантичког садржаја; наиме, туђице улазе у језик као номинационалне јединице са семантичким садржајем у којем је изражена појмовна вредност, док остали елементи значења готово изостају; а то, даље, има за последицу знатно умањену способност и полисемичности и деривационе дисперзије“ (Гортан-Премк, 2004:41). Њихова употреба, ма колико да је фреквентна, остаје у границама затворених лексичких система. На пример, глагол „шеровати“ има своју функционалну вредност само у свету виртуелне комуникације, међу корисницима друштвених мрежа. Ако узмемо у обзир колико времена они проводе у таквој врсти комуникације, служећи се при томе релативно затвореним и сиромашним виртуелним језиком у коме се језичке и правописне норме не примењују (или слабо примењују), може се поставити питање шта бива са њиховим лексичким фондом и какве то последице оставља на говорну културу младих генерација и наш језик.

## **ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА**

Језик живи само у стварној употреби „и у том случају једино и може показати своје стварне вредности и своју истинску природу“, дакле „језичка пракса је основа и за језичку дескрипцију и за језичку теорију“ (Јовић, 1985:185). Потребно је да језичка пракса комуникације на друштвеним мрежама, односно, питање утицаја мас-медија и средстава глобалне електронске комуникације на језичку и говорну културу појединца и читаве нације, постане предмет озбиљног научног разматрања. Ако смо били суочени са тиме да су стручњаци за језик још у другој половини двадесетог века упозоравали на лош утицај медија и неки, попут Пеца, износили крајње песимистички став, да је ван моћи језичких стручњака да се изборе за поштовање норме (Пецо, 1985:31), ситуација у савременом тренутку, у коме комуникација на интернету постаје замена за губитак правих веза, а виртуелни светови сурогат за реалност, знатно је драстичнија. Није занемарљиво ни питање опште друштвене одговорности, политике „о приоритету информација у односу на квалитет говора, иза које су следили нехат и небрига“ и која је довела до „угрожавања језичке културе нашега народа, до губљења језичког идентитета српског књижевног језика, толерисања свих језичких и говорних погрешака до степена патологије, а говор младих скоро до неразумљивости“ (Владисављевић, 1997:7).

Млади све мање богате активни речник, а говор и језик прожимају целокупну личност човека, утичу на његове мишљење и понашање и целокупни развој. Успех у било којој делатности је условљен квалитетом интерперсоналних односа који се темеље на комуникацији. Школа, конкретно настава матерњег језика, не може да преузме на себе одговорност за урушавање говорне културе, већ је потребан озбиљан приступ у смишљеној политици усмереној ка пробуђивању свести код људи свуда где су језик и говор у јавној употреби.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бугарски, Р. (1995). *Увод у општу лингвистику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вељковић Станковић, Д. (2011). „Полисемија у настави српског језика – Методички приступ полисемији у средњој школи“. *Књижевност и језик*, 58(3-4), 277–296.
- Владисављевић, С. (1999). *Говор и језик – Језик и говор*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гортан Премк, Д. (2004). *Полисемија и организација лексичког система у српском језику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Dešić, М. (1990). *Iz srpskohrvatske leksike*. Nikšić: Univerzitetska гљећ.
- Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе у основној школи*. Нови Сад: Змај.
- Jović, D. (1985). *Језички систем и poetska gramatika*. Priština: BIGZ и Jedinство.
- Клајн, И. и Шипка, М. (2008). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Маклаун М. (1971). *Poznavanje opština čovekovih produžetaka*. Београд: Prosveta.
- Маљковић, М. (2005). *Методички приручник за развој говора деце предшколског узраста*. Кикинда: Савез педагошких друштава Војводине.
- Matić, R. (1986). *Metodika razvoja govora dece do polaska u školu*. Београд: Nova prosveta.
- Миленковић, С. (2012). *Методика развоја говора*. Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Сремској Митровици.
- Mclean I. and A. McMillan (2003). *The Consise Oxford Dictionary of POLITICS*. Oxford: University Press.
- Пецо, А. (1985а). „Језику је најбоље кад није међу наоштреним зубима“. У: А. Пецо: *Стазама нашега језика* (27–40). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Пецо, А. (1985б). „Језик у средствима јавног информисања“. У: А. Пецо: *Стазама нашега језика* (41–55). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стевановић, М. (1988). „Немарност према језику у дневној штампи“. У: М. Стевановић: *Од Вука до Белића и даље* (93–115). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ружић, Ж. и Косановић Ј. (1995). *Култура говора са реториком*. Универзитет у Новом Саду Учитељски факултет у Сомбору.
- Фурлан, И. (1963): *Говорни развој дјетета*. Београд: Савремена школа.
- Ученици VIII разреда (2011). „Шта би Вук рекао на ово“, *Школски часопис ОШ „Димитрије Туцовић“*, годишњак 2011/2012. Чајетина: ОШ „Димитрије Туцовић“, 20.
- Škiljan, D. (1980). *Pogled u lingvistiku*. Zagreb: Školska knjiga.
- <https://www.facebook.com>. Retrieved january 10, 2015.

## **THE ROLE AND IMPORTANCE OF INTERNET IN FORMATION OF ACTIVE PUPIL S VOCABULARY**

**Abstract:** This paper examines the role and importance of the Internet in the formation of the active vocabulary of the child. Active lexical fund of the child shall be increased in proportion to the years of his life under the influence of factors of social and social environment in which he lives. The impact of the Internet, in terms of the lexical fund, is to increase the number of words the child uses to communicate. Wealth of active vocabulary, in this case, is not a direct indicator of lexical richness of the child. The active vocabulary of children, through the Internet, enter the lexical neologisms, which, due to the rapid flow of information, become widespread jargon. They change the basic meaning, in relation to the linguistic standard, not enrich the vocabulary of young. It is similar to the use of abbreviations, which deviate from the standard spelling. Polisemiosis, metaphorical and other forms of transferred linguistic meaning that reflect the lexical richness of a language, so are reduced to the level pejorative. This is due to the unilateral use of the Internet, primarily communication on social networks.

**Key words:** active child's vocabulary, the lexical fund, the Internet, social networks, communication





Далиборка Ђерковић

## РЕСПОСИБИЛНИ МОДЕЛ ВАСПИТНОГ РАДА У ЛИКОВНОМ ВАСПИТАЊУ

**Сажетак:** Респонсибилни васпитнообразовни рад у дечјем вртићу подразумева реализацију усмерених активности методама и облицима које деца сама одаберу. Планирање према овим моделима је у обрнутом дизајну и има четири стадијума: 1) идентификација очекиваних резултата, 2) одређивање прихватљивих доказа да су резултати постигнути, 3) планирање васпитања и делотворног поучавања и учења деце и 4) обезбеђивање материјално-техничке основе рада. Да би се утврдиле процене студената Смера за васпитаче у предшколским установама о примени поменутог модела, у првој половини 2015. године, на узорку од 84 студента Учитељског факултета у Призрену, спроведено је истраживање које је приказано у овом раду. Подаци су обрађени факторском анализом и анализом варијансе. Факторском анализом су издвојена два фактора: 1) активност деце и 2) креативност деце, који указују на васпитнообразовну ефикасност примене модела иновативног респонсибилног васпитнообразовног рада у дечјем вртићу (КМО = 0,703,  $p = 0,000$ ). Анализом варијансе је утврђена значајна разлика на нивоу  $p < 0,05$  у резултатима четири групе студената у зависности од успеха у току студија: 1 (6,00 – 7,00), 2 (7,01 – 8,00), 3 (8,01 – 9,00) и 4 (9,01 – 10,00) –  $F(3, 80) = 4,207$ ,  $p = 0,008$ . Величина те разлике има велики утицај на процене студената о доприносу примене иновативног модела респонсибилног васпитнообразовног рада у дечјем вртићу ( $\eta = 0,14$ ). Накнадна поређења помоћу Такијевог ХСД теста су показала да се значајно међусобно разликују једино средње вредности група 2 ( $M = 59,95$ ,  $SD = 5,52$ ) и 1 ( $M = 56,08$ ,  $SD = 5,79$ ), док између осталих група, значајна разлика није утврђена (Табела 5).

**Кључне речи:** ликовна култура, респонсибилни васпитно-образовни рад, иновативни дидактичко-методички модели, иновативност деце, креативност деце

## УВОД

Васпитно-образовном раду у дечјем вртићу упућују се бројне замерке. Сматра се да је недовољно ефикасан и да у довољној мери не одговара потребама деце предшколског узраста и друштва уопште. У циљу његовог осавремењивања, трага се за новим моделима. У дидактичким изворима се налазе бројне синтагме, као што су *активно васпитање, активно учење, курикулум усмерен на дете* и др. Поменути и остале синтагме упућују на једну, а то је *васпитање и учење усмерено на дете*. У васпитно-образовном раду који би се могао означити овом синтагмом, дете би требало бити активније од васпитача и/или једнако активно као он. То међутим није могуће остварити у васпитно-образовном раду у којем и даље доминира фронтални облик рада и где је васпитач непосредни извор информација деци, која у таквим околностима нису довољно активна.

Циљеви и задаци ликовне културе у дечјем вртићу су:

- 1) повезивање различитих боја и облика на нов начин,
- 2) упознавање са естетским вредностима,
- 3) развијање креативног изражавања,
- 4) развијање fine моторике,
- 5) развијање ликовног сензибилитета,
- 6) развијање ликовног памћења облика и боја преко познатог и остали

(Карлаварис 1988; Карлаварис и сар., 1982). У остваривању постављених циљева и задатака ликовне културе у дечјем вртићу, предвиђене су бројне усмерене васпитно-образовне активности. Њихова реализација применом иновативног дидактичко-методичког модела респонсибилног васпитно-образовног рада подразумева четири етапе:

- 1) идентификација очекиваних резултата васпитања и учења,
- 2) одређивање прихватљивих доказа да ће резултати васпитања и учења бити остварени,
- 3) планирање искуства активног васпитања и учења деце и
- 4) обезбеђивање материјално-техничке основе васпитнообразовног рада.

Сама реализација усмерене васпитнообразовне активности подразумева следеће активности: а) конципирање предлога

варијанти васпитнообразовног рада, б) предлагање две или више варијанти активности у припремању, реализацији и валоризацији респонбилног васпитно-образовног рада, в) заједнички избор најповољније варијанте васпитно-образовног рада, г) реализација демократски одабране варијанте васпитно-образовног рада и д) евалуација васпитнообразовног рада, у оквиру које се спроводи квантитативна и квалитативна анализа и идентификују исходни и процесуални квалитета васпитања и учења деце. Проблем овог спроведеног истраживања је васпитно-образовна ефикасност иновативног респонбилног дидактичко-методичког модела васпитнообразовног рада у дечјем вртићу.

## **МЕТОД**

Циљ истраживања је идентификација процена студената Студијског програма за васпитаче у предшколским установама о васпитнообразовној ефикасности иновативног дидактичко-методичког модела респонбилног васпитно-образовног рада у дечјем вртићу. У истраживању се пошло од опште претпоставке да иновативни дидактичко-методички модел респонбилног васпитнообразовног рада има значајну васпитно-образовну ефикасност у васпитању и учењу деце у дечјем вртићу, али да га васпитачи због недеовоног познавања не примењују у свом раду. Пошло се и од посебних претпоставки да ће истраживањем бити издвојени фактори који према проценама студената указују на васпитнообразовну ефикасност и да постоји значајна разлика у проценама студената о васпитнообразовној ефикасности примене иновативног дидактичко-методичког модела респонбилног васпитнообразовног рада у дечјем вртићу у зависности од њиховог успеха у току студија.

Да би се то истражило, у првој половини 2015. године, на узорку од 84 студента Студијског програма за васпитаче у предшколским установама на Учитељском факултету у Призрену, спроведено је истраживање

приказано у овом раду. Примењене су трансферзална и дескриптивна метода. Истраживачка техника је скалирање. Сprovedено је применом Скалера – ИДММРВОРДВ. Састоји се 14 тврдњи са скалом интензитета сагласности: а) потпуно се слажем, б) слажем се, в) нисам сигуран-а, г) не слажем се и д) уопште се не слажем. Скалер је конструисан за ово истраживање. На само истраживању су провераване његове метријске карактеристике и извршена његова корекција. Подаци прикупљени истраживањем обрађени су факторском анализом и анализом варијансе.

### РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Подаци прикупљени истраживањем, најпре су подвргнути анализи главних компоненти факторском анализом са Варимакс ротацијом.

Табела 1. КМО и Бартлетов тест сферичности

	КМО	0,703
Бартлетов тест сферичности	$\chi^2$	1545,026
	df	91
	p	0,000

КМО тест је показао добру вредност (КМО = 0,703). Бартлетов тест сферичности је достигао статистичку значајност на нивоу  $p < 0,001$  ( $p = 0,000$ ) (Табела 1). Подаци указују на факторабилност матрице и оправданост факторске анализе.

Табела 2. Вредности карактеристичних коренова и проценти објашњене варијансе након Варимакс ротације

Главне компоненте	Карактеристични и корен	% објашњене варијансе	Кумулативни % објашњене варијансе
1.	4,404	31,454	31,454
2.	3,389	24,207	55,661

Применом Гутман-Кајзеровог критеријума добијене су две главне компоненте са карактеристичним кореном већим од један, које према проценама студената указују на васпитнообразовну ефикасност примене иновативног дидактичко-методичког модела респонсибилног васпитно-образовног рада у дечјем вртићу, које укупно објашњавају 55,66% заједничке варијансе (Табела 2).

Табела 3. Ротирана матрица факторске структуре према Варимакс критеријуму са комуналитетима

Ајтеми	Компоненте		h
	I	II	
a1 Респонсибилни рад доприноси већој активности деце.	<b>0,820</b>		0,707
a6 Деца су више укључена у активности у групи када им се то омогући.	<b>0,815</b>		0,701
a14 Када сама бирају шта ће и како радити у групи, деца су више заинтересована за то.	<b>0,804</b>		0,682
a2 Рад према респонсибилном моделу доприноси укључивању све деце у групи.	<b>0,768</b>		0,626
a5 Деца која су углавном пасивна, при овом моделу су више укључена у реализацији усмерене активности.	<b>0,679</b>	0,317	0,562
a3 Облик рада који деца сама одаберу мотивише их да се више укључе у рад групе.	<b>0,605</b>	0,581	0,704
a11 Деца су више укључена у своје учење када примењујем респонсибилни облик рада у групи.	<b>-0,556</b>		0,311
a10 При респонсибилном раду деца ефикасније уче.		<b>0,760</b>	0,636
a12 Респонсибилни рад доприноси креативности деце.		<b>0,698</b>	0,517
a13 Креативно учење при респонсибилном моделу доприноси и квалитетнијем васпитању деце.		<b>0,670</b>	0,508
a9 Већина деце при респонсибилном раду учи на другачије начине од уобичајених.	-0,342	<b>0,630</b>	0,513
a4 При респонсибилном раду деца уче брже.		<b>0,600</b>	0,362
a8 Креативно понашање при респонсибилном раду увек доводи до нових сазнања деце.	0,477	<b>0,584</b>	0,568
a7 Од када примењујем респонсибилни модел рада са групом постижем боље резултате.	0,364	<b>0,511</b>	0,394

Према подацима приказаним у Табели 3 се види да је задовољен Тостенов критеријум јер су вредности

комуналитета код свих ајтема веће од 0,30 и да су издвојена два фактора која одређује по седам ајтема. Први фактор одређују ајтеми: 1, 6, 14, 2, 5, 3 и 11; објашњава 31,45% заједничке варијансе и назван је *активност деце*. Други фактор одређују ајтеми: 10, 12, 13, 9, 4, 8 и 7; објашњава 24,20% заједничке варијансе и назван је *креативност деце*.

Једнофакторском униваријантном анализом варијансе истражен је утицај успеха студената у току студија на њихове процене о васпитно-образовној ефикасности иновативног дидактичко-методичког модела респонсибилног васпитно-образовног рада у дечјем вртићу.

Табела 4. Успех и процене студената о васпитно-образовној ефикасности иновативног дидактичко-методичког модела респонсибилног васпитно-образовног рада у дечјем вртићу (ANOVA)

	Збир квадрата	df	М	F	p
Унутар групе	390,052	3	130,017	4,207	0,008
Између група	2472,650	80	30,908		
Укупно:	2862,702	83			

Подаци показују (Табела 4), да је утврђена статистички значајна разлика на нивоу  $p < 0,01$  у резултатима четири групе студената према успеху у току студија (1: 6,00-7,00, 2: 7,01-8,00, 3: 8,01-9,00 и 4: 9,01-10,00):  $F(3, 80) = 4,207$ ,  $p = 0,008$ . Стварна разлика између средњих вредности група према ета квадрату је велика ( $\eta = 0,14$ ).

Табела 5. Успех и процене студената о васпитно-образовној ефикасности иновативног дидактичко-методичког модела респонсибилног васпитно-образовног рада у дечјем вртићу (Descriptives)

	N	M	SD	$\Sigma$	95% интервал средње вредности	
					Доња граница	Горња граница
6,00-7,00	36	56,0833	5,78854	0,96476	54,1248	58,0419
7,01-8,00	40	59,9500	5,52361	0,87336	58,1835	61,7165
8,01-9,00	6	60,5000	3,72827	1,52206	56,5874	64,4126

9,01-10,00	2	64,5000	6,36396	4,50000	7,3221	121,6779
Укупно:	84	58,4405	5,87285	0,64078	57,1660	59,7150

Накнадна поређења помоћу Такијевог ХСД теста су показала да се међусобно разликују једино средње вредности групе 2 ( $M = 59,95$ ,  $SD = 5,52$ ) и 1 ( $M = 56,08$ ,  $SD = 5,79$ ), док између осталих група није утврђена статистички значајна разлика (Табела 5).

### **ЗАКЉУЧЦИ И РАСПРАВЕ**

Теоријским проучавањем проблема истраживања је утврђено да је иновативни дадактичко-методички модел респонсибилног васпитно-образовног рада у дечјем вртићу нови приступ васпитању и учењу деце предшколског узраста. Модел респонсибилног васпитно-образовног рада применљив је и у осталим областима. Без обзира на то, он се недовољно примењује у дечјим вртићима. Кључни разлог је што су васпитачи образовани за васпитачку професију по традиционалним облицима и моделима рада (Карлаварис, 1988; Карлаварис и сар., 1982). У наставним програмима по којима су се припремали за васпитачку професију, није било наставних садржаја о иновативним дидактичко-методичким моделима васпитно-образовног рада.

Истраживањем су потврђене обе посебне хипотезе и општа хипотеза по којој васпитнообразовни рад у дечјем вртићу према иновативном дидактичко-методичком моделу респонсибилног васпитно-образовног рада има значајну васпитно-образовну ефикасност у васпитању и учењу деце предшколског узраста, али да васпитачи исти не примењују јер није прописан као обавезан, а немају ни довољно информација о овом и осталим моделима како би могли да их примењују у раду. Факторском анализом су издвојена два фактора која према проценама студената указују на васпитно-образовну ефикасност примене иновативног дидактичко-методичког модела респонсибилног васпитно-образовног рада у дечјем вртићу. Студенти су највише вредновали ајтеме који указују да примена овог модела



највише доприноси већој активности и креативности деце. То је у сагласности са бројним теоријским проучавањима у којима је указано на васпитнообразовну ефикасност иновативних дидактичко-методичких модела (Илић, 2010). При том се посебно мисли на респонсбилни модел рада који подразумева битно другачији приступ не само у односу на традиционални начин рада, него и у односу на остале иновативне дидактичко-методичке моделе (Миленовић, 2014; Миленовић, 2012).

Истраживањем је утврђена статистички значајна разлика у проценама студената о васпитно-образовној ефикасности иновативног дидактичко-методичког модела респонсбилног васпитно-образовног рада у реализацији усмерених васпитно-образовних активности ликовне културе у дечјем вртићу у зависности од њиховог успеха у току студија. Но без обзира на то, разлика је утврђена само између групе студената са просечном оценом између 7,01 и 8,00 и 6,00 и 7,00. То је донекле и разумљиво јер је највећи број студената обухваћених истраживањем управо из поменутих група (42,86% са просечном оценом између 6,00 и 7,00 и 47,62% са просечном оценом између 7,01 и 8,00). Број студената са просечним оценама између 8,01 и 9,00 је знатно мањи (7,14%), а далеко најмањи број студената је са просечном оценом већом од 9,00 (2,38%). Поред тога, у наставним програмима наставни садржаји о иновативним дидактичко-методичким моделима су недовољно заступљени, па су приказани резултати разумљиви и из овог разлога.

Да би се уочени недостави отклонили, потребно је професионално усавршавање васпитача запослених у дечјим вртићима. У циљу боље припреме студената за васпитачку професију, неопходно је у студијске планове и програме увести наставне предмете и садржаје који ће им пружити довољно информација како би се оспособили да у раду примењују иновативне дидактичко-методичке моделе васпитно-образовног рада. Полазећи од чињенице да је недовољан и број публикованих радова, намеће се потреба продубљеније анализе и истраживања у овој области. Овим

истраживањем су утврђене чињенице које су до сада биле непознаница у науци. Остало је међутим много тога неразјашњеног и/или недовољно разјашњеног. Зато се будућим истраживачима препоручује да поново истражују ово подручје и провере ове и остале резултате истраживања и открију до сада неистражено.

## ЛИТЕРАТУРА

- Илић, М. (2010). *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет на Палама Универзитета у Источном Сарајеву.
- Карлаварис, Б. Келбли, Ј. и Станојевић Кастори, М. (1982). *Ликовно васпитање за 2. разред педагошке академије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Карлаварис Б. (1988). *Методика ликовног одгоја 2*. Загреб: Графички завод.
- Миленовић, Ж. (2014). *Васпитнообразовна ефикасност респонсбилне наставе у млађим разредима основне школе*. У: Р. Николић (ур.) (2014). Монографија *Настава и учење – савремени приступи и перспективе* са научног скупа са међународним учешћем одржаног у Ужицу, 07.11.2014. године (347-356). Ужице: Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.
- Миленовић, Ж. (2012). *Неки модели инклузивне наставе*. У: А. Комадина (ур.) (2012). Тематски зборник радова *Модели рада с особама с инвалидитетом* са знанствено-стручног симпозија с међународним судјеловањем одржаног у Мостару, 14-15.10.2011. године (159-166). Мостар, Дувно и Требиње: Каритас бискупсија.

## RESPONSIBLY MODEL OF EDUCATIONAL WORK IN THE ART EDUCATION

**Abstract:** Responsible teaching in a kinder-garden, means realizing guided activities using methods and forms children choose themselves. Planing according to this method is in revers design and has four stages: 1) identifying expected results, 2) determining expectable evidence that results are reached, 3) planing education and teaching and 4) providing material and

technical base for work. To determine the assessment of students of Department for preschool teachers on the implementation of this model in the first half of 2015, on a sample of 84 students Teacher Education Faculty in Prizren, a survey was conducted which was presented in this paper. The data were analyzed by factor analysis and analysis of variance. Factor analysis extracted two factors: 1) activity of children and 2) the creativity of children, which indicate the efficacy of applying the model of responsible innovative process of education at the kindergarten ( $KMO = 0.703$ ,  $p = 0.000$ ). Analysis of variance shown significant difference in the level  $p < 0,05$  in the results of students in four groups depending on the success in their studies: 1 (6.00 to 7.00), 2 (7.01 to 8.00), 3 ( 8.01 to 9.00) and 4 (9.01 to 10.00) -  $F(3, 80) = 4.207$ ,  $p = 0.008$ . The magnitude of this difference has a huge impact on the students' assessments of the contribution of applying the innovative model of responsible process of education at the kindergarten ( $\eta = 0.14$ ). Subsequent comparisons using Taki HSD test showed significantly different middle values, only between groups 2 ( $M = 59.95$ ,  $SD = 5.52$ ) and 1 ( $M = 56.08$ ,  $SD = 5.79$ ), while among other groups, a significant difference was not found (Table 5).

**Key words:** arts, responsible teaching, innovative didactic - methodical models, children's innovation, children's creativity

**ШЕСТИ ДЕО  
УМЕТНОСТ**

**Lidija Vladić Mandarić**  
**Amela Plosko**  
**Божана Рашковић**  
**Биљана Павловић**  
**Алма Тртовац Дедеић**

Lidija Vladić Mandarić  
Amela Plosko

## NASTANAK I RAZVOJ BLUES-A

**Sažetak:** Blues je tradicionalna muzika Afroamerikanaca nastala u delti Missisipija. Korijeni su blues-a, kao i korijeni svete i duhovne muzike, poprilično isti. Proizašli su iz ropstva i Afrike, a utemeljeni su dolaskom Afrikanaca na američki kontinent. Blues ima jednostavan ritam i strukturu oslonjenu s jedne strane na duhovne stvari, pitanja vjere, nadu i vjerovanje u Boga, a s druge strane na iskazivanje teškog života te čežnju za boljom budućnošću. Blues je vječita inspiracija mnogima za umjetnička stvaralaštva od najranijih zapisa iz 1920. godine do današnje moderne muzike. Blues i od njega proizašli oblici, uglavnom vokalnog podrijetla, predstavljaju harmonijsku osnovu koju veoma često upotrebljavaju muzičari jazz-a zbog svoje jednostavnosti, a ona osigurava bezbrojne varijacije. Izvodi se u svakom tempu, improvizira se slobodno ili u aranžmanu te se njegov utjecaj osjeća u repertoaru svake epohe. Pokušale smo u glavnim crtama objasniti što se sve događalo u vremenu nastajanja blues-a, u vremenu koje je bilo teško za bilo kakvo stvaranje, u vremenu u kojem su se dogodila dva najveća rata u povijesti čovječanstva, a između toga najveća gospodarska kriza. Upravo zato je bilo zanimljivo odabrati blues za temu jer ga mnogi ljudi i danas još uvijek smatraju nekim muzičkim stilom ostavljenim u prošlosti ne uviđajući njegov veliki utjecaj na suvremeno muzičko stvaralaštvo cijelog prošlog stoljeća do danas.

**Ključne riječi:** blues, ritam, povijest, Afroamerikanci, izvođači blues-a

### UVOD

*Blues* je vokalno-instrumentalni oblik muzike koji se temelji na uporabi *bluetonova* (*blue – engl.* plavi) tonovi potječu iz Afrike te nisu ni durske ni molske prirode, nego nešto između. *Blue* se tonovi ne mogu pronaći na klaviru jer im je mjesto u prostoru između tipki. Teorijski se ne mogu svirati na instrumentima utvrđenog štima, poput trube, klarineta, niti na žičanim instrumentima s vertikalnom podjelom, poput gitare, jer

se za takve instrumente pretpostavlja da je posve tačno određena intonativna visina pojedinih tonova. Dakle, u praksi se *blue* tonovi mogu dobiti na svim instrumentima (izuzev onih s klavijaturom odnosno onih ksilofonskog tipa) i strukturi najčešće od 12 taktova koji se ponavljaju. Pojavio se u afroameričkim zajednicama SAD-a, a korijene vuče iz duhovne muzike, radnih i žetvenih pjesama s plantaža pamuka, improviziranog pjevanja u radu umjesto razgovora koji je robovima bio zabranjen, kao i napjeva. *Blues* ima jednostavan ritam i strukturu oslonjenu, s jedne strane na duhovne stvari i pitanja vjere, nadu i vjerovanje u Boga, a s druge strane na iskazivanje teškog života i čežnju za boljim životom. *Blues* je vječita inspiracija mnogima za umjetnička stvaralaštva od najranijih zapisa iz 1920. godine do današnje moderne muzike. O *blues*-u općenito napisano je zacijelo više romantičnih bedastoća nego o bilo kojem drugom žanru 20. stoljeća. Nakon što su pripadnici urbanog, bijelog stanovništva otkrili ploče zvane *race records* (*race records* je muzika prvenstveno namijenjena crnom stanovništvu, a diskografske su kompanije počele 1920-ih godina objavljivati ploče s tom oznakom) iz 1920-ih i 30-ih godina, preoblikovali su ih sukladno svom ukusu i željama, kreirajući bogatu mitologiju koja često nije nalikovala stvarnosti muzičara kojim su se divili. Popularni zabavljači ponovno su rođeni kao primitivni glasovi tamne i demonske Delte, a muzika, inače, okarakterizirana profesionalizmom i humorom, pretvorena je u krik duše naroda koji pati. Tijekom svojih prvih 50 godina postojanja *blues* je bio prvenstveno crnačka zabavna muzika. Pretpostavljalo se da vrhunski *blues* pjevači dolaze iz siromašnih obitelji te razumiju probleme i težnje običnih ljudi u gradu i na selu, ali se istodobno očekivalo da budu profesionalni zabavljači s lijepim autima i modernom odjećom. Siromaštvo i ugnjetavanje nedvojbeno je postojalo u svijetu u kojem je rođen *blues*, ali upravo je vremenska snaga i nada te muzike, a ne njezina folklorna melankolija, privlačila kupce crnačkih ploča. Mnogi će se složiti da je *blues* odigrao jednu od najvažnijih uloga u stvaranju povijesti popularne kulture, popularne muzike.

Smatra se kako čitava kultura pričanja priča putem muzike, u ovom slučaju *blues*, posjeduje emocionalnu zvučnost te predstavlja temelj američke muzike u koju ubrajamo *jazz* (jedini autohtoni američki žanr nastao početkom 20. stoljeća, koji, po francuskoj etimologiji, dolazi od riječi *jaser* (brbljati), a radi se o razgovoru među instrumentima), *soul* (pojavio se u SAD-u krajem 1950-ih godina te predstavlja svojevrsnu kombinaciju *rhythm and blues* te *gospela*), *R&B* (ritam i blues je vrlo popularan muzički žanr koji kombinira stilove *jazz*, *gospel* i *blues*, a nastao je u Americi 1940-ih godina. Ritam i blues se često koristi kao cjelokupni naziv za afroameričku muziku nakon Drugog svjetskog rata) i *rock'n'roll* (pojavljuje se kao poseban stil u Americi tijekom ranih 1950-ih godina, iako se dijelovi *rock'n'rolla* mogu čuti u *R&B* rekordima iz 1920-ih. *Rock* muzika imala je veliki društveni i kulturni utjecaj na svijet), te ima i veliki utjecaj na europsku scenu, posebice na engleske muzičare. Hirovita evolucija *blues*-a, u kojoj su se izmjenjivali široka popularnost te muzike i gotovo posvemašnji zaborav, savršeno se odražava u paradoksu slave Roberta Johnsona čije su se ploče za njegovog života slabo prodavale, a danas se općenito smatra kako sadrže najveću i najvažniju *blues* muziku ikad snimljenu! Bez *blues*-a ne bi bilo *The Beatles*-a (kulturni *rock* i *pop* sastav iz Liverpula (Velika Britanija), te su jedan od najkomercijalnijih, najuspješnijih i najpopularnijih sastava u povijest *rock* muzike), Jimi Marshall Hendrix (1942-1970., američki muzičar, legenda *rock* muzike i gitaristički genij. Samouki ljevoruki gitarist koji je presudno utjecao na *rock*, *blues*, *jazz*, *soul* i druge muzičke stilove), *Led Zeppelin* (engleski *rock* sastav nastao 1968. godine te nije bio samo jedan od komercijalno najuspješnijih *rock* sastava, već i pionir *hard rocka* i *heavy metal*a), *Nirvana* (američka *grunge* grupa osnovana 1987. godine u Aberdeenu), Louis Daniel Armstrong (1901-1971., američki *jazz* muzičar čelnik popularne muzike 20. stoljeća i jedna od najvećih figura u povijesti muzike), Miles Davis (1926-1991., američki *jazz* muzičar, trubač i skladatelj. Smatra se jednim od najznačajnijih muzičara 20. stoljeća), James Brown (1933-2006., američki muzičar i zabavljač koji se pamti po glasnom vokalu, grozničavom plesu i jedinstvenom ritmičkom stilu. Imao je veliki



utjecaj u razvoju *gospela*, *soula* i *funka* te je ostavio traga i u drugim žanrovima), Stevie Wonder (1950., američki muzičar koji se već 1962. godine nalazio na vrhu američkih top lista sa skladbom *Fingertips*), *Pink Floyd* (engleski *rock* sastav, osnovan 1964. godine u Cambridgeu (Engleska), poznat po psihodeličnim i progresivnim *rock* skladbama te predstavlja jednu od najuspješnijih grupa ikada) i mnogih drugih. Za razliku od predratnih vremena u kojima je živio, Johnson se od 60-ih godina 20. stoljeća redovito spominje kao nezaobilazna osoba u povijesti *blues*-a, muzička veličina čiji je utjecaj bio ravan onome Charlie Parker (1920-1955., američki *jazz* saksofonist i skladatelj) u *jazz* muzici ili Hank Williams (1923-1953., američki pjevač, gitarist i tekstopisac, jedan od najvažnijih *contry* stilista čija je muzika južnjačkih korijena doprinijela razvoju *rock'n'rolla*) u *country* muzici (koja se još naziva i *country&western* muzika je sjevernoamerički muzički žanr koji je nastao početkom 20. stoljeća iz tradicionalnih elemenata narodne muzike europskih doseljenika, posebno Iraca i Engleza. Korijene ima u folklornoj muzici juga SAD-a, vrlo jednostavne forme mahom praćene samo gitarom i violinom). Istovremeno, impresivan popis izvođača koji su snimili obrade Johnson-ovih pjesama izaziva istinsko strahopoštovanje kod *The Rolling Stonesa* (britanski *rock* sastav, osnovan 1962. godine te djeluje i danas. Ime grupe su odabrali prema *blues* pjesmi koju je 1948. godine snimio Muddy Waters. Kao i druge britanske *rock* grupe tog doba, nastali su pod utjecajem američkog *rhythm and blues*-a i ranog *rock'n'rolla*), Eric Clapton (1945., engleski *blues rock* gitarist i kantautor. Clapton je jedina osoba koja je kao muzičar tri puta uvedena u *Rock and Roll Hall of Fame* (engl. Kuću slavnih)), Peter Green (1946., centralna figura drugog velikog vala britanskog *blues*-a. Green je stavljen na 38. mjesto liste *100 najboljih gitarista svih vremena* časopisa *Rolling Stone*. Časopis *Guitar Player* proglasio je zvuk njegove gitare u pjesmi *The Super-Natural* jednim od 50 najboljih gitarističkih zvukova svih vremena), *Cream* (prva britanska *rock* skupina, iznimno popularna 1960-ih godina. Zvuk ovog sastava bio je kombinacija *bluesa*, *hard rocka* i *psihodeličnog rocka*), *Led Zeppelin*, *Allman Brothers Band* (američki *rock* sastav, osnovan 1969. godine u

Jacksonville, Florida, čiji je zvuk kombinacija *bluesa*, *jazz-a* i *contry* muzike), Lucinda Williams(1953., američka pjevačica i tekstopisac *blues-a*, *folk* i *contry* muzike), *The White Stripes* (američki *rock* duo iz Detroita), *Red Hot Chilli Peppers* (jedan od sastava najprepoznatljivijeg zvuka koji objedinjuje najraznovrsnije muzičke stilove kao što su *punk*, *rock*, *punk rock* i *psihodeliju*).

## **POJAM BLUESA**

Najjednostavniju i najčišću definiciju *blues-a* koriste muzičari kad kažu: *Idemo svirati blues!* Riječ je o određenoj sekvenci akorda, općenito poznatoj kao 12-taktni *blues* te postoji doslovno tisuće pjesama skladanih po tom obrascu. Tehnički, sve su te pjesme *blues*, premda su ih svirali *ragtime* orkestri (*ragtime* – američki žanr zabavne muzike koji je uživao vrhunac popularnosti krajem 19. i početkom 20. stoljeća, te mu je glavna karakteristika uporaba sinkopiranog, odnosno *ragged* (*engl.ofucano*) ritma po čemu je dobio ime. Predstavljao je svojevrsnu sintezu tada popularnih marševa s poliritamskom muzikom afroameričkih korijena), *jazz* i *popsastavi* (*pop* (*engl. popularan*, omiljen) je vrsta muzike koja u pravilu sadrži jednostavne, pamtljive melodije s refrenima koji lako ulaze u uho. Pop muzika se pojavila sredinom 1950-ih godina u SAD-u) te *rock* grupe stvarajući podlogu raznolikim muzičarima kao što su Ma Rainey (1886-1939., jedna od prvih profesionalnih američkih *blues* pjevačica, zvana *majka blues-a*, te je poznata po velikim vokalnim sposobnostima, veličanstvenim fraziranjima te po stilu pjevanja zvanom *oplakivanje*), William James “Count” Basie (1904-1984., američki *jazz* pijanist, orguljaš i skladatelj koji je oformio *jazz* orkestar i vodio ga gotovo 50 godina), Elvis Presley(1935-1977., američki pjevač koji je često nazivan kraljem *rock'n'rolla* ili samo Kraljem. Elvis je još za života postao legenda potukavši sve rekorde: u dvadesetak godina rada objavio je 97 ploča, a na vrhovima je top lista proveo 996 tjedana), James Brown i drugi. Dok ovu definiciju krase vrline jednostavnosti, mnoge skladbe koje se smatraju *blues-om* ne ulaze u 12-taktnu formulu. Velik dio rada Bessie Smith (1894-

1937., američka jazz pjevačica koja se afirmirala kao najbolja interpretatorica blues-a, *Kraljica blues-a*, u razdoblju klasičnog jazz-a, te na vrhuncu slave prodala 2 milijuna ploča) ili Ripley B. King (poznatiji kao B. B. King (16.09.1925.), legendarni je američki blues gitarist, pjevač i skladatelj) podložan je mnogo raznolikijim i složenijim akordnim promjenama. Zahvaljujući tomu, etnomuzikolozi i muzikolozi često kažu kako standardna forma blues-a može imati dvanaest, osam ili šesnaest taktova, odnosno mnogo drugih varijacija. Najvažnije je da postoji određeni tonalni osjećaj koji pak tvore, tzv. *blue note* ili *tonove* (riječ je o sniženom trećem i sedmom tonu dur ljestvice). Takve su note česte u mnogim ranijim stilovima afričke i afroameričke muzike, kao i u mnogim muzičkim oblicima diljem svijeta.

*Blues* je, u svojoj klasičnoj formi, muzička tema od dvanaest taktova, sačinjena od tri dijela po četiri takta, tipa A – A – B, a harmonijsku mu osnovu čine akordi tonike (T), subdominante (S) i dominante (D). Termin se *blues* često pogrešno upotrebljava kako bi označio djelo koje se izvodi u laganom tempu te se ponekad nalazi u nazivima djela koja nisu *blues*. Afroamerikanci govore: *I have the blues* (engl. Neraspoložen sam; U blues-u sam) kada žele iskazati svoje raspoloženje, tugu ili očaj. Naime, *blues* se izvodi u svakom tempu, improvizira se slobodno ili u aranžmanu te sačinjava značajan dio repertoara svake epohe. Može se govoriti, s jedne strane o harmonijskim promjenama koje služe kao odskočna daska varijacijama raznih stilova i muzičkih rodova, te s druge strane o harmonijskoj i izražajnoj klimi koja se nalazi i u temama koje nisu obvezno *blues*. Ovaj je muzički žanr toliko povezan sa evolucijom jazz-a, bilo obiljem tematike, bilo svojom specifičnošću da se ne može odvojiti od njega. Pored pjevača blues-a i klavirista *boogie-woogie-a* (muzički stil zasnovan na blues-u, a postao popularan 30-ih i 40-ih godina 20. stoljeća, koji se sa izvođenja na jednom klaviru proširio se na sviranje uz tri klavira odjednom, gitaru, *big band*, *country* muziku, pa čak i *gospel*, veže se prvenstveno uz ples) kojima *blues* sačinjava najveći dio repertoara, postoje muzičari koji su u većoj mjeri prožeti duhom blues-a nego drugi. Izdvajamo samo neke: Louis Armstrong, Duke Ellington (1899-1974., američki skladatelj, pijanist i vođa sastava jazz orkestra,

koji je napisao više od tisuću skladbi, velika ostavština *jazz*-a, te se prepoznaje kao jedan od pet-šest najvećih majstora 20. stoljeća), Milt Jackson(1923-1999., američki *jazz* vibrafonist, obično se misli Bebop igrač koji je nastupao u *jazz* idiomima), Horace Silver (1928-2014., američki *jazz* pijanist i skladatelj koji je poznat po svom osebujnom stilu igranja te pionirskim skladbenim doprinosima *hard bop*), Rahsaan Roland Kirk(1935-1977., američki *jazz* multi-instrumentalist koji je svirao tenor saksofon, flautu i mnoge druge instrumente) i drugi. Također, izdvajamo neke od primjera instrumentalnih varijacija na temu *blues*-a od 12 taktova: *Black and Tan Fantasy*(*engl.* Crna i preplanula fantazija) (Ellington, 1972.), *Minor's swing*(*engl.* Swing za manjinu) (Django Reinhardt, 1937.), *At the woodchopper's ball*(*engl.* Na balu drvosjeća) (Woody Herman, 1939.), *In the mood*(*engl.* U raspoloženju) (Glenn Miller, 1939.), *Parker's Mood*(*engl.* Parkerovo raspoloženje) (Charlie Parker, 1948.), *Bag's Groove* (Mile Davis, 1954.).(Ječincac, 1964.)

*Blues* kakav je sada, može se percipirati kao muzički stil utemeljen na europskoj harmonijskoj strukturi, sa zapadnoafričkom tradicijom poziva i odgovora, preoblikovan u međuigru vokala i gitare. Mnogi elementi *blues*-a, kao što je oblik poziva i odgovora te uporaba *blue tonova*, mogu se naći u afričkoj muzici. Sylviane Anna Diouf (1954., nagrađivana povjesničarka afričke dijaspore)ukazala je na nekoliko specifičnih značajki kao što su melizmatika, valovita i nazalna intonacija koja sugerira vezu između *blues*-a te muzike zapadne i središnje Afrike. Gerhard Kubik(1934., austrijski etnomuzikolog i etnolog iz Beča)vjerojatno je prvi koji je primijetio kako određeni elementi *blues*-a vuku korijene iz muslimanske muzike, navodeći kako je solistički orijentiran*arobovska muzika*imala elemente arapsko-muslimanskog pjevačkog stila koji je stoljećima bio utisnut muslimanskom prisutnošću u zapadnoj Africi. Također je napomenuo kako tehnika sviranja gitare u Missisippiju uključuje korištenje oštrice noža, tzv. *slidestil* (*slide* (*engl.* klizajući) stil sviranja gitare za koji se koristi metalni ili stakleni naprstnjak, ili nož, a zvuk je specifičan i približno sličan onome koji proizvodi tzv. havajska gitara), što je u svojoj autobiografiji zabilježio William Christopher Handy(1873-1958.,

američki *blues* skladatelj i muzičar, poznat kao *otac blues-a*.(Bishop, 2012.)

Kasnije nastaje *blues* crnačke duhovne muzike, uključujući i instrumentalnu te harmonijsku pratnju. Stil je također vrlo blizak *ragtime*-u koji se razvio skoro u isto vrijeme, iako je *blues* bolje očuvao originalnu melodijsku strukturu afričke muzike. Pjesme *blues-a* iz tog razdoblja, kao što su snimke Huddie William Ledbetter-a (1888-1949., američki *folk* i *blues* muzičar poznat javnosti kao Leadbelly te i po snažnom vokalu, također je i virtuoz na gitari s 12 žica) pokazuju mnoge različite strukture. Ono što se danas prepoznaje kao 12-taktni *blues* zapisano je u usmenoj povijesti te notnim zapisima, a pojavljuje se u afroameričkim zajednicama u području oko rijeke Mississippi, u Memphisu u Tennesseeju, kao i bjelačkim muzičkim skupinama u New Orleansu.

Rani *blues* često je imao oblik slobodnog pripovijedanja. Prvotna lirska forma *blues-a* je vjerojatno bio jedan stih ponovljen tri puta. Tek kasnije je nastala današnja standardna i najčešća struktura od jednog stiha ponovljenog dvaput, nakon čega slijedi zaključni stih. U *blues-u* se rijetko pjeva o sreći i zadovoljstvu tako da u većini slučajeva tekstovi predstavljaju poeziju čežnje, rastanka, osobnih katastrofa i padova, okrutnost policajaca, ugnjetavanje od strane bijelaca, govore o ljubavi zrelih ljudi ili o probuđenoj strasti muškarca i žene. Ženska nevjera u *blues-u* vrlo je često prihvaćena kao nužnost i neizbježnost o kojoj se uz igru riječi pjeva na sasvim pomirljiv način. *Blues* pjesme govore o ljudima koji se ne mogu zadržati na jednom mjestu, koji stalno negdje odlaze i bježe od realnosti svakodnevnice. Tako su zahvaljujući migracijama crnačkog stanovništva *blues-om* opjevana mnoga putovanja vlakom, cestama, brodovima.

Mnogi od najstarijih snimaka *blues-a* sadrže odlučne, realistične stihove koji su bili u kontrastu s većim dijelom muzike snimane u to doba. Primjerice, pjesma od Lizzie Douglas(1897-1973., poznata kao Memphis Minnie, svirala je gitaru, te napisala oko 200 tekstove za *blues* te pjevala isti) *Down in the Alley*(*engl.* Dolje u prolazu) govori o prostitutkinom seksu s muškarcem u mračnoj ulici. Takva je muzika nazivana *gut-*

*bucket blues*, pojam koji se odnosi na vrstu bas instrumenta kućne izrade napravljene od metalne kante u kojoj su se čistila svinjska crijeva (hrana koja se veže uz ropstvo). Zbog mjesta na kojima se izvodila takva muzika, u prljavim barovima s grubijanima i ostalim gostima sumnjivog morala, *blues* je zadobio nemio ugled; vjernici su ga se klonili, a propovjednici proklinjali. No međutim, iako je *blues* zadobio reputaciju muzike povezane s jadom i ugnjetavanjem, on također ima elemente humorističnog, preciznije, *hokum blues-a* (pojam *hokum* predstavlja vodviljski termin za bučnu komediju ili duhovite dosjetke) koji je slavio komične tekstove te imao farsične, često grube izvedbe. Istaknuti je primjer politički vrlo angažiranog *blues-a* pjevač JB Lenoir (1929-1967., američki *blues* gitarist i pjevač-tekstopisac koji je 1950-ih i 60-ih bio aktivan na Chicago sceni) koji je pjevao o nepravdi, rasizmu i vojnicima u vijetnamskom ratu. Njegovu je smrt opjevao John Mayall (1933., pionir engleskog *blues-a*, pjevač, kantautor i multi-instrumentalist) u pjesmi *Death of JB Lenoir* (engl. Smrt JB Lenoir). Uz sve nevolje koje je *blues* opisivao i silne neprilike u koje su dolazili njegovi likovi na svojim besciljnim putovanjima, naravno da se razvio i takozvani *jailhouse blues* (engl. zatvorski blues) koji bi se mogao smatrati podvrstom *blues-a*, kojeg nalazimo kod mnogih izvođača. *Blues* predstavlja neizbježnost i nužnost, on nikada ne gubi vezu sa životom i uvijek govori o pojedinačnom iskustvu ili doživljaju. (Richard, 2004.)

## **POVIJEST BLUESA**

Prvi se opisi *blues-a* mogu pronaći u tekstovima putopisaca koji su na putovanjima američkim jugom opisivali pjesme Afroamerikanaca, koji su uz tu ritmičku muziku sebi olakšavali rad na plantažama. *Blues* se razvio od vokalne muzike bez pratnje u širok raspon stilova i podžanrova s regionalnim varijacijama diljem SAD-a, a kasnije Europe i Afrike. Muzički oblici i stilovi koji se danas smatraju *blues-om*, kao i moderna *country* muzika nastali su u istim područjima tijekom 19. stoljeća u južnjačkim državama SAD-a. U to vrijeme nije bilo jasne muzičke podjele između *blues* i *country* muzike, izuzev po rasi

izvođača koju su katkad izdavačke kuće pogrešno zapisivale. Istraživanja su smjestila podrijetlo crnačke duhovne muzike u izloženost porobljenih ljudi hebridskim tradicijama njihovih gospodara. Afroamerički ekonomist i povjesničar Thomas Sowell također uočava kako je južnjačka crna populacija bivših robova prilično široko prihvatila kulturu svojih *redneck* susjeda (pojam *redneck* označava stanovnike američkog Juga koji su škotsko-irskog podrijetla). No, otkrića Kubika i ostalih jasno pokazuju afričko podrijetlo najvažnijih aspekata izražavanja *blues*-om.

Prvo pojavljivanje *blues*-a nije precizno određeno te često datira između 1870. i 1900. godine, period koji se poklapa sa emancipacijom bivših robova te tranzicijom iz ropstva prema dijeljenju usjeva i maloj poljoprivrednoj proizvodnji južnih Sjedinjenih Država. Nekoliko stručnjaka opisuje razvoj *blues* muzike, na samom početku 20. stoljeća, kao pomak od grupne muzičke izvedbe prema individualnom stilu te tvrde kako je razvoj *blues*-a stigao zajedno s novostečenom slobodom porobljenih ljudi. Lawrence William Levine (1933-2006., američki povjesničar koji je promicao multikulturalnost i perspektive običnih ljudi) smatra kako su psihološki, društveno i ekonomski Crnci bili kultivirani na način koji bi za vrijeme ropstva bio nemoguć i nije iznenađujuće da je njihova sekularna muzika to odražavala isto kao i religiozna. (Rolf, Jones, 2007).

Termin se *blues* u većini područja pojavio u drugoj polovini 1920-ih godina, a čak se ni tada nije koristio za tužaljke na starim verandama kuća, nego za novi uzbudljivi *pop* stil kojeg su izvodili profesionalci u finim odorama i atraktivnim odijelima. Starija crnačka muzika, preživjela na snimkama ljudi poput Mississippi Johna Hurta (1893-1966., američki *country blues* pjevač i gitarist), završila je na tržištu kao *blues* tek kasnije jer ju je takav naziv činio suvremenijom. *Blues* nedvojbeno ima korijene u ranijim južnjačkim stilovima, ali njegovo stablo te mnoge od najplodnijih grana nalazile su se u Chicagu i New Yorku, a kasnije i u Los Angelesu, u diskografskim studijima i vodviljskim kazalištima. Dvadesetih je godina 20. stoljeća ropstvo još uvijek bilo svježije u sjećanjima mnogih crnih obitelji i nitko nije osjećao nostalgiju za *dobrim, starim vremenima*. Kupci crnačkih ploča radovali su se *dolasku novog svijeta*, kako je to



nazvao harlemski povjesničar Vincent Lushington "Roi" Ottley(1906-1960., američki novinar i pisac, jedan od najpoznatijih afroameričkih dopisnika u SAD-u sredinom 20. stoljeća), a *blues* je bio dio tog svijeta, južnjački *down home*(*engl.* blizak domu) rođak koji je došao na sjever te našao sreću. David "Honeyboy" Edwards(1915-2011., Delta *blues* gitarist i pjevač američkog juga), prijatelj i suvremenik Roberta Johnsona, često koristi termin *ragtime* za ono što ljudi danas nazivaju *blues*, dakle u smislu sveobuhvatnog termina za stariju afroameričku muziku. U kategoriju *ragtime* svrstava mnoge pjesme koje bi današnji slušatelj odredio kao *blues*, jer ih je crna publika njegovog vremena već smatrala zastarjelima ili dobrima samo za provincijalce, starce i bijelce.

Već je rečeno kako je *blues* kao termin postao uobičajen početkom drugog desetljeća 20. stoljeća, a širili su ga uglavnom notni materijali te izvođači vodvilja. Snimanje je ploča u to vrijeme bilo tek u začetku, tako da je tiskana muzika bila glavni način širenja novih skladbi. Prvi tiskani *blues* bila je pjesma Amerikanca talijanskog podrijetla Antonia Maggial *got the Blues* (*engl.* U blues-u sam), koja se pojavila u New Orleansu 1908. godine. Pjesma je započinjala 12-taktnom sekcijom koristeći melodiju koja je očigledno prethodnica Handy-jevom *St. Louis Blues*. Na omotu je bila opisana kao suvremeni *rag*, što je precizno stavlja u njezin povijesni kontekst, odnosno vrh evolucijskog procesa od *ragtime* muzike do *blues* i jazz muzike. (Jones, 1963.)

Zanimljivo je da je prvi postojeći dokaz o izvođenju *blues*-a na pozornici kazališta Pekin Theater (prva veća dvorana u vlasništvu Afroamerikanaca koja je predstavljala crne izvođače miješanoj publici, a u skorom su se vremenu slične dvorane počele otvarati diljem Juga i Midwesta te se tako razvila živa crnačka vodviljska scena) zabilježen 1910. godine, kao dio novinarskog osvrta na nastup nekog trбуhozborca, čija je točka uključivala i lutku koja je pjevala *blues*. Stupanje *blues* muzike na komercijalnu scenu obično se veže uz jesen 1912. godine kad su se na tržištu notnog materijala pojavili: *Dallas Blues*, *Baby Seals Blues*(*engl.* Blues mladog tuljana) i *The Memphis Blues*. *The Memphis Blues* su posebno mnogo svirali sastavi diljem zemlje te



je time zapravo i započela karijera W. C. Handy-a. *Blues* je preko njegovih skladbi stigao do Europe zahvaljujući vojnim orkestrima koji su pratili američke vojnike za vrijeme prvih mjeseci Prvog svjetskog rata.

### **BLUES LEGENDA – ROBERT JOHNSON**

Za mnoge današnje slušatelje *blues* muzike Robert Johnson predstavlja kompletni rani *blues*. Njegov je život bio tema intenzivnih istraživanja te poneke žestoke rasprave 60-ak godina. Od trenutka kad je postao kulturni simbol, svaki je *blues* muzičar njegove generacije bio zasut pitanjima o njemu. Neki su gotovo sigurno izmišljali priče ili preuveličavali svoja poznanstva s njim, ne bi li tako zadovoljili znatiželju mnogih koji su ih intervjuirali. Prema istraživaču Macku McCormicku, Johnson je vjerojatno rođen 8. svibnja 1911. godine kao jedanaesto dijete Julije Major Dodds. Prvi žičani instrument koji je svirao, prema sjećanju ljudi iz Delte, bio je *diddleyeve luk* (jednožičani instrument kućne izrade koji je napravljen pouzoru naafrički instrument što je pomoglo prenašanju afričke tehnike muziciranja u rani instrumentalni vokabular *blues*-a.

Primitivno izrađena naprava, nastala je natezanjem žice između dva čavla na drvenom zidu kuće. Žicu bi se dodatno napinjalo uguravanjem opeke pod žicu s jedne njezine strane. Sviralo se tako što se žicu udaralo štapom, kližući istodobno po njoj staklenom bocom i na taj način su se mijenjali tonovi). S petnaest, šesnaest godina svirao je usnu harmoniku i gitaru. Uzor su mu bili Son House (1902-1988., američki *blues* pjevač i gitarist, poznat po svom vrlo emotivnom načinu pjevanja) i Willie Brown (1900-1952., utjecajan *blues* gitarista i pjevač koji se smatrao jednim od glavnih pionirskih muzičara Delta blues žanra). Uza sve pjesme naučene s ploča od drugih muzičara, Johnson je imao rijetku sposobnost skladanja i svog vlastitog materijala. Često bi stvarao pjesme slijedeći trenutačni poticaj, inspiraciju, osjećaj. Uz popularne hitove, izvodio je *Sweet Home Chicago* (engl. Chicago slatki dome), svoju preimenovanu verziju hita Kokomo Arnolda (1901-1968., američki *blues* muzičar, dobio je nadimak Kokomo nakon objavljivanja starih, izvornih Kokomo

*blues* pjesama), tako da je sliku sjevernjačke *zemlje snova* prilagodio zamislama stanovnika Delte. Preradio je također i skladbu od Tampe Reda *Things 'Bout Coming My Way*(*engl.* Brod mi dolazi) u erotičnu, usamljениčku *Come On in My Kitchen*(*engl.* Idemo u moju kuhinju).

Sredinom su 1930-ih godina diskografske kuće počele gubiti interes za ruralne glazbenike, no H. C. Speir(1895-1972., talentirani američki broker, vlasnik diskografske kuće Jackson u Missisipi) je bio impresioniran Johnsonom te je stupio u kontakt s Erniejem Oertleom, agentom tvrtke *Arc* odgovornim za područje središnjeg Juga. Oertle je organizirao prvo Johnsonovo snimanje u studenom, u San Antoniju u Teksasu. Bilo je to na vrhuncu velike gospodarske krize te novi *blues* izvođači nisu prodavali mnogo ploča. Ipak, Johnsonov je debi rezultirao jednom komercijalno relativno uspješnom skladbom *Terraplane Blues*, energičnom, dvosmislenom pjesmom o pomodnom modelu automobila. U ono vrijeme su ruralni izvođači rijetko dobivali postotak od svojih prodanih ploča. Čak i kad im je bila ponuđena ta opcija, bio je to rizik na koji su, nasuprot punom honoraru koji bi odmah dobili u gotovini, rijetki bili spremni pristati. Johnson je vjerojatno dobio nekoliko stotina dolara za svojih šesnaest skladbi, što je malo u odnosu na ono što će one postati. No, bilo je to čitavo bogatstvo za putujućeg gitaristu u doba velike krize. Snimio je još trinaest skladbi, a potom otišao na turneju u Teksas, Arkansas, St. Louis, Illinois. Dio godine je proveo u Heleni u Arkansasu, gdje je imao nestabilnu vezu s majkom Roberta Lockwooda(1915-2006., američki *Delta blues* gitarist), a Lockwood je od njega naučio još ponešto o gitari. Postoje priče da je formirao grupu te svirao uz pratnju klavirista i bubnjara, s tim da je njegovo ime bilo ispisano na prednjoj strani bas bubnja. Bio je to početak nečega što će kasnije prepoznati kao *jump blues* zvuk (*jump blues* (*engl.* skoči) je bio vrlo popularan 1940-ih godina i bio je preteča *rhythm and blues* i *rock'n'rolla*. Mnogo kasnije, 1990-ih godina, porastao je interes za *jump blues* te je predstavljao plesni preporod). Uz muziku i ispijanje alkohola, Johnsona je pratila reputacija ženskara, zbog čega je razbjesnio mnoge žene, a pogotovo muževe i momke koji su ga na koncu i dohvatili. David „Honeyboy“ Edwards, koji je u

to vrijeme svirao po raznim mjestima u Delti, ispričao je kako je s Johnsonom redovito svirao u maloj seoskoj krčmi blizu Three Forksa, naselja nedaleko od Greenwooda. Vlasnik krčme pokupio bi ih u Greenwoodu, a zatim ih nakon nastupa vraćao u grad. Edwards je pretpostavljao da si je gazda utuvio u glavu kako mu Johnson muti sa suprugom pa ga se odlučio riješiti otrovanim viskijem. Umro je nedugo nakon nastupa u krčmi, nakon povratka u Greenwood. Datum smrti je prilično pouzdan, 16. kolovoza 1938. godine (Wald, 2007.).

### DISKOGRAFSKE GENERACIJE BLUES MUZIČARA

Kad je zavlдалo ludilo oko *blues*-a, diskografske kuće su brzo reagirale. Prva snimka *blues* kompozicije napravljena je 1914. godine kad je Victor Military Band snimio svoju verziju Handy-evog *The Memphis Bluesa*. Nije to bila neka posebno inovativna snimka jer se na njoj osjećao utjecaj tradicije *ragtime* marševa više nego bilo što drugo, ali probila je led te uskoro su uslijedile mnogo zanimljivije izvedbe. Prvi je pjevani *blues* na ploči, također, bio *The Memphis Blues* u izvedbi vodviljskog zabavljača Morton Harvey(1886-1961., američki vodviljski izvođač i pjevač koji je imao umjereno uspješnu karijeru snimanja tijekom 1910-ih godina). Kad je riječ o skladbi *Crazy blues*(*engl.* Ludi blues), ona je bila tipičan primjer sofisticiranog vodviljskog stila. Riječ je o ploči koja je otvorila niz izdanja s oznakom *race records* i na tržištu ploča izazvala poplavu novih *blues* snimaka. Dok su Handy-eve rane skladbe bile uglavnom bazirane na tradicionalnim napjevima, *Crazy Blues* je nalikovao onim materijalima koji se, osim što koriste riječ *blues* u naslovu, ne razlikuju mnogo od ostalih pjesama u tradiciji *Tin Pan Alleyja* (zajednički naziv za grupu njujorških muzičkih izdavača, kompozitora i tekstopisaca koji su dominirali američkom zabavnom, odnosno popularnom muzikom krajem 19. i u prvoj polovini 20. stoljeća).

Ako je Handy bio *otac blues*-a, *majka blues*-a je bila Ma Rainey, možda prva zabavljačica koja je odlučila iskušati sreću posvećujući se pjevanju *blues*-a. Njezina prva snimka *Down Hearted Blues* (*engl.* Blues iz dubine srca)odmah je postala

senzacija i otvorila vrata novom valu pjevača s Juga. Ipak, kao i u slučaju pjesme *Crazy Blues*, važnost ove snimke često se precjenjivala ili barem opisivala na krivi način. Pjesma je, naime, već bila hit te je objavljena s velikim uspjehom godinu dana ranije, u izvedbi suskladateljice Alberte Hunter(1895-1984., američka jazz i blues pjevačica i tekstopisac). Izvodile su je i Monette Moore (1902-1962., američka jazz i klasična ženska blues pjevačica) i Eva Taylor(1895-1977., američka blues pjevačica i kazališna glumica). Dok se verzija Bessie Smith obično opisuje kao prijelomnica u iskonskom pjevanju blues-a, usporedba njezine snimke s onom Alberte Hunter otkriva nešto složeniju sliku iako se stil Alberte današnjim ljubiteljima blues-a može činiti previše uvježban i sofisticiran, ona djeluje puno opuštenije o B. Smith.

Prodaja je ploča B. Smith bila tako dojmljiva da su diskografske kuće odmah poslale lovce na talente kako bi pročešljali Jug u potrazi za drugim pjevačicama *deep blues-a*, otvarajući tako vrata izvođačicama poput Clare Smith(1894-1935., afroamerička klasična ženska blues pjevačica koja je imala lakši i slađi glas od mnogih njenih suvremenika toga vremena), Ida Cox(1896-1967., afroamerička pjevačica i vodviljska izvođačica) i Sippie Wallace(1898-1986., američka pjevačica i tekstopisac, koja, godina 1930-ih, napušta show business i postaje crkvena orguljašica i umjetnička voditeljica zbora u Detroitu). Krajem je 1923. godine krug bio zatvoren te je Ma Rainey napokon dobila priliku za snimiti muziku kojoj je prokrčila put. Kuća *Paramount Records* dala je poseban naglasak pionirskom statusu Raineyjeve, najavljujući njezinu prvu ploču senzacionalističkim naslovom *Otkrijte napokon –Ma Rainey, majku blues-a!* Premda je često nastupala s jazz orkestrima, 1924. godine je također snimila i dvije snimke s *Pruitt Twinsima*, duom koji su činili gitara i bendžo. Nekoliko mjeseci ranije, Sara Martin(1884-1955., u svoje vrijeme jedna od najpopularnijih američkih klasičnih blues pjevačica) je snimila nekoliko pjesama s gitaristom Sylvesterom Weaverom (jedna od snimaka najavljena je kao prva gitarska blues ploča). Ipak, klavir i truba su u pravilu i dalje bili najčešći prateći instrumenti u blues muzici. Neobična stvar je, u razdoblju kada je blues bio na

vrhuncu popularnosti te nadmašio sve ostale crnačke muzičke stilove, da su pjevačice bile najveće zvijezde. Kad danas pogledamo police s pločama otkrit ćemo kako je situacija izokrenuta naglavačke. Relativno malo CD-ova svjedoči o dominaciji *blues* kraljica, dok istodobno postoje stotine sadržajno sličnih reizdanja njihovih muških suvremenika. U svakom slučaju, trend koji je uslijedio u *blues* diskografiji predstavio je muške izvođače za koje danas mnogi misle da su utemeljitelji navedenog žanra. Tvrtka *Okeh Records* je godinu dana ranije pokrenula masovno snimanje bijele *hillbilly* muzike (*hillbilly* – *engl.* prostački, priprost). Zemlja podrijetla ove muzike je planinska regija na jugu SAD-a, te je bila prva koja je ponudila nešto ruralniji *blues* stil, izdajući u siječnju ploču Sare Martin uz *big, mean, blue guitar* (*engl.* veliku, opaku, plavu gitaru) Sylvestera Weavera, a istog je ljeta neuspješno pokušala promaknuti i Eda Andrewsa, uličnog pjevača i gitaristu iz Atlante.

Tvrtka *Paramount* iz Chicaga pronašla je pravu zvijezdu ruralnog *blues*-a, premda je on bio daleko od suvremenih stereotipova. Papa Charlie Jackson je bio iznimna osoba, istodobno minstreli i sajamski pjevač starog kova, kao i pionir *blues*-a. Iako je pjevao *blues* već od prvih snimaka, njegova najpoznatija skladba bila je *Salty Dog Blues* (*engl.* Slani pseći blues), zapravo komični *ragtime* koji nisu kupovali samo obožavatelji *blues*-a, nego i ljubitelji minstrelikih šaljivih pjesama. Skladba je postala standard na bjelačkom *country* i *bluegrass* repertoaru (*bluegrass* je podvrsta *country* muzike, poznata kao *hillbilly* muzika, a u *bluegrass*-u muzičari su imali priliku jedan po jedan pokazati svoje sposobnosti sviranja te improviziranja dok ga ostali instrumenti prate). Mnogi su ga obožavatelji svrstavali uz bok Ma Rainey i Ide Cox. Njegovu provokativnu, 12-taktnu pjesmu *Shake That Thing* (*engl.* Prodrmaj tu stvar) živahnog ritma oponašalo je najviše crnih izvođača te nije podsjećala ni na što na tadašnjem *blues* tržištu, a nagovijestila je dvosmislen i pikantan *Chicago* stil, kasnije poznat kao *hokum*.

Poput Jacksona i Alonzo „Lonnie“ Johnson je podrijetlom iz New Orleansa. Zaštitni mu je znak bila elegantna izvedba prožeta humorom te blagom melankolijom. B. B. King ga je

smatrao nedvojbeno utjecajnim, a njegov stil opisuje kao *dreamy* (engl. sanjarski). Glazbeno je bio bliži *blues* kraljicama nego većini drugih muških izvođača koji će se pojaviti u slijedećih nekoliko godina, premda povjesničari ne naglašavaju njegov blagi glas nego izvanredno sviranje gitare. Čak i kad je postao najprodavanijim pjevačem, nastavio je s *jazz* nastupima te je snimao i gitarske solo dionice s orkestrima Louis Armstronga i Duke Ellingtona. Snimio je i pionirsku seriju dueta s bijelim gitaristom iz New Yorka, Eddie Langom. Mnogi ga smatraju *ocem jazz gitare*, te su njegove sjajne solo dionice, ispunjene vibratima, stvorile temelje budućim izvedbama na električnim gitarama. Od četrdeset oglasa koji reklamiraju njegove ploče u Chicago Defenderu, od 1926. do 1931. godine, nijedan čak ni ne spominje kako svira gitaru.

Blind Lemon Jefferson, kako su ga nazivali tijekom čitave njegove karijere, bio je nova vrsta *blues* pjevača. Postao je senzacija te su se njegove ploče dobro prodavale ne samo na ruralnom Jugu, nego i u gradovima na Sjeveru. Diskografske kuće ovu prodaju nisu više uzimale kao slučajnost. Jeffersonova pojava ne samo da je najavila novu eru u *blues* muzici, nego je bila i dio šireg pokreta koji će promijeniti svijet zabave. Prvi znakovi kako će diskografska industrija stvoriti nova pravila javili su se 1923. godine kad se pojavila Bessie Smith i usmjerila pozornost prema južnjačkim *blues* pjevačima grubljeg glasa. Iste je godine došlo i do prvog južnjačkog *terenskog putovanja* diskografskih tragača za talentima kuće *Okeh*. Polk Brockman, distributer njihovih izdanja za područje Atlante, htio je da kompanija snimi bijelog *hillbilly* muzičara Fiddlin Johna Carsona koji je redovito nastupao na radiju. Ralph Peer, skaut kuće *Okeh*, smatrao je kako Carson zvuči previše vrištavo i neprofesionalno, ali nakon Brockman-ovog obećanja kako će kupiti 500 ploča prvog izdanja snimljena je Carsonova izvedba sentimentalne minstreleske pjesme iz 19. stoljeća, *The Little Old Log Cabin in the Lane* (engl. Mala drvena koliba na stazi). Pjesmu su snimili već gotovo svi, od crnog muzičara Carrola Clarka do bijele operne pjevačice Alme Gluck, no Carsonova je verzija bila potpuno drugačija. Pjevao je nazalnim glasom, zastajkujući, uz pratnju violine

te je zvučao kao da dolazi iz neke zabiti. Ploča je istog trena postala hit, a Carson je nakon toga snimio još dvjestotinjak pjesama.

Kao i u slučaju *vodviljskog blues-a*, mnoge od prvih *country blues* ploča snimili su bijeli *hillbilly* muzičari. Čak i prije Carsonovog uspjeha, bijeli gitarist i svirač usne harmonike Henry Whitter iz Virginije snimio je četiri *blues* pjesme, uključujući i utjecajnu *Lonesome Road Blues*. Carson je snimio pjesmu pod nazivom *Tom Watson Special*, zapravo varijaciju skladbe W. C. Handy *Hesitating Blues*(*engl.* Oklijevajući blues). Bjelačke ruralne snimke objavljene su u ediciji nazvanoj *Old Time Tunes* (*engl.* stare melodije) i *Old Fashioned Tunes* (*engl.* staromodne melodije), odražavajući shvaćanje kako je njihova muzika vrijedan relikv prošlih vremena. Kao posljedica toga, snimke crnih ruralnih izvođača nisu se na tržištu pojavljivale odvojeno u nekakvom serijskom izdanju, nego u redovitom katalogu crnačke muzike, zajedno s najpopularnijim pjevačima suvremene *pop* scene. Charley Patton je bio jedan od posljednjih muzičara na valu Jeffersenovih sljedbenika, starijih muzičara koji su samostalno pjevajući i svirajući bili sposobni izvoditi *balade*, *homedown*, *minstrelske napjeve* i svoje novije *blues* skladbe. Cijenili su ga zbog njegovog atraktivnog nastupa, ali jednako tako i zbog njegove muzike. Pattonovi crni obožavatelji često ga pamte više kao izvođača trikova s gitarom nego kao vrsnog gitaristu. Premda se danas smatra jednom od ključnih osoba u povijesti *blues-a*, Patton je imao malo uspjeha na nacionalnom tržištu.

Slijedeću generaciju *blues* izvođača predstavljali su nekonvencionalni, urbani solisti ili parovi muzičara, koji su pjevali zgodne 12 i 8-taktne skladbe u ležernom barskom stilu. Dva su se povijesna hita u tom novom stilu pojavila 1928. godine te njihove izvođače odmah pretvorila u zvijezde: *How Long – How Long Blues*(*engl.* Koliko dug blues) u izvedbi Leroya Carra, klavirista iz Indianapolisa i *It's Tight Like That*(*engl.* Uskoro poput toga), Chicago gitarsko-klavirskog dua koji su činili Tampa Red i Georgia Tom. Moglo bi se reći da je gotovo sav popularni *blues* tijekom slijedećih dvadeset godina proizašao iz ove dvije skladbe, premda ovi izvođači za to nikada nisu dobili priznanje koje zaslužuju. Jednostavno rečeno, Carr je bio najutjecajniji



pjevač u svijetu *blues*-a barem do 50-ih godina prošlog stoljeća te je njegov utjecaj znatno prešao granice onog što se obično smatra *blues* muzikom. Za razliku od *blues* kraljica čiji su glasovi morali biti dovoljno moćni da nadglasaju orkestar u prepunoj dvorani ili uličnih pjevača koji su trebali nadglasati zvukove prometne ulice, Carr je pjevao razgovornim tonom. Pjesme *Midnight Hour Blues* (engl. Ponoćni blues) i *In the Evening* (engl. U večer), te *When the Sun Goes Down* (engl. Kad sunce zađe) snimili su svi od Count Basie (1904-1984., američki jazz pijanist, vođa sastava i skladatelj) do grupe *The Ink Spots* (američka vokalna skupina koja je bila popularna 1930-ih i 40-ih godina). *How long – How long* je bio hit s kojim se probio na scenu te je pjesma predstavljala njegovu izvornu skladbu. Nježni 8-taktni *blues* postao je jedan od prvih općih *blues* standarda. Već je 1925. godine svoju verziju snimila Ida Cox s Papa Charlijem Jacksonom, a melodija je prilično nalikovala skladbi *East St. Louis* (engl. Istočni St. Louis) koju je W. C. Handy čuo još 1890. godine. Ipak, Carr-ova ploča je pjesmu pretvorila u muzički standard te se njegov stil uglavnom oponašao na kasnijim snimkama.

U jesen 1929. godine započela je i velika gospodarska kriza koja je ugasila mnoge putujuće predstave te zatvorila brojne dvorane. Diskografske kuće su bankrotirale zbog velikog pada prodaje ploča te se na trenutak činilo da je s *blues boomom* završeno. Prema podacima diskografske industrije u 1927. godini prijavljena je prodaja 987 000 gramofona i 104 milijuna ploča, dok se 1932. godine bilježi prodaja 40 000 gramofona i 6 milijuna ploča. Međutim, u nekoliko sljedećih godina postalo je jasno da su teška vremena samo pojačala potrebu ljudi za muzikom te je do 1937. godine izdano mnogo novih ploča, otprilike kao u najboljim 1920-im. Ipak, štednja je bila neminovna, malo je tvrtki bilo spremno trošiti novac na putovanja po Jugu ili davanju prilike novim i neiskusanim izvođačima. Tijekom slijedećeg desetljeća *blues* tržištem su vladali klavirsko-gitarski parovi, ponekad pojačani basom, usnom harmonikom, *kazoom* (*kazoo* je vrsta membrafone flaute koja mijenja svoj zvuk tako što vibriraju membrane) ili *washboardom* (engl. rifljačom). Snimanja su se odvijala unutar malih krugova profesionalaca. Muzičari su obično svirali jedni



drugima na nastupima, a snimljene ploče objavljivane su pod imenom onoga koji je tog dana nastupio. Tijekom ovog razdoblja Chicago je učvrstio svoj ugled glavnog grada *blues* muzike, postavši tako domom nizu kvalitetnih muzičara koji su kao na traci izbacivali nove ploče (Gall, 2005.).

## PREDRATNI BLUES

Američka industrija izdavanja notnih zapisa proizvela je veliku količinu *ragtime* muzike. Do 1912. godine izdali su tri popularne skladbe nalik *blues*-u, predskazujući njegovu popularnost: *Dallas Blues* Harta Wanda(1887-1960., američki violinista njemačkih korijena, vođa sastava *Oklahoma City*), kao i *Baby Seals' Blues*(*engl.* Blues malog tuljana) i *Memphis Blues* W. C. Handyja. U 20-im godinama 20. stoljeća *blues* je postao jedan od glavnih elemenata afroameričke i američke popularne muzike, preko Handy-evih aranžmana i klasičnih izvođačica *blues*-a. Širenje je *blues* muzike od barova do kazališta i noćnih klubova dovelo do stvaranja uočljive raznolikosti stilova te jasnije podjele između *blues* i *jazz* muzike. Kako je muzička industrija rasla, izvođači *country blues*-a kao što su Charlie Patton, Blind Lemon Jefferson, Lonnie Johnson, Son House i Blind Blake (1896-1934., američki *blues* i *ragtime* pjevač te gitarist) postali su popularniji u afroameričkoj zajednici. Jefferson je bio jedan od rijetkih izvođača tog žanra koji su često snimali muziku te je moguće da je bio prvi koji je snimio sviranje *slide* stilom. Taj izvođački stil postao je važnim dijelom *delta blues*-a. Prve se snimke *blues*-a iz 1920-ih svrstavaju u dvije kategorije: tradicionalni *ruralni country blues* i uglađeniji *gradski* ili *urbani blues*. Među regionalnim stilovima *blues*-a u ranom 20. stoljeću ističe se *Delta blues* (s područja Delte rijeke Mississippi u Louisiani) koji se izvodio strastvenim vokalom uz pratnju *slide* gitare.

Pjevači kao što su Blind Willie McTell (1898-1959., *ragtime* i *blues* pjevač te gitarist koji utjelovljuje mnoge muzičke stilove, uključujući *blues*, *ragtime*, vjersku muziku i *hokum*) i Blind Boy Fuller(1907-1941., američki *blues* gitarist i pjevač koji je bio jedan od najpopularnijih *Piedmont blues* umjetnika) izvodili su *blues* u jugoistočnoj *delikatnoj* i *lirskoj* tradiciji *piedmontskog*

*blues*-a, koja je koristila razrađenu tehniku trzanja žica. Stil *slide* gitare bio je prisutan i u Georgiji. Na živahni stil *memfiškog blues*-a koji se razvio u 1920-im i 30-im godinama oko Memphisa u Tennesseeju imali su utjecaj *jug* bendovi, skupine koje su koristile improvizirane muzičke instrumente kućne izrade. Izvođači kao Frank Stokes(1888-1955., američki *blues* muzičar, pjevač kojeg muzikolozi smatraju *ocem Memphis blues gitare*), John Adam Estes(1899-1977., poznat kao Sleepy John Estes je američki *blues* gitarist, tekstopisac, pjevač), Robert Wilkins(1896-1987., američki *contry blues* gitarist i pjevač afroameričkog podrijetla), Kansas Joe McCoy(1905-1950., je američki Delta *blues* muzičar i tekstopisac) i Memphis Minnie rabili su razne neuobičajene instrumente kao što su kazoo, violina ili mandolina, kao i prilagođene kućne predmete poput dasaka za pranje rublja. Memphis Minnie je bila poznata po virtuoznosti na gitari. Mnogi *blues* muzičari iz Memphisa u 1930-im ili ranim 40-im odselili su u Chicago te postali dijelom *urbanog blues* pokreta koji je spajao *country* muziku i *električni blues*.

*Boogie-woogie* je u *urbanom blues*-u bio još jedan važan stil 1930-ih i 1940-ih godina. Iako se stil obično veže za solo klavir, *boogie-woogie* je također bio korišten kao pratnja pjevačima ostinatom, rifovima i promjenama visine lijevom rukom, dok bi se desna ruka bavila razrađivanjem trilera i ukrasa. Pionir *boogie-woogie*-a bili su James Edwards "Jimmy" Yancey(1894-1951., afroamerički *boogie-woogie* pijanist, skladatelj i tekstopisac) i *boogie-woogie* trio Albert Ammons, Pete Johnson i Meade Lux Lewis. Chicago izvođači *boogie-woogie*-a bili su Clarence "Pine Top" Smith i Ear Hines koji su povezali propulzivne ritmove na lijevoj ruci *ragtime* pijanista i melodijske figure slične onima Armstrongove trube na desnoj. U 1940-im godinama se razvio *jump blues*, koji je bio pod utjecajem muzike *big banda*, a koristio je saksofon ili neki limeni puhači instrument, kao i gitaru u ritamskoj sekciji radi stvaranja bržeg *jazz* tempa s deklamatornim vokalima. Melodije *jump blues*-a autora Louis Thomas Jordan (1908-1975., pionirski američki muzičar, tekstopisac i vođa sastava koji je uživao najveću popularnost od kasnih 1930-ih do ranih 1950-ih godina, a vrlo popularan u godinama *swing* ere) i Big Joea Turner(1911-1985.,

američki *blues* pjevač i tekstopisac koji je primljen u Rock and Roll Hall of Fame 1987. godine) iz Kansas Cityja u Missouriju utjecale su na razvoj kasnijih stilova kao što su *rock'n'roll* te *rhythm and blues*([http://hr.swewe.net/word\\_show.htm/](http://hr.swewe.net/word_show.htm/)).

## RANI POSLERATNI BLUES

Nakon Drugog svjetskog rata, iseljavanjem Afroamerikana u sjeverne američke gradove Chicago, Detroit i Kansas City (Missouri), postali su popularni novi stilovi *električnog blues-a*. *Električni blues* koristio je električne gitare, električni bas, bubnjeve i usnu harmoniku. Chicago je postao centrom električnog blues-a u ranim 50-im godinama 20. stoljeća. Na *Chicago blues* muziku je u velikoj mjeri utjecao misisipijevski *Delta blues*, budući da su mnogi izvođači doselili iz tog područja. Dakle, njihov stil karakterizira uporaba električne gitare, ponekad *slide* gitare, usne harmonike i ritamske sekcije basova i bubnjeva. J. T. Brown, koji je svirao u bendovima Elmore James (1918-1963., američki *blues* gitarist, pjevač, tekstopisac i vođa benda koji je bio poznat kao *kralj slide gitare*) i JB Lenoira su također koristili saksofone, ali češće kao pratnju ili ritam nego kao solo instrumente. Little Walter (rođen kao Marion Walter Jacobs (1930-1968.), američki *blues* muzičar i pjevač koji je svojim harmonijskim pristupom i inovacijama utjecao na sljedeće generacije) i Sonny Boy Williamson II. (Alex ili Aleck Miller kasnije poznat kao Sonny Boy Williamson II. (1912-1965.), američki *blues* muzičar harmonike, pjevač, igrač i tekstopisac) bili su poznati svirači usne harmonike koju su u *blues-u* nazivali *harp* (*engl.* harfa) rane *Chicago blues scene*. Muddy Waters (1915-1983., američki *blues* muzičar, *kralj Chicago bluesa* koji je imao veliki utjecaj na generaciju *blues* i *rock* muzičara) i Elmore James bili su poznati po inovativnoj uporabi električne *slide* gitare. B. B. King i Freddie King (nisu u rodu), nisu koristili *slide* gitaru, te su bili utjecajni gitaristi stila *električnog blues-a* iako nisu bili iz Chicaga. Howlin' Wolf i Muddy Waters bili su poznati po svojim dubokim, hrapavim glasovima. Basist i skladatelj Willie Dixon igrao je važnu ulogu na Chicago sceni. Skladao je i napisao mnoge *blues* standarde kao

npr. *Hoochie Coochie Man, I Just Want to Make Love to You* (engl. Samo želim voditi ljubav s tobom) (obje za Muddyja Watersa) i *Wand Dang Doodle*, kao *I Back Door Man* (engl. Čovjek stražnjih vrata) za Howlin' Wolfa. Većina izvođača Chicago blues scene snimala je za lokalnu kuću *Chess Records*, a ostale važnije producentske kuće bile su *J. O. B. Records* i *Vee-Jay Records*.

Također, blues je imao golem utjecaj na *mainstream* američke popularne muzike, a specijalno u razvoju *rockabilly*-a. Iako su popularni muzičari, kao Bo Diddley (1928-2008., rođen kao Ellas Otha Bates, bio je vrlo utjecajan američki pionir *rock'n'rolla*, gitarist i tekstopisac) i Chuck Berry (1926-1954., američki gitarist, pjevač i tekstopisac, jedan od pionira *rock'n'roll* muzike) bili pod utjecajem *Chicago blues*-a, njihovi entuzijastični stilovi odvajali su se od melankoličnih aspekata *blues*-a, što je bio jedan od faktora koji su utjecali na prijelaz s *blues*-a u *rock'n'roll*. Elvis Presley i Bill Haley (1925-1981., jedan od prvih *rock'n'roll* muzičara, prema mišljenju mnogih, on i njegova skupina *Bill Haley & His Comets* smatraju se jedim od glavnih nositelja ove vrste muzike sredinom 1950-ih godina) više su bili pod utjecajem *jump blues*-a i *boogie-woogie*-a, te se kod bjelačkog stanovništva popularizirao *rock'n'roll*. *Chicago blues* je također utjecao na *zydeco* muziku, kao u primjeru Cliftona Cheniera (1925-1987., kreolsko-francuski muzičar rodom iz Louisiane, ugledni izvođač *zydeco* muzike), koji koristi naglaske *blues*-a. Muzičari tog stila također su koristili električnu solo gitaru i *kajunskearanž*mane *blues* standarda. T-Bone Walker, rođen u Dallasu u Teksasu često se spominje u vezi s *California blues*-om, koji je mekšeg zvuka od *Chicago blues*-a, te predstavlja prijelaz između *Chicago blues*-a, *jump blues*-a i *swinga* (*swing* je stil koji se pojavljuje u prvoj polovini 20. stoljeća te traje od 1930. do 1945. godine. Poznat po čvrstoj ritam sekciji, umjerenom ili brzom tempu i sinkopiranom ritmu. *Swing jazz* je bio namijenjen širokoj publici i svirao ga je veliki izvođački sastav – *big band*)s elementima *jazz* gitare. *Blues* je Johna Lee Hookera (1917-2001., utjecajni američki poslijeratni *blues* pjevač, gitarist i skladatelj) *osobniji*, utemeljen na njegovom dubokom, grubom glasu uz pratnju jedne električne gitare. Iako nije izravno povezan s *boogie-woogie*-m, njegov *groovy* stil

ponekad se naziva *gitarским boogie*-m. Njegov je prvi hit *Boogie Chillen* 1949. godine dospio na prvo mjesto R&B ljestvice. Do kraja 1950-ih, žanr zvan *swamp blues* (engl. močvarni blues) razvio se blizu Baton Rougea u Louisiani, sa izvođačima kao što su Slim Harpo, Sam Myers i Jerry McCain. Ovaj je *blues* bio sporijeg ritma i jednostavnijeg korištenja usne harmonike nego *Chicagostil*. Pjesme iz ovog žanra uključuju *Scratch my Back* (engl. Počeši mi leđa), *She's Tough* (engl. Ona je stroga) i *King Bee* (engl. Kralj Bee).

*Blues rock* razvio se iz britanskog *blues*-a tijekom 1960-ih godina. Bazično se sastoji od troakordne *blues* skladbe i instrumentalne *rock* improvizacije koja je sadržavala dugačke solo dionice, što se poslije pokazalo kao stalna pojava kod nadolazećih *rock* muzičara. Svojim dugim instrumentalnim improvizacijama temelji se na *blues* dvanaestici i čvrstim rifovima. Začetnici *blues rocka* bili su sastavi *Cream*, *The Paul Butterfield Blues Band* i *Canned Heat* (osnovan je u Los Angelesu 1965. godine, te su nastupili na najvažnijem *hippie* festivalu *Woodstocku* 1969. godine). Prva tri albuma sastava *Cream* (*Fresh Cream*, *Disraeli Gears* i *Wheels of Fire*) prihvaćeni su kao klasični predstavnici *blues rocka*. Među vodećim sastavima ovog stila tu su također i *Led Zeppelin*, *The Rolling Stones*, *Free*, *The Allman Brothers Band*, dok su među izvođačima najistaknutiji Jimi Hendrix, zajedno sa svojim sastavom *The Jimi Hendrix Experience*, te Carlos Santana i Rory Gallagher.

Ne može se dovoljno naglasiti da su muzičke kategorije tek umjetne tvorevine, korisne za neke ciljeve, ali bez ikakva značenja ili ograničenja za druge. Činjenica da se *blues* podijelio u niz potkategorija: *delta blues*, *klasični blues*, *chicago blues*, *jump blues*, *rock blues*, *swamp blues*, nije automatski značila da su ove kategorije bile bitne muzičarima ili konzumentima muzike. Možda čak nisu ni postojale u vrijeme kad se ova muzika stvarala. Svaka kategorija određena je s unaprijed zamišljenim ciljem jer ponekad povjesničar želi nešto odrediti, ponekad poslovni ljudi žele olakšati potrošačima pronalaženje određene vrste proizvoda, ponekad se izvođač želi razlikovati od drugih koji su mu prethodili ili onih s kojima se u nečemu ne slaže.

Nema u tome ničeg lošeg, ali uvijek postoje primjeri koji zbunjuju i time dokazuju ograničenja klasifikacije.

## ZAKLJUČAK

Dominantan stav *blues*-a je grub, tvrdokorni mačizam. Od *blues* se izvođača, bilo muških ili ženskih, očekivalo da budu tvrdi pojedinci koji žestoko piju i žestoko ljube. Isto je posljedica bjelačke očaranosti crnim pjevačima kao primitivnim i iskonskim likovima. Crna *blues* publika očekivala je od pjevača da joj ispriča istinitu, svakodnevnu priču, gotovo isto ono što su očekivali bijeli ljubitelji *country* muzike. Više od krikova bijesa ili očaja cijenile su se hladne riječi mudrosti ili lukava komična primjedba. Bijela publika nije dolazila na *blues* koncerte u potrazi za prigušenom inteligencijom, dolazila je zbog emocionalnog opuštanja, sirove, izravne strasti koju nije nalazila u *bijelim* stilovima. Dolazila je u potrazi za Leadbelly-em, tek puštenim sa zatvorskog lanca, Hookerovim *Boom, boom, I'm gonna shoot you right down*(*engl.* Bum, bum, ustrijelit ću te odmah)otvorenim bolom Janis Joplin (1943-1970., američka pjevačica koja je u početku bila pjevačica grupe *Big Brother&Holding Company*, a kasnije je radila samostalno. *Najbolji umiru mladi* – tako otprilike glasi popularna *rock'n'roll* poslovice. J. Joplin se ubraja u *Klub 27*, muzičare koji su preminuli u svojoj 27-oj godini života) ili teksaškom odmetničkom pozom Stevieja Raya Vaughana. Na akustičnoj sceni to je moglo biti nešto suptilnije. Dave Van Ronk, obziran i školovan čovjek, bio je svjestan da je njegov uspjeh kao *blues* pjevača izgrađen podjednako na njegovoj krupnoj, medvjedojoj pojavi, divljoj vokalnoj snazi i reputaciji konzumenta neizmernih količina viskija, kao i na njegovim suptilnim gitarskim aranžmanima te zamršenom *jazzy* fraziranju. *Blues* se uvijek prodavao s velikom dozom nostalgijede *la boue* (*franc.* nostalgija za blatom; slobodnije prevedeno: čežnja za ružnim, prljavim i zlim).

Sviranje nepopularne, arhaične muzike zahtijeva posebnu vrstu ljudi. Hvala Bogu da ih ima jer su mnogi staromodni stilovi još uvijek nenadmašivi, kompleksni, dirljivi i nijedna ploča na

svijetu ne može zamijeniti njihovo slušanje uživo. U svijetu gdje se kreativnost i inovacije stalno spominju kao najvažnije umjetničke vrline, važno je da se neki ljudi ipak prihvaćaju savladavanja klasičnih formi i postaju majstori tradicionalnog. Reći 'da' najkvalitetnijem *blues*-u koji danas možemo čuti i koji ima muzejsku ili klasičnu vrijednost, znači staviti ga u kategoriju s Rembrandtom, egipatskom skulpturom, Van Goghom, Beethovenom i Duke Ellingtonom. To nije uvreda nego opis i podsjetnik da su se stvari promijenile od dana kad je to bio novi zvuk pred kojim su sva vrata bila širom otvorena. Prošle su mnoge godine, naš svijet je drugačiji i posljedica toga je da je i muzika drugačija. Kad se danas pojavi neki mladić s ambicijama Roberta Johnsona, izvodit će *rap* o nekoj ženi današnjeg doba, automobilima i drogi, a neće svirati akustičnu gitaru i pjevati o viskiju i mlijeku, jahačicama i Terraplaneima. Ne zato što nešto nije u redu s tim stilom, nego zato što se njegovi odani poklonici među muzičarima mogu nadati tek sviranju u malim prostorima za sredovječnu bijelu publiku cijelog života, i to za sramotno malo novca. Skoro da nema značajnijeg muzičara koji se nije okušao u *blues*-u i pokušao obraditi neki od *blues* klasika, tako da se ta vrsta muzike naziva i bezvremenska. Kao što je napisao istaknuti muzički kritičara, pokojni Darko Glavan (igrom slučaja poginuo na koncertu Bob Dylana u Varaždinu 2009. godine): „Mislio sam da dosta toga znam o muzici, ali kada sam zavirio malo dublje u *blues* postao sam svjestan veličini muzike koju jedan čovjek ne može da shvati za svog kratkog života i postaje svjestan da ima još mnogo toga da uči.“ (Nepoznat izvor)

Devedeset i nešto godina kasnije još uvijek se mogu pronaći *bijeli* ljubitelji *blues*-a koji siromaštvo i prljavštinu smatraju sinonimom za istinski *blues* osjećaj. Pisac za piscem putovao je od Mississippija do Chicaga u potrazi za krčmama ili barovima gdje su gosti siromašni, pijani i spremni na izgreda te gdje je prisutan poticajni strah kako će netko u svakom času izvući nož. Koliko god to bilo uzbudljivo, riječ je o čistom outsider-skom romantizmu.



## LITERATURA

- Bishop, J. (2012). *What does the „World music“ Sound Like? Identity and Authenticity in „World Beat“*. Los Angeles: UCLA.
- Charles, K. & Steven F. (1995). *Music Grooves*. Tucson, Arizona: Fenestra Books.
- Dylan, B. (2006). *Kronike. Prvi dio*. Zagreb: Algoritam.
- Gall, Z. (2005). *Velika svjetska rock enciklopedija*. Split: Slobodna Dalmacija.
- Gall, Z. (2004). *Glazbeni leksikon*. Split: Marijan tisak.
- Harris, W. (1992). *The Rice of Gospel Blues (The Music of Thomas Andrew Dorsey in the Urban Church)*. New York: Oxford University Press.
- Ječincin, R (ur.) (1980). *Rečnik džezza*. Beograd: IRO Vuk Karadžić.
- Jones, L. (1963). *Blues people – Negro Music in White America*. New York: LeRoi Jones.
- Kartomi, M. (1981). "The Processes and Results of Musical Culture Contact: A Discussion of Terminology and Concepts". *Ethnomusicology* 25/5:227-249.
- Kovačević, K. (ur.) (1971). *Muzička enciklopedija*. II. izdanje. I. sv.: A-GOZ. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski savez.
- Moore, A. (2002). *Blues and Gospel music*. Cambridge University.
- Richard, C. (2004). *Heroes of blues, jazz & country*. by Shanachie Entertainment Corporation
- Rolf, J. & Jones, P. (2007). *Blues - The complete story*. London: Flame tree Publishing.
- Rose, T. (1994). *Black Noise: Rap Music and Black Culture in Contemporary America*. Wesleyan University.
- Wald, E. (2007). *Robert Johnson i povijest blues-a*. Koprivnica: Šareni dućan.
- [http://hr.wikipedia.org/wiki/Darko\\_Glavan](http://hr.wikipedia.org/wiki/Darko_Glavan)
- [http://hr.swewe.net/word\\_show.htm/?1250257\\_2&Bluz](http://hr.swewe.net/word_show.htm/?1250257_2&Bluz)

## CREATION AND DEVELOPMENT OF BLUES

Abstract: The Blues is traditional music of African-Americans that occurred in the Mississippi Delta. Roots of the blues, and roots of the sacred and spiritual music, are pretty much the same, emerged from slavery and Africa, and are based in arrival of Africans to the American continent. Blues has a simple rhythm and the structure based in spiritual matters, matters of faith,



hope and belief in God, but in the other hand, to the expression of hardship and yearning for a better future. Blues is an eternal inspiration to many, from the artistic creativity of the earliest records in 1920's to modern music. Blues and forms emerging from it, mainly of vocal origin, represent a harmonic base, which is very often used by jazz musicians because of its simplicity that can provide countless variations. It is performed in any tempo, improvised freely or in the arrangement. Its impact is felt in the repertoire of every epoch. We tried to outline what was happening in the time when the Blues emerged, in the time that was difficult for any creativity, the time of two largest wars in the history of mankind, and the biggest economic crisis in between. That is why it is interesting to write about the Blues as many people today still consider that music style as being left in the past not realizing his great influence on modern music-making from the last century to the present.

**Keywords:** blues, rhythm, history, African-Americans, performers blues

Божана Рашковић  
Биљана Павловић

## ЗАСТУПЉЕНОСТ НАРОДНОГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА РАШКОГ КРАЈА У ЕТНОМУЗИКОЛОШКОЈ И МУЗИЧКО- ПЕДАГОШКОЈ ЛИТЕРАТУРИ\*

**Сажетак:** У раду се разматра заступљеност народног музичког стваралаштва Рашког краја у етномузиколошкој и музичко-педагошкој литератури. Циљ је да се укаже на могућност коришћења релевантне литературе при упознавању ученика основне школе са народном музичком традицијом овог поднебља. Задаци су да се анализирају етномузиколошки и музичко-педагошки радови посвећени истраживању музичког фолклора Рашког краја; да се анализирају наставни планови и програми и уџбеници музичке културе од 1. до 8. разреда и утврди колико је у њима посвећено пажње садржајима народног музичког стваралаштва овог фолклорног подручја. Закључено је да је народно музичко стваралаштво Рашког краја заповишено у наставним плановима и програмима и уџбеницима музичке културе, иако постоји етномузиколошка и музичко-педагошка литература која може да послужи као извор грађе погодне за школску обраду. Коришћењем релевантне литературе и применом фолклорних музичких садржаја овог краја, могу се оставити бројни циљеви и задаци наставе музичке културе. Потребно је упутити учитеље и наставнике на одговарајућу литературу, што је учињено у овом раду. Примена песама Рашког краја у основношколској настави музичке културе допринеће њеном бољем упознавању и очувању.

**Кључне речи:** народно музичко стваралаштво Рашког краја, основна школа, настава музичке културе

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта *Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграције*, евиденциони број III-47023, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2015. године. Филозофски факултет Универзитета у Приштини - Косовска Митровица.

## **УВОД**

У раду се анализира етномузиколошка и музичко-педагошка литература која обрађује народно музичко стваралаштво Рашког краја, са циљем да се укаже на могућност њеног коришћења у основношколској настави музичке културе. Један од важних задатака наставе музичке културе је упознавање ученика са народном музичком традицијом свога народа. Посебан акценат је на упознавању народне музичке баштине средине у којој ученици живе. У том смислу, овај рад ће посебно користити наставницима основних школа у Рашкој области, јер ће им омогућити увид у релевантну литературу помоћу које ће упознати ученике са народном музичком традицијом овог поднебља. Пажња ће бити посвећена и анализи наставних планова и програма и уџбеника музичке културе од 1. до 8. разреда, како бисмо утврдили колико је у њима заступљено народно музичко стваралаштво Рашког краја. Рашки крај припада југозападном делу Србије. Ова област још увек није довољно истражена са етномузиколошког аспекта, па ћемо се у раду фокусирати само на музичку традицију оних предела који су до сада обрађени у етномузиколошкој и музичко-педагошкој литератури, а то су: Рашка, Нови Пазар, Сјеница, односно Пештерска висораван.

## **НАРОДНО МУЗИЧКО СТВАРАЛАШТВО РАШКОГ КРАЈА У ЕТНОМУЗИКОЛОШКОЈ ЛИТЕРАТУРИ**

Народно музичко стваралаштво Рашког краја проучавали су Миодраг Васиљевић, Петар Вукосављевић, Оливера Васић, Јасна Бјеладиновић, Сулејман Ћатовић, Биљана Павловић и Божана Рашковић. Увидом у радове поменутих аутора уочавамо различит приступ у сагледавању фолклорне музичке грађе овог поднебља. Утисак који се стиче анализом радова поменутих аутора је да се музички фолклор Рашког краја одликује изузетним богатством и разноврсношћу фолклорне грађе. Посебан

допринос очувању певачке народне музичке традиције овог поднебља дао је Миодраг Васиљевић, велики српски етномузиколог и педагог, оснивач катедре за етномузикологију, творац функционалне методе музичког описмењавања на народним основама. Заинтересован за област у којој је настала прва српска држава, Миодраг Васиљевић је са посебним жаром, приступио истраживању Рашке области, која је задржала назив Санџак, који потиче из времена турске владавине овим просторима. Истраживање народне музике Санџака, Васиљевић започиње пре Другог светског рата (околина Тутина и Новог Пазара), да би непосредно по ослобођењу започети посао и наставио. Сакупљена, класификована и анализирана грађа објављена је у зборнику под називом *Народне мелодије Санџака*. Сакупио је и записао песме из: Бјелог Поља, Бистрице, Нове Вароши, Седобра, Новог Пазара, Ђонлије, Војковца, Доњег Крњина, Прибоја, Пљеваља, Потрлица, Пријепоља, Сјенице, Кладница, Житнића, Прошева, Звијезда, Сеошнице. Васиљевићу је певао велики број певача и о певачком квалитету не може се данас говорити, јер су нам доступни само нотни записи, а не и снимци мелодија. Стационаран у већим центрима, био је принуђен да записује песме од певача који су му били доступни, односно који су у тим већим центрима и живели.

У истраживању Рашког краја, аутор нам представља народну музичку грађу и кроз анализу тоналних основа, метричку анализу и анализу облика. Највећи број песама (посебно љубавних) испеван је у дијатонском тонском низу квинтног дурa. Песме сврстане у ову групу, завршавају на другом ступњу и доминанта је њихов завршни акорд. Подједнака доминација доминанте као и тонике која се нарочито чује на завршецима има специфичну звучност и карактерише српске фолклорне мелодије. Друга велика карактеристика дурских примера односи се на појаву сниженог седмог ступња, односно миксолидијског модуса. У примерима сврстаним у оријентални квинтни дур аутор је желео да кроз класичну хармонију опише оријентални дур. Кроз примере можемо видети да четврти ступањ

оријенталног дура у улози тонике ствара звучност молске хармонске лествице и поново карактеристичан однос доминанте и тонике. Аутор кроз анализу тоналних основа у класификацији прикупљених песама приказује како мелодије треба хармонизовати и покушава да кроз класичну хармонију дефинише наш музички фолклор.

Класификација 400 записаних песама у односу на њихову намену нигде није експлицитно назначена, већ се у заглављу сваког нотног примера налази посебна назнака која означава његову функцију. Лирске песме које Васиљевић разврстава на: божићне, славске, сватовске, дечје, војничке, љубавне и игре са певањем, пружају увид у вокалну традицију овог краја. Иако аутор у предговору збирке указује на сеоско порекло већине забележених примера, он истиче утицај варошке вокалне традиције у њима. Посебно су интересантне песме које су пратиле игру. Садржај њихових текстова, као и њихова мелодија су разноврсни. Оно што их обједињава је чврсто ритмичко устројство, што је и логично с обзиром на њихову функцију - пратње игри. Анализом примера представљених у овој збирци уочавамо да многи од њих могу бити искориштени у процесу основношколског музичког образовања и васпитања.

Петар Вукосављевић, Оливера Васић и Јасна Бјеладиновић у збирци *Народне мелодије, игре и ношње Пештерско-сјеничке висоравни* (Вукосављевић, Васић, Бјеладиновић, 1984), обједињују свој истраживачки рад чиме приказују комплетнију слику фолклорних особености овог подручја. Петар Вукосављевић у првој целини представља збирку народних мелодија Пештерско-сјеничке висоравни. Он приказује карактеристике горштакче вокалне традиције овог краја представљајући "штаваљски глас", његове одјеке, "девојачки глас" и "момачки глас" преплетом "гусињског гласа" и "дежевског гласа". Занимљив је покушај аутора да карактеристичан мелодијски покрет "штаваљског гласа" прикаже графички.

У другом делу збирке народних мелодија Пештерско-сјеничке висоравни попевке су презентоване према амбитусу. Посебно су истакнута и два начина певања:

кликтајуће певање и егање, као и три врсте извођења: једногласје, истогласје и двогласје. Једногласје, према мишљењу аутора, је солистичко извођење док је истогласје групно певање истог напева. Истогласје подразумева добро међусобно познавање певача, дуготрајно заједничко упевавање и исту боју гласова. Попевке у овој збирци нису подвргнуте уобичајеној анализи стиха, мелопоетског облика, ритма, тонских низова и слично, већ је наговештен могући начин анализе који је последица доживљаја одређене музичке појаве - "штаваљског гласа".

Оливера Васић (Вукосављевић, Васић, Бјеладиновић, 1984), у проучавању игара пештерско-сјеничке висоравни тежиште свог истраживања базира на пореклу појединих игара, њиховом развоју, мењању и нестајању. Аутор истиче које су то игре које припадају најстаријем играчком слоју, које су игре игране крајем XIX и почетком XX века, у периоду између два светска рата и после Другог светског рата. Истраживањем ауторке сазнајемо и о променама у играчком репертоару и променама у пратњи игара. Промене у пратњи су се кретале од: играња "на егбер" до певања, играња уз пратњу свирале, кланетаса бубњем, тамбура, и данас, уз пратњу хармонике и оркестра.

Из ове области приказан је и извесан број сачуваних игара везаних за свадбени обред, просидбу (отмицу) и посмртни ритуал, низ радњи везаних за опходе који су обављани за опште добро заједнице (заветине). У играма са поседка (посела) и у чобанским играма сачувани су детаљи који указују на улогу игре у зимским опходима и обредима као и игре које су биле у склопу средњовековних турнира. На Пештерској висоравни очувано је немо коло *Клара*, које се изводи без певања и без инструменталне пратње. Према истраживању етномузиколога Оливере Васић: „Овим играма се у прошлости започињало играње на играчким скуповима. Данас их играју само старији на породичним скуповима“ (Вукосављевић, Васић, Бјеладиновић, 1984: 191).

Јасна Бјеладиновић (Вукосављевић, Васић, Бјеладиновић, 1984) у раду представља карактеристике српске и муслиманске, женске и мушке народне ношње у

другој половини XIX века до ослобођења 1912. године, затим у периоду од 1912. године до Другог светског рата и од Другог светског рата до данас. Целокупна грађа ове књиге може бити драгоцено извориште садржаја погодних за школску обраду.

## **НАРОДНО МУЗИЧКО СТВАРАЛАШТВО РАШКОГ КРАЈА У МУЗИЧКО-ПЕДАГОШКОЈ ЛИТЕРАТУРИ**

*За градом вода студена* (Ћатовић, 1985), назив је збирке од 18 народних песама из Санџака, аранжираних за женски, мушки и мешовити а капела (acappella) хор, аутора Сулејмана Ћатовића. Поједине песме из ове збирке могу послужити у раду са основношколским хором, као на пример: *Сјенице, море Сјенице, По вароши и Санак ме мори*. У својој другој збирци *Свака тица гн'јездо има* (Ћатовић, 1989), Сулејман Ћатовић народне песме Санџака представља на исти начин као и у претходној збирци, тј. у обради за хорско извођење. Збирка је састављена од двогласних композиција за хор или групу певача, четворогласних композиција за женски хор и четворогласних композиција за мешовити хор. Како сам аутор истиче, многе народне песме Санџака које је слушао, касније анализирао и мелографисао, чине савршену синтезу мелодије и поезије, и из тог разлога се труди да при компоновању не наруши њихову изворну лепоту. При компоновању сабраних мелодија аутор се трудио да додавањем другог гласа водећа мелодијска линија ништа не изгуби од своје садржине. Ћатовић настоји да композиције пише што једноставнијим стилем како би их без особености тешкоћа могли певати аматерски али и школски хорови. У двогласним композицијама контрапунктски доноси дијалог између гласова настојећи да створи композиције које могу певати како женски тако и мушки хорови (мушки за октаву ниже). Четворогласне композиције намењене су женским хоровима и њима је аутор желео да дочара изузетну лепоту певања у овом поднебљу које се изводи унисоно и изузетно емотивно. Четворогласне композиције писане су

хомофоним стилем. Међу њима су и композиције за мешовити хор, које, како аутор истиче, треба да певају добри и упевани хорови (Татовић, 1989:4). Наводимо примере песама из ове збирке које могу изводити основношколски хорови: *Хај, ја прошетих шефтели сокаком, Низ поље ми ружа.*

Анализом збирке *Рашански мотиви* аутора Биљане Павловић (Павловић, 2004) примећује се другачији приступ народном музичком стваралаштву Рашке области. Фолклорна музичка баштина Рашке области овде је сагледана са дидактичко-методичког становишта, односно из угла методике наставе музичке културе у основној школи. Збирка је конципирана тако да понуђени избор бројалица, народних песама и игара из југозападног дела Србије користи наставницима музичке културе при упознавању ученика са народним стваралаштвом ове средине. Пажљиво одабрани мелопоемски садржаји и једноставни примери народних игара, својим ритмом, мелодијом, текстом и дијалектом, стилем играња, илуструју фолклорну, традиционалну музичку културу ове области. Општи утисак о овом фолклорном подручју поткрепљују фотографије аутентичне народне српске ношње и појединих инструмената који су пратили музички живот. Презентована музичка грађа обухвата подручје Рашке, Новог Пазара, Сјенице и Пријепоља са околином.

У овој збирци, музичка грађа је разврстана према уобичајеној подели садржаја музичке културе кроз следеће целине: бројалице, песме које ће се учити по слуху, музичке игре, игре са певањем и игре уз инструменталну пратњу. На предложеним примерима пружа се могућност опажања, усвајања и доживљавања основних елемената музичке писмености, на шта је указано кроз кратке методске напомене којима је прожета збирка. Као подлога за бројалице послужиле су народне умотворине, као и поезија новопазарског песника Драгослава Ј. Николића, чији су стихови посвећени деци. Текстови песама као и текстови који прате музичке игре и игре са певањем су тематски разноврсни. Говоре о обичајима, обредима, љубавним



осећањима, патриотизму, чобанском животу, раду, и уопште о догађајима из свакодневног живота. У текстовима је заступљена како екавица староседелаца тако и ијекавица црногорског и босанско-херцеговачког дијалекта.

Рашки крај је најдуже остао под турском влашћу па се стога у многим песмама осећа атмосфера оријенталног духа, пре свега кроз мелизме и турцизме у тексту. С обзиром да су мелизматичне мелодије тешке за извођење у млађем школском узрасту, у збирци су избегнуте оне мелодије у којима доминира дужи мелизматски покрет. Ученици ће ипак бити упознати са овом појавом кроз предложене примере са блажим мелизматским ходом. Тонски низ већине одабраних песама претежно обухвата квартни и квинтни амбитус. Завршеци су углавном на другом ступњу, што је уобичајено у народним песмама. Мелодије садрже једноставне ритмичке обрасце, најчешће у оквиру 2/4 и 4/4 такта. Кореографија игара са певањем је у већини случајева осмишљена по узору на сачуване примере овог вида народног музичког израза. Одабране игре одражавају темперамент и горштакчи дух људи овог поднебља, енергичне су и имају умерен моторички покрет.

У магистарском раду Божане Миловановић Рашковић (Миловановић, 2012), под називом: *Музички фолклор Рашке области у функцији наставе у млађим разредима основне школе*, акценат је такође на разматрању могућности коришћења народног музичког стваралаштва Рашке области у настави музичке културе као и мултидисциплинарно, у реализацији програма свих предмета млађег школског узраста у којима се традицијски садржаји појављују. Рад садржи четири поглавља: *Теоријски приступ проблему; Методологија истраживања; Резултати истраживања и Предлог.*

У теоријском делу анализирана су досадашња истраживања музичког фолклора Рашке области у литератури. Приказом етничких особина и ношњи, народних инструмената и неких од говорних особина становништва Рашке области приближено је културно-историјско наслеђе. Класификација народних песама као и

анализа наставних програма, употпуњује теоријски део рада. У емпиријском делу представљени су резултати познавања и заступљености народне музичке грађе Рашке области у наставном процесу и резултати успешности остваривања циљева и задатака наставе, употребом народне музичке баштине Рашке области. У предлогу је представљена збирка народне музичке грађе Рашке области, која учитељима може послужити при избору садржаја народне музичке традиције из Рашког краја.

### **НАРОДНО МУЗИЧКО СТВАРАЛАШТВО РАШКОГ КРАЈА У НАСТАВНИМ ПЛАНОВИМА И ПРОГРАМИМА И УЏБЕНИЦИМА МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ**

Народно стваралаштво заступљено је у програмима великог броја наставних предмета са циљем упознавања традиционалне културе нашег народа. Међутим, анализом је уочено да је у програму Музичке културе запостављено народно музичко стваралаштво Рашког краја. Анализом наставног плана и програма за 1. разред (*Правилник, 2004*) уочавамо да традиционална музика Рашког краја није заступљена. У 2. разреду наставним планом и програмом (*Правилник, 2004*), предложена је игра са певањем из Рашког краја - *Хајд на лево брате Стево*, која је забележена на Пештерској висоравни. План и програм за 3. разред (*Правилник, 2005*) не садржи традиционалну музику Рашког краја. У 4. разреду, наставним планом и програмом (*Правилник, 2006*) садржаји традиционалне музике Рашког крајанису заступљени. Наставни план и програм за 5. разред (*Правилник, 2007*) не садржи традиционалну музику Рашког краја. Наставни план и програм за 6. Разред (*Правилник, 2008*) не садржи традиционалну музику Рашког краја. Наставним планом и програмом за 7. и 8. Разред (*Правилник, 2006*), садржаји традиционалне музике Рашког краја нису заступљени.

Анализирали смо уџбенике музичке културе од 1. до 8. разреда издавачке куће *Завод за уџбенике и наставна*

средства, како бисмо утврдили колико је у њима заступљено народно музичко стваралаштво Рашког краја.

Уџбеник за 1. разред (Стојановић, Васиљевић, Дробни, 2005), садржи једну традиционалну игру са певањем са Пештерске висоравни – *Хајд на лево, брате Стево*.

Уџбеник за 2. разред (Стојановић и Васиљевић, 2007) не садржи песме и игре из Рашког краја.

Уџбеник за 3. разред (Стојановић, 2004) не садржи песме и игре из Рашког краја.

У уџбенику за 4. разред (Стојановић и Протић, 2004), нису предложене песме и игре из Рашког краја.

Уџбеник за 5. разред (Стојановић и Рајчевић, 2009) не садржи примере песама и игара из Рашког краја.

Уџбеник за 6. разред (Стојановић и Рајчевић, 2010) не садржи песме и игре из Рашког краја.

Уџбеник за 7. разред (Стојановић и Рајчевић, 2009) не садржи песме и игре из Рашког краја.

Уџбеник за 8. разред (Стојановић и Ћирић, 2009) не садржи песме и игре из Рашког краја.

Анализом наставних планова и програма и уџбеника музичке културе уочили смо изузетну запостављеност народног музичког стваралаштва Рашког краја. У наставним плановима и програмима од првог до осмог разреда музички фолклор Рашког краја представљен је само једном игром са певањем, предложеном за други разред. То је игра *Хајд на лево, брате Стево*, са Пештерске висоравни (*Правилник*, 2004). Иста игра са певањем предложена је у уџбенику музичке културе за први разред, издавача *Завод за уџбенике* (Стојановић, Васиљевић, Дробни, 2005), што указује на неусклађеност садржаја уџбеника са захтевима наставних планова и програма. У уџбеницима за остале разреде традиционалне песме и игре Рашког краја нису заступљене. Анализом програма музичке културе у периоду од 1984. до 2009. године можемо видети да третман народне музике није увек био исти, нити је често био на завидном нивоу. Њено присуство у наставним програмима зависило је од односа састављача програма према њој као и од општих и друштвено-политичких прилика

(Миловановић, 2009). Морамо истаћи запажање, да и у анализираним програмима, с освртом на период од 1984. до 2011. године не постоје садржаји народне баштине који обухватају музичку грађу Рашке области (Миловановић, 2012). Музика, као саставни део човекове духовне културе, најбоље осликава многе културне особине, а проучавање музике једног народа нужно је повезано и са проучавањем његовог порекла, начина живота и његових обичаја, да би се и сама музика могла посматрати на прави начин.

### **ЗАКЉУЧАК**

Анализом етномузиколошких, етнокорееолошких и музичко-педагошких радова, у којима се разматра народно музичко стваралаштво Рашког краја, уочава се његово изузетно богатство, лепота и разноврсност. Изненађује зато податак и чињеница да су фолклорни музички садржаји овог поднебља потпуно запостављени у наставним плановима и уџбеницима музичке културе од 1. до 8. разреда. Само једна песма, односно игра са певањем, представља ову област. Подсетићемо да је на територији Рашког краја настала прва српска држава, те да је читава ова област била центар средњовековног духовног живота српског народа. Најзначајнији споменици српске средњовековне културе налазе се на овом простору. Из тог разлога, сматрамо да се очувању и неговању народне музичке традиције овог краја, као значајном делу целокупне српске националне културне баштине, треба посветити посебна пажња. Упознавањем карактеристика музичког фолклора свих области наше земље могуће је да ученици сагледају богатство и специфичност српског музичког фолклора у целини, тако да се изостављањем садржаја музичког фолклора Рашког краја из наставних планова и програма и уџбеника музичке културе онемогућава остваривање тако важног задатка наставе музичке културе.

У раду је наведена релевантна етномузиколошка и музичко-педагошка литература, која ауторима наставних планова и програма али и учитељима и наставницима

музичке културе може послужити као извориште грађе, из које могу црпити примере погодне за обраду у основној школи и за упознавање музичког фолклора ове историјски значајне области. Посебно је корисна објављена збирка *Рашански мотиви*, која учитељима и наставницима пружа увид у народно музичко стваралаштво Рашког краја обрађено са дидактичко-методичког аспекта. Наведени примери омогућавају доживљавање и упознавање музичких појава и законитости, те реализацију бројних задатака из области музичког описмењавања у основној школи. Закључено је да због несумњивих етичких и естетских вредности традиционалне народне музике Рашког краја она треба да буде више заступљена у основношколској настави музичке културе, што ће допринети њеном неговању и очувању.

### ЛИТЕРАТУРА

- Васиљевић, З. (1973). *Живот и дело Миодрага Васиљевића, Народно стваралаштво-Фолклор*, св. 47-48, 103-114.
- Васиљевић, М. (1953). *Народне мелодије у Санџаку*. Београд: Српска академија наука.
- Вукосављевић, П., Васић, О. и Бјеладиновић, Ј. (1984): *Народне мелодије, игре иношње Пештерско-сјеничке висоравни*. Београд: Радио-Београд.
- Миловановић, Б. (2012). *Музички фолклор Рашке области у функцији наставе у млађим разредима основне*. Магистарска теза одбрањена на Универзитету у Крагујевцу Учитељски факултет у Ужицу.
- Миловановић, Б. (2009). *Заступљеност народне музике у наставним програмима предмета музичка култура у млађим разредима основне школе. Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 12(11), 325-332.
- Павловић, Б. (2004). *Рашански мотиви*. Рашка: Центар за културу, образовање и информисање "Градац".
- Стојановић, Г., Васиљевић, З. и Дробни, Т. (2005). *Музичка култура за 1. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Стојановић, Г. и Васиљевић, З. (2007). *Музичка култура за 2. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Г. (2004). *Музичка култура за 3. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г. и Протић, В. (2004). *Музичка култура за 4. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Г. и Рајчевић, М. (2010). *Музичка култура за 6. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Г. и Рајчевић, М. (2009а). *Музичка култура за 5. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Г. и Рајчевић, М. (2009б). *Музичка култура за 7. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Г. и Ћирић, Н. (2009). *Музичка култура за 8. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ћатовић, С. (1989). *Свака тица гн'јездо има*. Сјеница: Самоуправна интересна заједница културе Сјеница.
- Ћатовић, С. (1985). *За градом вода студена*. Београд: Општински савез интересне заједнице Сјеница и Савез аматера Србије.
- \*\*\* Правилник о наставном плану и програму за 1. и 2. разред, Службени гласник РС, Просветни гласник број 10/2004. Београд.
- \*\*\* Правилник о наставном плану и програму за 3. разред, Службени гласник РС, Просветни гласник број 1/2005. Београд.
- \*\*\* Правилник о наставном плану и програму за 4. разред, Службени гласник РС, Просветни гласник број 3/2006. Београд.
- \*\*\* Правилник о наставном плану и програму за 5. разред, Службени гласник РС, Просветни гласник број 6/2007. Београд.

\*\*\*Правилник о наставном плану и програму за 6. разред, Службени гласник РС, Просветни гласник број 11/2008. Београд.

\*\*\*Правилник о наставном плану и програму за 7. и 8. разред, Службени гласник РС, Просветни гласник број 2/2006. Београд.

## **PRESENCE OF NATIONAL MUSIC CREATIONS OF RASKA REGION IN THE ETHNOMUSICOLOGICAL AND MUSIC-PEDAGOGIC LITERATURE**

**Abstract:** This paper discusses the representation of national musical creativity of the Raska region in of the ethno-musicological and musical and pedagogical literature. The aim is to draw attention to the possibility of using the relevant literature at introducing elementary school pupils with folk music traditions of this region. The tasks are to analyze the ethnic-musical and musical-pedagogical works devoted to the study of musical folklore of the Raska region; to analyze curricula and textbooks of music culture from 1st to 8th grade and to determine how dedicated contents are to national musical creativity of this folklore area. It is concluded that the national musical creativity of the Raska region is neglected in the curriculum and textbooks of musical culture, although there is ethnomusicological and musical and educational literature that can serve as a source of material suitable for the academic process. A number of goals and tasks of teaching music can be carried into effect by using literature and folk music content of this area. It is necessary to instruct teachers on relevant literature, as this paper does. The application of Raska region songs of the primary school teaching music culture will contribute to better understanding and preservation.

**Key words:** folk music done in the Raska region, primary school, teaching music culture

Алма Трговац Дедеић

## ПОЛИФУНКЦИОНАЛНОСТ МУЗИЧКИХ ИГАРА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

**Сажетак:** У овом раду представљени су налази емпиријског истраживања полифункционалности музичких игара као средства процене нивоа певачких постигнућа, мерења музичких знања, а поседно музичких и моторних способности ученика. Истраживање је реализовано на узорку ученика млађих разреда у Тутину, Новом Пазару и Рашки у периоду 2009/2010. године. Истраживање је засновано на питању: да ли постоје разлике у ефектима наставе музичке културе актуелног и стимулативног програма у којем доминира једна музичка активност - извођење музичких игара. Утврђено је да стимулативни програм (изборни са применом народних игара) у редовној настави музичке културе утиче на побољшање музичких и моторичких способности ученика у већој мери у односу на извођење према званичном програму (Табела 12).

**Кључне речи:** полифункционалност музичких игара, стимулативни и актуелни програм, музичке способности, моторичке способности

### УВОД

У настави музичке културе за извођење музичких игара, потребно је свеобухватно припремање учитеља и ученика. Музичке игре су полифункционалне и могуће их је изводити у корелацији са другим предметима. Музичка игра у процесу учења бави се везом која постоји између покрета и музике. То је спонтан начин којим дете изражава своје музичке способности, уносећи креативност у извођењу. Музичке игре су биле предмет интересовања професионалних музичара, музичких педагога, углавном у свету (Davidson, 1981; Valentine, 1962). У тим истраживањима уочене су знатне индивидуалне разлике у способностима одржавања стабилног тоналитета. При томе



уочена је тенденција смањивања интервала, посебно оних удаљених од тоналног центра (тонике). Аутори указују да четвртина деце са ниском способношћу певања није у стању да одржи стабилни тонални центер уз извођење покрета. Примена музичких игара на млађем школском узрасту у нашој земљи није довољно истражена. Због тога је приступљено овом раду са циљем да се испита извођење музичких игара у млађим разредима основне школе.

Предмет истраживања је поређење учинка стимулативног програма за развој музичких способности са специфичним садржајем музичких игара и актуелног програма музичке културе у оквиру васпитно-образовног рада у основним школама.

У истраживању је коришћен тест поступак на контролној и експерименталној групи испитаника. Он је имао за циљ проверу учинка постојећег - актуелног и истраживање допуњеног (стимулативног) наставног плана и програма музичких игара. У експерименталну групу су сврстани ученици четвртог разреда, добровољно опредељени за стимулативни програм (додатне игре у експерименту), а ученици другог и трећег разреда су изводили музичку игру према постојећем - актуелном плану и програму. Испитивања су изведена са циљем да се установи могућност примене народних игара југозападне Србије у настави. У истраживању су коришћена два основна начела у извођењу музичких игара; да се ученици науче слушању свог гласа и да га контролишу приликом извођења покрета. На тај начин код њих се ствара сензибилитет за општи квалитет свог певања, а тиме и својство да складно певају са другима изводећи покрете.

## **МЕТОД**

Циљ истраживања односио се на побољшање и унапређивање наставног процеса извођења музичких игара. За његово остваривање било је потребно да се утврде фактори који утичу на извођење музичких игара у разредној настави. У ту сврху нужно је било прикупити

чињенице о утицају појединих варијабли - фактора (извођење музичких игара, појава народних игара у наставном програму, пол ученика, услове извођења, разред који похађају и средина у којој ученици живе) и заступљеност у извођењу музичких игара у разредној настави.

У оквиру конкретизованог и операционализованог појма музичких игара предвиђени су истраживачки задаци: 1) утврдити процене ученика о извођењу музичких игара с обзиром на пол; 2) упоредити ставове учитеља о извођењу музичких игара с обзиром на корелацију предмета; 3) установити могућност примене традиционалних народних игара у настави с обзиром на средину у којој ученици живе; 4) утврдити степен извођења народних игара с обзиром на разред; 5) утврдити ефикасност усвајања музичких игара с обзиром на њихову врсту и 6) утврдити степен познавања народних игара свога краја.

У истраживању се пошло од опште претпоставке да ће доћи до промена приликом извођења музичких игара и да ученици у великој мери изводе музичку игру на часовима музичке културе. Подхипотезе претпостављају постојање: 1) значајне разлике у проценама ученика о извођењу музичких игара с обзиром на пол; 2) статистички значајне разлике у извођењу музичких игара с обзиром на корелацију предмета; 3) могућност примене традиционалних народних игара у настави музичке културе у средини у којој ученици живе; 4) статистички значајне разлике у извођењу народних игара с обзиром на разред; 5) статистички значајне разлике у извођења музичких игара с обзиром на врсту и 6) значајне разлике у познавању народних игара свога краја.

Проблематика овог истраживања заснована на основу резултата презентираних у другим релевантним радовима захтевала је и примену дескриптивне методе у циљу описивања актуелних појава, интерпретације добијених резултата и извођење закључака. Експерименталном методом установљена је разлика између иницијалног стања (стање пре деловања експерименталног фактора) и

финалног стања (стање после дејства тог фактора). Од истраживачких техника у раду се примењивала техника процене извођења музичких игара уз примену t-теста.

Целокупан узорак чинили су ученици основних школа у Тутину, Новом Пазару и Рашки. Дистрибуција ученика на експерименталну и контролну групу извршена је тако што су експерименталној групи припадали ученици који су се добровољно определили за стимулативни програм музичких игара, док су остали ученици изводили игре из актуелног програма музичке културе. У све три групе било је по 50 испитаника.

За потребе овог истраживања коришћен је стандардизирани тест поступак на контролној и експерименталној групи испитаника који је имао за сврху проверу учинка актуелног и стимулативног програма музичких игара.

Експеримент је рађен демонстрацијом музичке игре коју су након тога испитаници изводили. При томе коришћена су различита наставна средстава како би посматрањем утврдили разлике које настају у начину непосредног извођења игара. У току посматрања коришћена је скала процене којом смо лакше бележили присутност одређених облика и интензитет извођења. Њихово извођење снимљено камером касније је оцењивано. Поред очигледног, снимак камере је употпуњавао утисак при оцењивању ученика током усвајања извођењем музичких игара. У експерименту уочена је разноврсност понашања испитаника, при чему су они обраћали већу пажњу на покрете, а мање на певање у музичким играма.

Тестирање је имало следећу форму: ученици из експерименталне и контролне групе су тестирани пет узастопних дана. Укупан узорак од 150 испитаника подељен је у десет група од по петнаест ученика. Припадност ученика по групама била је одређена случајним узорком. Између група испитаника временски размак је износио један сат. Тестирање једне групе трајало је у просеку 45 минута. Тест садржи 6 музичких игара (музичку игру са певањем,

без певања, са инструменталном пратњом, малу музичку драматизацију и народну игру).

## РЕЗУЛТАТИ

Потреба за извођење народних игара у разредној настави је велика. Испитаници углавном имају позитивне процене (77%) о степену усвојености народних игара, док је са негативним било 8%, а неутралним 14%. Резултати истраживања извођења народних игара с обзиром на разред (Табела 1) показали су да постоји статистички значајан утицај разреда на извођење народних музичких игара ( $\chi^2 = 25,49$ ,  $df = 6$ ,  $C = 0,38$ ). Испитивањем су добјени подаци, који показију да се већина испитиваних ученика позитивно изјаснила о извођењу народних игара, а посебно је то привлачно за ученике другог разреда.

Табела 1. Процене ученика о извођењу народних игара с обзиром на разред

Разред	Процене ученика о извођењу музичких игара						Укупно
	позитивни		негативни		неутрални		
	f	f%	f	f%	F	f%	
Први	17	11,3	6	4,0	8	5,3	31
Други	41	27,3	3	2,0	7	4,6	51
Трећи	26	17,3	2	1,3	4	2,6	32
Четврти	32	21,3	1	0,66	3	2,0	36
Укупно:	116	77,3	12	8,0	22	14,6	150
		$\chi^2 = 25,49$		$df = 6$		$C = 0,38$	

Истраживањем је утврђено да је просечан успех који је на тесту постигла Е група бољи од К групе (Табела 2). Разлика између две аритметичке средине, група ученика који су изводили народне игре „Ја посејах лубенице“ и „Дивна, Дивна“ статистички није значајна, јер је добијена

вредност t-теста (1,69) мања од његове граничне вредности (1,98 и 2,63) на нивоима 0,05 и 0,01, уз 148 степени слободе, тако да не постоји статистичка значајна разлика у успеху на тесту извођења народних игара с обзиром на разред.

Табела 2. Извођење народних игара с обзиром на разред

Успех на тесту извођења народних игара			
Група	М	Q	N
Контролна (К)	4,09	2,02	72
Експериментална (Е)	4,47	2,11	78

Примена народних игара југозападне Србије у настави с обзиром на средину у којој ученици живе

Резултати истраживања о примени народних игара у настави музичке културе с обзиром на средину у којој ученици живе (Табела 3), показали су да постоји значајан утицај на примену народних игара у настави ( $\chi^2 = 3,29$ ,  $df=2$ ,  $C=0,27$ ). Примена народних игара југозападне Србије у настави је позитивана за већину учитеља, при чему сматрају да је прихватљивија за ученике градске у односу на сеоску средину.

Табела 3. Ставови учитеља о примени народних игара југозападне Србије у настави с обзиром на средину у којој ученици живе

Средина	Ставови учитеља о примени народних игара						Укупно
	позитивни		негативан		неутралан		
	f	f %	f	f %	f	f %	
Градска	11	27,5	6	15,0	6	15,0	23
Сеоска	6	15,0	2	5,0	9	22,5	17
Укупно	17	42,5	8	20,0	15	37,5	40
		$\chi^2 = 3,29$		$df = 2$		$C = 0,27$	

За утврђивање могућности примене народних игара југозападне Србије у односу на средину у којој ученици живе, изведено је поређење извођења народне игре „Алатурка“ са ученицима другог, трећег и четвртог разреда, који су добровољно опредељени за Стимулативни програм. У извођењу игре учествовали су девојчице и дечаки подељени у три групе (Табела 4). Разлика између аритметичких средина између група ученика који су изводили народну игру „Алатурка“ је статистички значајна на нивоу 0,05, јер је резултат t-теста ( $t = 2,1$ ) већи од његове граничне вредности (1,98), док је на нивоу 0,01 она била мања (2,63) уз 148 степени слободе. На основу добијених резултата утврђене су статистички значајне разлике у начину извођења народне игре „Алатурка“ с обзиром на средину у којој ученици живе између Е и К група.

Табела 4. Извођење народне игаре „Алатурка“ с обзиром на средину у којој ученици живе

Успех на тесту извођења игре			
Групе	М	Q	N
Контролна (К1) - II разред	3,16	1,77	50
Контролна (К2) - III разред	3,36	1,83	50
Експериментална (Е) - IV разред	3,64	1,90	50

Резултати истраживања о извођењу музичких игара с обзиром на врсту (Табела 5) се статистички значајно не разликује између Е и К групе ( $\chi^2 = 0,65$ ,  $df = 4$ ,  $C = 15,2$ ). Испитивањем су добјени подаци, који показију да су ученици Е групе остварили бољи резултат од К групе, а посебно је то карактеристично за извођење музичких игара са певањем уз инструменталну пратњу.

Табела 5 Ефикасност извођења музичких игара с обзиром на њихову врсту

Разред	Експериментална група		Контролна група				Укупно
	IV		III	II			
Врсте игара	F	f %	f	f %	f	f %	
1. Музичка игра са певањем без пратње	46	30,6	14	12,0	10	6,66	70
2. Музичка игра са певањем уз пратњу	38	25,3	8	5,33	8	5,33	54
3. Музичка игра са инструменталном пратњом	16	10,6	6	4,0	4	2,66	26
Укупно	100	66,6	28	18,6	22	2,66	150
	$\chi^2 = 0,65$		df = 4		C = 15,2		

Истраживањем је утврђено да је просечан успех који је на тесту постигла Е група бољи од К групе (Табела 6). У експерименту су увршћене следеће игре: „Алатурка“ (музичка игра уз инструменталну пратњу), „Један горе, на два десно“ (музичка игра са певањем без пратње) и „Ја посејох лубенице“ (музичка игра са певањем уз инструменталну пратњу). Разлика између две аритметичке средине, група ученика који су изводили различите врсте музичких игра статистички је значајна на нивоу 0,05, јер је резултат t-теста (2,38) већи од своје граничне вредности (1,98), док је на нивоу 0,01 била мања (2,63) уз 148 степени слободе. Евидентно је да је Е група постигла бољи успех од К што је и статистички значајно на нивоу од 0,05.

Табела 6. Ефикасност извођења музичких игара с обзиром на њихову врсту

Успех на тесту извођења музичких игара			
Група	M	Q	N
Контролна (К)	3,32	1,83	80
Експериментална (Е)	4,25	2,63	70

Истраживањем је обухваћено 66 дечака и 84 девојчице. Позитивне процене о извођењу музичких игара имало је укупно 58% испитаника, негативан 29,3% , док је неутралан став имало 12,6% испитаника. Испитивања су показала да су ученице исказале јаснија опредељења у односу на ученике, чија је доминација регистрована у неутралном ставу (Табела 7). Добијена вредност  $\chi^2$  ( $\chi^2=7,78$ ,  $df=2$ ,  $C=0,220$ ) је делимично статистички значајна на нивоу значајности извођења музичких игара с обзиром на пол.

Табела 7. Процене ученика о извођења музичких игара с обзиром на пол

Пол ученика	Процене ученика о извођењу музичких игара						Укупно
	позитивни		негативни		неутрални		
	F	f %	F	f %	f	f %	
Дечаки	35	23,3	17	11,3	14	9,3	66
Девојчице	52	34,6	27	18,0	5	3,3	84
Укупно	87	58,0	44	29,3	19	12,6	150
	$\chi^2 = 7,78$		$df = 2$		$C = 0,220$		

За потврду претходног резултата изведено је посматрање *извођења музичких игара у односу на пол*. Ученици Е и К групе изводили су финални тест музичких игара „Рибар“ и „Изгубљено пиле“ (Табела 8). Разлика између две аритметичке средине статистички није значајна, јер је израчуната вредност  $t$  теста (1,22) мања од његове граничне вредности (1,98 и 2,63) на нивоима 0,05 и 0,01, уз 148 степени слободе.

Табела 8. Ефикасност извођења музичких игара у односу на пол

Група	Успех на тесту извођења музичких игара		
	M	Q	N
Контролна	3,90	1,97	66
Експериментална	4,28	2,07	84



Резултати показују да на целокупном узорку 62% учитеља је изразило позитиван став о извођењу музичких игара, 22% испитаника је имало негативни став, док је 15% било неутралано (Табела 9). Добијена вредност  $\chi^2$  ( $\chi^2 = 2,09$ ,  $df = 6$ ,  $C = 0,22$ ) није статистички значајна у ставовима учитеља о извођењу музичких игара с обзиром на корелацију предмета. Највећи број учитеља имало је позитиван став о извођењу музичких игара с обзиром на корелацију са другим предметима, а пре свега са физичком културом, а најмање са садржајима природе и друштва.

Табела 9. Ставови учитеља о извођењу музичких игара с обзиром на корелацију предмета

Предмети	Ставови учитеља о извођењу музичких игара						Укупно
	Позитивни		негативни		неутрални		
	f	f %	f	f %	f	f %	
Ликовна култура	8	20,0	3	7,5	1	2,5	12
Физичка култура	8	20,0	2	5,0	1	2,5	11
Српски језик	5	12,5	2	5,0	2	5,0	9
Природа и друштво	4	10,0	2	5,0	2	5,0	8
Укупно	25	62,5	9	22,5	6	15,0	40
			$\chi^2=2,09$	$df=6$	$C=0,22$		

Коришћењем t-теста испитивана је могућност извођења музичких игара у корелацији са физичком културом. За потребе истраживања успостављена је корелација између наставних предмета музичке и физичке културе. Музичка игра уз певање „Један горе на два десно“ представљена ученицима на часу музичке културе уз ритмичку пратњу инструмента успешно је усвојена. Међутим, на часу физичке културе музичку игру су испитаници изводили са одступањем у темпу, променом тоналитета и грешкама у покретима. На овакав резултат утиче спремност ученика за другу врсту предмета,

недостатак музичке пратње и отворени простор који им одвлачи пажњу Разлика између две аритметичке средине, група ученика који су изводили музичке игре статистички није значајна, јер је израчуната вредност t-теста (0,97) мања од његове граничне вредности (1,98 и 2,63) на нивоима 0,05 и 0,01, уз 148 степени слободе.

Табела 10. Извођење музичких игара на часу физичке културе

Успех на тесту извођења игара			
Група	М	Q	N
Контролна	4,09	2,02	76
Експериментална	4,47	2,11	74

Тврдње учитеља о начину извођења игара у настави музичке културе приказани су у Табели 11. У њој су приказани описи извођења музичких игара и могућности које учитељи могу да користити.

Табела 11. Тврдње учитеља о извођењу музичких игара у школи

Тврдње	ИСВ	Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Нисам сигуран	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
1. Музичку игру реализујем помоћу слушних примера.	4,37	23 57,70%	11 27,50%	4 9,80%	2 5,0%	0 0,00%
2. Обрађујем песму по слуху уз коју ученици изводе игру.	3,75	12 32,50%	15 37,50%	6 15,0%	5 12,50%	2 5,0%
3. Објашњавам покрете пре извођења игре.	4,55	22 55,0%	18 45,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
4. Често тражим потребне податке о одређеној игри.	1,75	19 47,50%	13 32,50%	7 17,50%	1 2,50%	0 0,00%
5. Музичку игру обрађујем само на часу музичке културе	2,85	3 7,50%	1 2,50%	7 17,50%	7 17,50%	12 30,0%
6. Музичку игру обрађујем и на другим часовима.	3,65	3 7,50%	3 7,50%	12 30,0%	9 22,50%	13 32,50%
7. Уз обавезне игре укључујем и народне свога краја.	2,75	9 22,55%	11 27,50%	7 17,50%	7 17,50%	6 15,0%
8. Примењујем све врсте музичких игара подједнако.	3,60	1 2,50%	9 22,55%	7 17,05%	11 27,50%	12 30,0%

Добијени резултати су показали да се већина учитеља придржава методског поступка у извођењу музичких игара на часовима музичке културе. Од осам понуђених тврдњи о начину извођења музичких игара 1, 2, 3 и 4 су имале потпуну подршку учитеља у односу на остале.

Истраживања су обухватила могућности извођења музичких игара и усвајање знања кроз игру уз корелацију са другим предметима (Табела 12).

Табела 12. Процене ученика о извођењу музичких игара

Тврдње	ИСВ	Никада	Ретко	Понекад	Стално
		86	26	23	15
1. Музичку игру изводим само у школи	3,22	57,33%	17,33%	15,33%	10,0%
2. На часовима музичке културе сам у прилици да упознам музичке игре са инструменталном пратњом	1,86	79	30	23	18
3. Упознајем музичке игре без пратње	3,31	52,66%	20,0%	15,34%	12,0%
		93	27	14	16
4. Упознајем музичке игре са певањем	3,66	62,0%	18,0%	9,33%	10,66%
		118	13	19	0%
5. Народне игре свога краја	2,04	78,66%	8,66%	12,68%	0%
		62	33	42	13
6. Музичке игре изводим и ван школе	2,97	41,33%	22,0%	28,0%	8,66%
		61	40	33	16
		40,66%	26,66%	22,0%	10,66%

Представљени подаци указују колико ученици изводе музичку игру у школи или ван ње и да ли усвајају одређена знања кроз игру. Подаци су разврстани на основу пола и разреда испитаника. Одредница „никада“ била је доминантна за све тврдње, које су представљене ученицима оба пола.

## ЗАКЉУЧАК

Из анализе приказаних резултата и њихове дискусије изведени су закључци на основу којих је могуће проценити оправданост испитиваних хипотеза. Предмет овог истраживања био је задатак да се утврди: *Како се у настави млађих разреда изводи музичка игра, могућност примене традиционалних народних игара и њихова присутност у плану и програму за музичку културу у разредној настави?* Истраживање је спроведено са циљем да се установи начин извођења музичких игара, могућност примене народних игара овога краја, као и њихова заступљеност у школама.

На основу претходних разматрања може се констатовати да је испитивање примене музичких игара у општинама Нови Пазар, Тутин и Рашка, успешно изведена. Утврђено је да не постоје разлике у ставовима ученика о извођењу музичких игара, затим да не постоје статистички значајне разлике у ставовима учитеља с обзиром на корелацију предмета. Такође, нема значајних разлика у примени народних игара у настави с обзиром на средину у којој ученици живе. Међутим, утврђена је повезаност примене народних игара у настави у односу на разред ученика. Ученици испитиваних школа су показали да применом стимулативног програма добро познају народне игре свог окружења и због тога их успешније усвајају. Утврђено је да ученици најлакше прихватају музичке игре слушањем примера уз објашњавање покрета пре извођења. Констатована је сагласност учитеља да је потребно усвојити неопходне податке о одређеној игри пре њене демонстрације. Обрада музичких игара на другим часовима није често опредељење учитеља. Такође, не примењују се све врсте музичких игара подједнако. Ученици радо изводе игру уз певање, при чему се учитељи слажу да у наведеним школама не постоје адекватни услови за извођење музичких игара. Већина ученика жели да има већи број музичких игара од предвиђених наставним планом и програмом музичке културе.

На извођење музичких игара поред неадекватних услова за рад у испитиваним школама утичу и други фактори. С обзиром да настава у млађим разредима започиње обрадом бројалица, музичких игара, од великог значаја је организованост, стручност и правилан рад учитеља на њиховој обради. Налазима овог истраживања установљено је да учитељи истичу немогућност корелације наставних предмета при обради музичких игара. Због малог броја часова учитељи сматрају да је немогуће савладати сложене музичке игре, а томе доприносе неадекватни услови у школама, као и скромна сарадња музичких педагога.

### ЛИТЕРАТУРА

- Братић, Т. и Филиповић, Љ. (2001). *Музичка култура у разредној настави*, Приручник за студенте учитељског факултета. Универзитет у Крагујевцу Учитељски факултет и Униерзитета у Приштини-Косовска Митровица Факултет уметности у Приштини-Звечан.
- Берн, Е. (2001): *Коју игру играш*. Либретто, Београд.
- Васиљевић, М. (1953). Народне мелодије из Санџака, Српска академија наука, посебна издања, књига ЦЦВ, Музиколошки институт, књига 5, Београд.
- Вукмановић, Н. и Комненић, О. (1981). *Музичке игре*. Горњи Милановац: Дечије новине.
- Вукосављевић, П., Васић, О. и Бјеладиновић, Ј. (1984). *Народне мелодије, игре и ношње пештрско-сјеничке висоравни*. Радио Београд.
- Деспић, Д. (1988). *Музички инструменти*. Завод за уџбенике и наставна средства Београд.
- Коруновић, С. (1965). *Збирка песама и музичких игара за децу*. Нотолитографија Л. Фукс, Земун.
- Кујевић, И. и Курпејовић, Д. (1986). *Фолклорне карактеристике Санџака са посебним освртом на Рожајски фолклор*, Зборник радова бр. 5, Рожаје.
- Lundin, R. (1967). *An Objective Psychology of Music, Second edition*. New York: The Ronald Press.

- Манастериотти, В. (1981). *Зборник пјесама и игара за дјецу*, Приручник музичког одгоја. Загреб: Школска књига.
- Mursell, J. (1937). *Psychology of Music*. New York: Norton.
- Мирковић Радош, К. (1996). *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Томерлин, В. (1965). *Музичке игре*. Загреб: Школска књига.
- Трнавац, Н. (1979). *Дечија игра*. Горњи Милановац: НИРО Дечије новине.
- Трнавац, Н. (1991). *Дидактичке игре*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Farnsworth, P. (1958). *The Social Psychophysics*, Ed. D. H. Howes & G. Boring (prevod Н. Е. Adler). New York: Holt, Reinehart & Winston.

## **POLY-FUNCTIONALITY OF MUSIC GAMES IN CLASS TEACHING**

**Abstract:** This essay introduces the results empirical research about folklore semifunctionality order to show the evaluation and purpose of singers achievements, musical knowledge, measurements and more over students musical and motor skills. The research has been conducted among elementary school students from Tutin, Novi Pazar and Raska in period 2009/2010. The main question of the study is: Are there any differences between the effects of actual music lecturing and stimulating musical lecturing program, where is only one activity dominated – performing folklore. It is said that stimulating program in regular musical culture conducting, largely influences on students motoric and musical abilities rather than performing in already determined program.

**Key words:** folklor semifunctionality, stimulating and the actual program, musical abilities, motor abilities



**СЕДМИ ДЕО**  
**ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ НАУКЕ**



Ivana Markić  
Валентина Гулевска  
Anita Strezova  
Александар Петровић  
Срђан Словић  
Александар Милојевић  
Емилија Марковић  
Слађана Видосављевић  
Ruženka šimonji Černak  
Agneš Horti  
Миљана Павићевић  
Јелена Минић  
Божидар Зарковић  
Весна Зарковић  
Јован Симијановић  
Драгана Јањић  
Небојша Ђокић  
Ђорђе Ђекић  
Милена Коцић  
Дејан Антић  
Дејан Дашић  
Радојица Вешовић  
Мирко Чакаревић  
Саша Милосављевић  
Славица Бркић  
Владимир Димитријевић  
Татјана Анђелковић  
Ненад Крстић  
Ивана Зрнзевић

**Ivana Markić**

## **FILOZOFIJA KAO ODGAJATELJICA DRUŠTVA – ZDRAVORAZUMSKI DISKURS FILOZOFIJE I ZNANOSTI**

**Sažetak:** Teorijska filozofija nije nikad bila ona praktična. Filozofija je prije normativna, nego metodična. Iz činjenice da ljudi pogrešno odgovaraju na logička pitanja, ne proizlazi da bismo trebali odbaciti zakone logike. Normativnost filozofije proističe iz njene prirodne nemogućnosti eksperimentiranja empirijskim danostima, a otud slabost metodičnosti koja je vezana za čistu hermenautiku. Postavlja se pitanje da li je hermenautika slabost filozofije ili njena snaga. Budući da svako polje ljudske djelatnosti zahtjeva bavljenje činjenicama, samim tim ono zahtjeva interpretaciju istih, ukoliko čovjek nije samo puka činjenica, u pukom činjeničnom svijetu. Filozofija kao tragač za univerzalnom spoznajom mora osuvremeniti i oplemeniti svoje proučavanje s empirijskim i normativnim činjenicama svijeta, ali pazeći, da se ne uplete u klupko redukcionističkih teza kojima raspolažu datosti-činjenice. Njen zdravorazumski diskurs sa suvremenošću je upravo husserlovska borba za opstanak, a obračunavanje sa svojim prašnjavim pojmovima je garancija njene daljnje egzistencije. Filozofija kao naivnost u svojoj djevičanskoj misli je pravi doprinos znanju i čovječanstvu koji se kao neiskusni filozof pokušava uspeti na onu Wittgensteinovu ljestvicu spoznaje, i onda, odbaciti te iste ljestve spoznaje kada i ako shvati da mu više ne trebaju.

**Ključne riječi:** hermenautika, filozofija znanosti, biologija, genetika, epigenetika, komputacijske teorije uma, socijalna genetika, adaptacija, biheviorialna genetika, determinizam, slobodna volja, etologija, lamarkizam, darvinizam, selekcija, modeli nasljeđivanja

### **UVOD**

Pitanje teorijskog okvira teorije leži na ideološkim, neepistemološkim uvjetima, pored onih, naravno, epistemoloških ili znanstvenih. Skeptična pozicija filozofije znanosti tvrdi da je svaka znanost u epistemološkim uvjetima „

loša“ jer se prije temelji na vjeri nego na znanju. Svaka znanost polazi od vjere u objektivnost i spoznatljivost svijeta, međutim kada u teoriju integirate jedan veći kompleks poput „ ljudskog društva“ i njegovu bihevioralnu komponentu problem postaje složeniji. Tako je upravo i primjer sa sociobiologijom i evolucijskom psihologijom, te adaptacionističkim i progresionističkim programima u teorijama o društvu. Sinteza ovih programa danas se može naći u populacijskoj i bihevioralnoj biologiji koja svoj razvoj vuče od naturalističkog tumačenja. Često se naglašava razlika između znanstvenog bavljenja fizičkim stvarima, tj. znanstvenog istraživanja kao objektivnog, znanstvenog, koji počiva na epistemološkim čimbenicima, te onih neepistemičkih čimbenika, koji za svoj predmet imaju moralnu, estetsku, ideološku preokupaciju, a koje je svojstveno određenoj filozofiji ili religiji. Međutim, ukoliko želim perspektivu nužno je onda imati i filozofsku kritiku. Ove paralele o kojima govorimo ovdje jest znak da postoje šire istine i bolje perspektive u kojim treba doći do izmirenja filozofije i znanosti. Teorijska filozofija nije nikad bila ona praktična. Filozofija je prije normativna, nego metodična. U formalnoj logici proturječnost je znak poraza, ali u znanosti, ili oblasti istinskog spoznavanja, ona obilježava prvi korak u napredovanju ka uspostavljanju boljeg teorijskog okvira.

Dok su znanosti poput matematike i logike izrasle na Pitagorinom krilu i Platonovim principima, u sebi bile jedinstvene i čisto apstraktne, biologija je potekla iz Aristotelove kolijevke čija je metoda bila razvrstavanje, dakle klasifikacija, te izravno dopisivanje (Witehead, 1976:18). Upravo iz ovih razloga pokušala sam dati odgovor na pitanje kako su se biološki pojmovi koji se odnose na žive organizme zapravo koristili filozofskim pojmovima čovjeka kao estetičkog principa i njegove slobodne volje kao moralnog, te kako je postojeća materijalistička filozofija zapada sedamnaestog stoljeća za buduće biološke teorije bila pogubna. Također se u daljnjem tekstu razrađuju suvremeni prijepori između humanističkog tumačenja ljudske prirode i sociobiološkog tumačenja ljudskog ponašanja. Jedan od primjera takvih suprotstavljenih interpretacija je opisao upravo Edward O. Wilson u svom dijelu *O ljudskoj naravi*: „Filozofsko pitanje koje iz ovoga proizlazi je:

Može li kulturna evolucija viših etičkih vrednota krenuti svojim putem i može li u potpunosti zamijeniti gensku evoluciju? Mislim da ne može. Geni drže kulturu na uzici. Ta uzica je veoma duga, ali na kraju se sve vrednote moraju naći unutar granica koje im određuje njihov učinak na gensku zalihu. Mozak je također proizvod evolucije. Ljudsko je ponašanje – kao i najdublje sposobnosti za emocionalne reakcije koje ga potiču i vode – samo tehnika koja omogućava zaštitu genskog materijala. Nije moguće dokazati niti jednu drugu funkciju morala“ (Wilson, 2004:158).

Priroda se ne može razlučiti od njenih estetskih i moralnih vrijednosti. Upravo pojam svrhovitosti, progresionizma, koji je djelom i rezultat utilitarizma i optimizma viktorijanskog doba u kojem će se pojaviti, tako reći, „prerano“, Sam Darwin sa svojim „Podrijetlom vrsta“ su unaprijed dane generalizacije ljudskog mišljenja, a koji su i danas temelj suvremene evolucionističke biologije. Od kada je evolucionističku teoriju podržala genetika, tj. genetička istraživanja, činilo se da ona nosi filozofske odgovore na pitanja naše svrhe, identiteta i sudbine. Ova pretjerana očekivanja društva koja su imala od ovih nasljednih programa iznjedrila su cijeli niz kvaziznanstvenih teza i kvaziznanstvenika. I sam George Bernard Shaw je izjavio: ...“Ako se istrebljivanje ikad bude provodilo, treba ga provesti znanstveno utemeljeno, humano i apologetski, ali i temeljito“ – pogledaj: *Jezik gena* (počeci eugenike), str.18. Navedimo i rad Charlesa Davenporta, profesora evolucijske biologije na Harvardu koji je imao važne posljedice za američko društvo. Već početkom 20. stoljeća postojali su eugenički klubovi koji su dijelili nagrade za evolucijski najpodobnije obitelji, te su na svoju ruku odlučivali o jednoj moralnoj dilemi, staviti grupu iznad interesa pojedinca. Jedan od takvih primjera je da su sterilizirali oko dvadeset i pet tisuća *nepodobnih* Amerikanaca (vidi: eugenička sterilizacija), jer su mogli prenijeti gene slaboumnosti i zločinstva budućim generacijama – pogledaj *Jezik gena*, str. 21. Također, zalagali su se za *kontroliranu* evoluciju (vidi: Monistička liga) u kojoj je ključan opstanak samo onih rasa koje imaju *najbolje* nasljeđe. Ovu eugeničku doktrinu kasnije je nacistička Njemačka uključila u svoj repertoar političkog režima.

Klasični njemački tekst o eugennoj genetici napisao je Eugen Fischer *Načela ljudske nasljednosti i rasna higijena*, a jedan od njegovih asistenata Joseph Mengele ih je pokušao sprovesti u djelo. U okviru političkog-eugeničkog programa pod vodstvom Mengelea kastrirano je četiri stotine tisuća ljudi (vidi: Njemačko društvo za rasnu higijenu-Gesellchagt fur Rassenhygien 1905.), provedeno je dobro poznato *Konačno rješenje* o rješavanju Židova, a razna njemačka sveučilišta imala su preko šezdeset znanstvenih disciplina o rasnoj *čistoći*. Iako je eugenička (biološki fatalizam) zamrla sa padom Trećeg Rajha, ona ipak oživljava i u suvremenom društvu (heraldički principi i simbolika). Također je i suvremenih primjera u izobilju. Jedna mađarska politička stranka iz 1990-ih provodila je program protiv romskog naroda, tvrdeći da su oni *zaostala grupa* na kojoj nisu primijenjeni zakoni prirodne selekcije. Kineski časopis *Chinese Peoples Daily* donio je reportažu o planu da se zabrani sklapanje brakova i rađanje djece iz njih između mentalno bolesnih osoba. Članak se upečatljivo zvao *Idioti rađaju idiote*. S razvojem genetike raste i broj eugeničkih moralnih kontroverzi. Povećava se broj pobačaja uslijed genetičke analize fetusa koji nosi gen mišićne atrofije, donekle je i razumljivo što se majke odluče na ovaj korak, ali veću kontroverzu izaziva ako se odluče na pobačaj jer genetička linija njihovog djeteta predviđa neku drugu bolest koju mogu dobiti u četrdesetim ili pedesetim godinama (vidi: Jezik gena, str. 28).

Uvjerenje, dakle, čista vjera u progres, samoodređenje i prilagođavanje iznjedrili su teoriju koja ništa manje nije koristila pojmove s onu stranu znanosti, nego što ih je koristila i filozofija. Teoretskim okvirom materijalizma uspostavio je u osamnaestom stoljeću znanstveni realizam, koji su odmicali su sve više od moralnih spoznaja. Glavna opreka uspostavljanju teorije o evoluciji bila je dakle, filozofija materijalizma. Dok je materijalizam uzeo tvar za fundament počela prirode, teorija evolucije uzela je organizam kao konačan ishod. Upravo ovo može biti intelektualna prepreka koju je Darwin doživio sredinom devetnaestog stoljeća. Upravo je zbog toga u svom ranijem djelu „Transmutacije vrsta“ tragaio za čistom materijalističkom teorijom

organske evolucije, vjerujući da se ona može ponuditi odgovor na pitanja i probleme ljudskog društva.

Sam Darwin je 1859. godine i ponudio svoj odgovor u *Postanku vrsta* i (1871) „*Podrijetlu čovjeka* u kojoj je glavnu sponu činila prirodna selekcija i nasljeđivanje, a koju je, u 20. stoljeću, jasnije izložio Gregor Mendel. Gregor Mendel (1822-1884.), češki prirodoslovac koji je pravilno izložio tezu o nasljeđivanju u kojoj je genetička poruka jednostavno prenosi nizom jednostavnih pravila. Do svoje teze došao je proučavajući vrtne biljke, točnije grašak. Specifičnost graška je u tome što svaka zasebna biljka ima muške i ženske organe, pa je kod graška moguća intervencija u genetički materijal, postoji mogućnost samooplodnje. Kada je pomiješao zeleni i žuti grašak dobio je neočekivani rezultat. Umjesto da grašak izgleda žuto-zelen, zrna graška bila su samo žuta. To se nije uklapalo u ideju da nasljedne osobine moraju biti od oba roditelja. Žuti grašak je zadržavao u svom razvoju karakteristike zelenog graška, ali bi se svaki put razvio žuti grašak. To je značilo da svaka odrasla biljka ima dva faktora za boju zrna ali je polen primio samo jedan od ta dva. To je dokazivalo da je jedan od dva faktora dominantan, a drugi recesivan. Ovaj eksperiment bio je presudan za teoriju nasljeđivanja, on je pokazivao da niti boja, niti posebno oblik utječu na miješanje dva različita zrna graška, već je dokazivao da posebni geni imaju različitu ulogu i značaj u sklapanju genetskog materijala.

S pokušajem razvoja epistemičkih ili znanstvenih uvjeta ovog istraživačkog projekta, razvijane su i druge discipline s glavnim naglaskom na evolucionizma (Edgard, 2005:26-27). Usklađivanje istraživačkog programa započet je u psihologiji, genetik, posebice nakon objavljivanja knjige *Genetička teorija prirodne selekcije* Ronalda Fishera iz 1930-te, koja je nakon niza desetljeća dobila svoj teoretski okvir u ljudskoj sociobiologiji, to jest teoriji o koevoluciji kulture i gena. Njeni pioniri bili su Lumsen i Wilson (1981.), Alexander (1979.) i njihovi sljedbenici (Hrgović, Polšek, 2004: 54). Određena pravila ponašanja, tvrde sociobiolozi, određena su genski, te utječu na kulturnu evoluciju kao rudiment socijalnog učenja, a kao proces prirodne selekcije (Wilson, 1989:47). Odluke i navike koje imamo u

svojim društvenim zajednicama zasnovane su na genskim prenošenim porukama.

Upravo ove rane poluge Cambellovih i Boldwinovih (1965-1975.) istraživanja izazvale su lavinu kritika, prvenstveno zbog toga što se genima daje prevelika uloga nad jedinstvenostima i posebnostima ljudske kulture. Ukoliko genetičke varijacije čine kulturne modele ponašanja, generacijsko akumuliranje kulturnih modela samo je rezultat imitacije i adaptacije genske varijacije. Iz ovoga se izvlači zaključak da trijumf evolucijske promjene je kultura (od razdoblja – pleistocena – gornjeg paleolitika do danas) kao njen najvidljiviji aspekt. Međutim, kritičko mišljenje ovdje nameće drugo sljedeće pitanje: Nisu li onda i druge životinjske zajednice trebale imati kulturu koju bi proporcionalno genskim varijacijama progresivno razvijale? - b) Te, pitanje „rashoda“ pri prilagodbama koje su napravile u koristi određenih grupa? Te b.a) koje proizlazi pitanja b) rješavanje filozofskog odnosa prema Hamiltonovom modelu podobnosti u kojem slučaju su kultura i genske varijacije suradnici, a kada suprotstavljene struje?

Iako je Darwinovo stajalište više-manje neutralno na filozofska pitanja morala i estetike jer posjeduje tu epistemološku komponentu koja gleda ljudske osobine i zajednice kao proizvod ekoloških i povijesnih događanja, bez određenog smjera kretanja, događali su se i česti izleti u neepistemičke čimbenike progresivnosti i svrsishodnosti. Takvi čimbenici, dakle, nisu proizvod bilo jasne konceptualne razrade dostupnih podataka. Kad kažemo više-manje neutralno na filozofska pitanja morala, onda naravno ne mislimo na samo porijeklo morala. Naravno da dvije teze prirodne selekcije o postanku vrsta, dakle one ljudske koja jedino i ima etičku komponentu, teza genetičke slučajnosti i adekvatnog okoliš izuzimaju teze o porijeklu vrsta od Boga. Samim tim je cjelokupna filozofsko- vjerska baština o porijeklu čovjeka i morala bila izuzeta iz evolucionističkih istraživanja ljudske prirode i ljudskog postanka. Ovo, međutim, nije kraj problemu rješenja utemeljenja ljudskog morala. Ovim tezama, što direktno a što indirektno, ljudskoj prirodi izuzeta je i njena konačna svrha, cilj ljudskog ponašanja i djelovanja, budući da prema

sociobiološkoj sintezi, i uopćeno sintezi teorija o nasljeđivanju, čovjekova svrha i cilj je podređeno genetičkom nasljeđivanju i opstanku. Svaki pokušaj moralnog djelovanja poput empatije, simpatije ili bilo koje emocionalne reakcije čovjeka koja ga potiče na etičko djelovanje je nemoguća, budući da su to sve mehanizmi prirodne selekcije razvijani kod čovjeka tisućama generacija kako bi ga „naučilo“ na određeno djelovanje. Ovakav primat koji je usvojen još od Mendelijanske hipoteze o prirodnoj selekciji i nasljeđivanju kao nove biološke ontogeneze oduzima bilo koji filozofski argument o etici.

Budući da su implikacije teza o evoluciji izuzimale sve dosadašnje etike temeljene bilo na transcendentnom, bilo na svjetovnom, našlo se nužnim stvoriti novu etiku baziranu na ljudskoj prirodi. Ova etika bi krenula od mehanizma evolucije, dakle iz unutrašnjeg biološkog principa čovjeka koji opravdava svoje trenutačne i buduće postupke na povijesnom pregledu opstanka ljudske vrste. Kao što ćemo vidjeti dalje u tekstu, ta vrsta etike pokazala se upravo suprotnom od smisla same etike, postala je hladno oružje industrijskih moćnika, diktatora, totalitarnih ideja za opravdavanje i ostvarivanje ciljeva. Središnje etičko pitanje koje se danas može postaviti je može li se, i treba li, birati na osnovu naše DNA.

U pokušaju uspostavljanja čovjeka kao raznolikog bića čija jedina svrhovitost nije u opstanku i reprodukciji, mnogi filozofi i znanstvenici pokušali su dati jednu sveobuhvatniju i trodimenzionalnu sliku bića, međutim, mislioci poput Spencera, Roberta Chambersa, djeda Charlesa Darwina, - Erasmus Darwin, Jean Baptista de Lamarca, pokušali su izvesti teoriju evolucije kao opravdanja trenutnog socijalnog, kulturnog, političkog i moralnog stanja ljudskog društva. Za Erasmusa Darwina teorija evolucije je jedna vrsta svjetovne religije koja je objašnjavala od ekonomskog poretka industrijskog društva pa do moralnih pravila i sveobuhvatne metafizičke koncepcije našeg svijeta. Ako se ljudsko ponašanje može reducirati na samo stupnjeve bioloških zakona, onda ljudska vrsta i nije toliko jedinstvena i samim tim je dehumanizirana. Svoje utilitarističke ideje, i Erasmus i Lamarc crpili su iz svakog segmenta ljudskog društva i interpretirali ih i inkorporirali u postojeću sliku



svijeta. Najradikalniji u pokušaju uspostavljanja nove slike svijeta kroz svjetovnu religiju evolucionizma bio je Herbert Spencer, koji je evoluciju gledao kao univerzalan proces kako biološkog, tako i ideološkog mehanizma (Wilson O., Edward: *O ljudskoj prirodi*, str. 12: Negativne konotacije genetičkih teorija došle su u najnezgodnije vrijeme stvaranja sociobiološke sinteze. Upravo iz ovih razloga se sredinom 60-ih i 70-ih godina teorije o nasljeđivanju su se smatrale uvredama koje treba kazniti. Vrijeme rasnih nemira u SAD, kao i rat u Vjetnamu su politički i društveni konteksti zbog čega je sociobiologija dočekana negativno i od strane akademske zajednice i od strane šire javnosti.) Svoju duboku vjeru u neprekidan proces preživljavanja iz organskog svijeta, Spencer prenosi i na društveni svijet, gdje se takav poredak preslikava i opravdava mehanizmima evolucije. Ova ideološka komponenta teorije evolucije počinje na progresionističkoj ideji koja vodi od jednostavnog do kompleksnog, od homogenog prema heterogenom.

Ove ideološke doktrine gube svoj značaj početkom dvadesetog stoljeća, kada su uslijed ekonomske krize zapada i SADA ljudi i izgubili optimizam u progresionističke ideje. Najžešću kritiku spenserijanskog darvinizma, da tako kažemo, ponudio je engleski filozof George Moore u svojim „Principima etike „-1903. godine. Upravo se tu metoda“ razvrstavanja i opisivanja“ stavlja pod povećalo filozofskog znanstvenog propitivanja o adekvatnosti metodološkog postupka i pseudoznanstvene interpretacije. Međutim, ni tu nije kraj uspostavljanu evolucionizma kao svjetovne religije, već 1927. Godine unuk Thomasa Huxleyja – Jullian Sorell Huxleynudi upravo jednu takvu u svojoj knjizi „Religija bez objave“. Jullian Sorel Huxley (1887-1975.) je svoje ideje izložio u etološkom polju u kojem se proučava obrazac pojedinih živih organizama u prirodnim uvjetima, za razliku od sociobiologije koja uzima zajedničke značajke združenih organizama u potrazi za biološkom osnovom društvenog ponašanja. Sociobiologija uzima u obzir etiološka istraživanja, ali je njen primarni cilj komparativni studij različitih društvenih vrsta. Etiologija se bavi

obrascima ponašanja pojedinačnih adaptacija i proučavanjem promjena određenih obrazaca uslijed genetičke evolucije.

Huxley je tvrdio da moramo promicati evolucijsku perspektivu ili nećemo uspjeti u našoj etičkoj dužnosti. Njegovo etičko uvjerenje temeljilo se na medelijanskoj genetici i prirodnoj selekciji, baš kao gotovo svakog eugeničara, koja djeluje na razini skupine, prije nego na razini pojedinac (Ruse, 2004: 443). Međutim, zdravorazumsko filozofsko pitanje ostaje, dakle, do kojeg broja jedinice pojedinaca možemo žrtvovati na račun skupine, a ako povećamo broj tih pojedinaca proporcionalno povećavanjem broja skupina, nije li onda to favoriziranje jedne skupine nad drugom? (Danas se ta teza može vrlo dobro osporiti raznolikošću ljudskog genoma, istraživačkim projektom pod nazivom *The Human Genome Diveristy Project*. Genetička raznolikost ruši mit o *savršenom* čovjeku ili idealu čovjeka, jer ne postoji niti jedna osoba koja ima potpuno istu genetičku sekvencu. Svako je biće za sebe različito).

### **PROBLEM SAVREMENIH ISTRAŽIVANJA**

Suvremena biološka i društvena istraživanja čovjeka nadmašila su pitanje je li čovjek genetički uvjetovan, novo pitanje za razmatranje je do koje je mjere čovjek uvjetovan svojom genetikom. Nemogućnost dijaloga, ili bolje reći mogućnost monologa bioloških znanosti humanističkom uhu nije problem složenog matematičkog aparata s kojom se znanost služi, već problem jednostavne klasifikacije koju teorije o nasljeđivanju imaju. Razmjer genetičkog utjecaja na društveno ponašanje čovjeka nije ograničeno jednim genom, već ogromnom skupinom koju je moguće mjeriti tek grubim procjenama sociobiologa. Problem postaje složeniji kada uspoređujemo društveno ponašanje dvije različite vrste živih organizama, a sama kompleksnost problema se povećava unutar varijacija društvenog ponašanja jedne određene vrste. Svi nesporazumi između humanističkog tumačenja čovjeka i genetičkog tumačenja počivaju na davanju primata između kulture i gena. Bit genetičke hipoteze glasi da društveno ponašanje čovjeka proizlazi i razvija se genetičkim temeljima, a

humanističko tumačenje uzima kulturu kao čimbenik razvoja i utjecaja na ljudsko ponašanje. Međutim, vremenom su se biološka istraživanja razvila, integrirala i učvrstila u objašnjenju porijekla i razvoja društvenosti, dok su kulturološko-socijalna istraživanja djelomično pratila ova istraživanja i inkorporirala ga u svoj krug tumačenja, a djelomično odbacila. Može se reći da su sociobiološke teze o nasljeđivanju (preživljavanje, reprodukcija, asimilacija) kao dokaz o genetičkoj sposobnosti jedinke, u nekim slučajevima u sociokulturološkim teorijama nadopunjene, dok su na drugim mjestima te teze u potpunosti odbačene, jer se osnovna metodologija komparacije u sociobiologiji ne slaže sa humanističkim i filozofskim tezama određene kulturološke teorije. Radikalniji pogled humanističko-kulturoloških teorija time potpuno odbacuje evolucionistički pogled, jer jednostavno oduzimaju primat genetičkom materijalu prirodne selekcije. Argument koji ovdje ide u prilog humanističkom tumačenju je i vremenski period kojeg iziskuje određena genetička posljedica na društvenost određene zajednice. Uspješnost neke nasljedne osobine mora izdržati nestabilnost vremena, te umnogome ovisi i o drugim znanstvenim tumačenjima poput antropologije (Napomena: Sociobiološko tumačenje ljudskog ponašanja počiva na tezi da se čovjek, s obzirom na vremenski raspon, promatra kroz paradigmu lovačko-sakupljačkog načina života koji zauzima 99 posto cjelokupne ljudske genetičke povijesti. Genetička evolucija čovjeka doprinijela je boljem razvoju njegove kulture (poput osobina: suradnje, izrada oruđa, usavršavanje fizičkih i manualnih osobina) , a sama kultura je utjecala na poželjni genetički materijal, gdje je prevlast zauzeo onaj koji je imao određene „poželjnije“ osobine. Tek je pojavom suvremenog čovjeka kulturna evolucija dobila veći značaj jer se usporio rast biološke evolucije).

Upravo tvrda sociobiološka teza ne dopušta kulturolozima bilo kakvo tumačenje ljudske prirode budući da ona pripada evolucionističkom programu. Kulturni utjecaj se onda postavlja samo kao epifenomen biološkom razvoju čovjeka. Još jedna posve bitna razlika između ova dva tumačenja se nalazi u samoj prirodi i shvaćanja čovjeka. Dok se humanistička tumačenja opredjeljuju u svojoj potrazi za razumijevanjem ljudskog

ponašanja na racionalne i svjesne ljudske postupke, sociobiološka se najčešće i najrađe promatra sa iracionalnog aspekta promatranja ljudske prirode. Naime, racionalni dio ljudske prirode je podložniji kulturnom utjecaju od onog iracionalnog (Napomena: Kad se kaže iracionalno ponašanje ljudi misli se na istraživanja ljudske prirode koja posjeduju određene fizičke, mentalne i psihičke nedostatke (Wilson. O. E.) *Istraživanje....*, poglavlje 2. *Nasljednost*, o Turnerovom i Lesch-Nyhanovom sindromu. Ovi primjeri služe kao uvid u metodologiju istraživanja sociobiologije).

Prema sociobiološkoj tezi kultura je samo dio ispisanog genetičkog materijala, a ne izvor ponašanja, ona je samo dio asimilacijskog procesa cjelokupne genetičke sposobnosti. Pomirenje ovih nespojivih teza učinili su humanisti koji su djelomično prihvatili genetički zapis kao glinu koja je izdvajala ljudsko ponašanje, ali s obzirom da se sam proces dovršio, odnosno da su genetički varijeteti dosegli vrhunac, kultura je preuzela kontrolu nad ljudskim ponašanjem i dalje odredila njegovu razvojnu komponentu. Ova teza je pomirljiva sa humanističkim i sociobiološkim shvaćanjima ljudskog ponašanja, ona čini most kojem je jedan od gradivnih materijala ljudska psihologija. Jedan od takvih primjera u filozofiji jezika je racionalistička filozofija jezika Noama Chomskog. Noam Chomsky zajedno sa još nekim psiholingvistima razvija teoriju po kojoj je jezik nasljedna osobina ljudskih stvorenja, odnosno postojanje *dubinske gramatike* opravdava se tumačenjem brzog i lakog usvajanja jezika i njegove strukture kod najmlađih. Univerzalna teorija o gramatičkim strukturama u njegovoj generativnoj gramatici gdje se jasno opisuje površinska i dubinska struktura jezika. Dok površinska struktura govori o usvajanju jednog određenog jezika i pripadajućeg skupa simbola, dubinska se bavi generiranjem primarnih, bazičnih, jezičnih veza i pripadajućih simbola. U tom smislu svaka humanistička bihevioralna teorija koja počiva na materijalističkoj osnovi ljudskog ponašanja bi, više-manje, mogla biti sukladna sa sociobiološkim učenjem.

Međutim genetički determinizam nije zadani skup ljudskih gena kao dovršenih transformacija ljudskog ponašanja, ono je

više skup mogućnosti potencijalnog razvoja određenog ponašanja. Genetika se tu objašnjava više kao skup predispozicija određenog tipa, zbog toga i okolina, te sama interpretacija ovisi umnogome o boljem razumijevanju suprotstavljenih teoretskih okvira određenih tumačenja ljudskog ponašanja. Jedan od čestih primjera koji ide u prilog ovoj tezi je da primjerice, određeni ljudi imaju genetički potencijal razvoja određenih duševnih bolesti poput šizofrenije, međutim kulturološko tumačenje određenog mentalnog oboljenja je znatno drugačije s obzirom na različita društva koji se nose s ovom univerzalnom pojavom (Wilson, 1989: 68). Ono što se hoće reći ovim genetičkim determinizmom je da postoji jasna razlika između usvojenog i naslijeđenog, te da su prvobitne postavke o ovoj nejasnoj granici kakvu su primjerice izložili Kondrad Lorenz i B. F. Skinner, bile pogrešne. Ovaj prijedor je i do danas jedan od bitnih čimbenika u raspravi između humanističkog i sociobiološkog učenja o ljudskom ponašanju. Taj jaz postaje još i dublji kada u njega uključimo i filozofsko, empirističko tumačenje ljudske spoznaje. Naime, čovjek od rođenja nije neispisani list papira, tabula rasa, već skup zadanih propozicija koji ima urođenu sklonost ka donošenju određenih odluka. Racionalizam je tu djelomično zadovoljen, dok empirizam kao tumačenje o porijeklu iskustva ostaje praznih ruku, osim, naravno, onog dijela gdje iskustvo na osnovi tih genetičkih matrica se dalje upravlja na buduće iskustvo.

### **PITANJE DIMENZIONIZMA I SLOBODNE VOLJE**

Pitanje slobodne volje se ne dopušta uslijed ovakvih tumačenja, jer individua kao najbitniji djelatnik sa slobodnom voljom ne postoji kao organizam za sebe, već samo kao slijepi putnik univerzalnog genetičkog materijala. Pitanje o slobodi volje je moguće odgovoriti jedino gdje postoji sloboda odlučivanja i odabiranja, ali sveprisutni determinizam, kako u gore spominjanom tumačenju tako i u većini znanstvenih tumačenja druge vrste, potkopava tu svezu (Jones, 2007:31). Ukoliko nas genetički materijal i kulturna okolina oblikuje na način na slijedimo upute genetičkih i okolišnih ograničenja ,

onda sloboda volje ne postoji kao temelj ljudske prirode. Spomenimo još tu i komputacijske teorije koje su bitno suprotstavljene filozofskom tumačenju slobodne volje. Ideja komputacije sastoji se u procesuiranju informacija kognitivnog razvoja čovjeka. Problem uzročnosti ponašanja definira se kao proces tako da određena informacija uzrokuje promjene u obrascima drugih djelića materije ili energije, a tako da taj proces oslikava zakone logike, vjerojatnosti i uzročno-posljedičnih veza. Rezultati toga jesu da će novi obrasci biti istiniti ili točni. Takav niz informacijskih procesuiranja daje sposobnost deduciranja novih istina iz starih, to je komputacijska definicija mišljenja. Komputacijske teorije zaključuju na analogiju između mozga i računala. Postoje kritike: kompjuteri su serijski, a mozak je paralelan. Kompjuteri su brzi, mozak spor. Um je mapiran prema posebnim funkcijama, baš kao i ostali organi koji imaju svoju svrhu. Evolucijski psiholozi tumače čovjeka, dakle, kao djelatne agente koji posjeduju zamršeno strukturirane informacijsko-procesuirajuće sposobnosti i samointerese. Ljudsko djelovanje, dakle, ne bi se opisalo terminima kulturološke uvjetovanosti pojedinca ili prihvaćanju lokalnih normi o opravdanosti određenog djelovanja, već zbog procjene rizika između djelovanja/nedjelovanja. Da li takav obrazac objašnjava volju u potpunosti? Da li čovjeka normira nešto više od toga, ili je čovjek skup određenih psiholoških procesa oblikovanih darvinističkom selekcijom, odnosno evolucijskim procesom. Kulturno povijesna faktibilnost samo je promjenjiva varijabla u konstantnosti evolucijskih objašnjenja. Da li je moguće s obzirom na to, uzeti čovjekovo cjelokupno djelovanje kao statističko predviđanje posljedica, ili, on posjeduje slobodnu volju od tih procesa, i za daljnje procese?

Filozofsko poimanje slobodne volje ne kosi se sa činjenicom da je ljudski um sklop organiziranog i umreženog sustava spoznavanja, već s činjenicom da ljudska svijest je ograničena samo na izvjesne genetičke i okolišne podražaje. Također se ne kosi s činjenicom da na naše trenutno i buduće iskustvo utječu takvi podražaji, ali se ne slaže sa činjenicom da oni naše iskustvo potpuno određuju, na taj način deterministički

određuju cjelokupno iskustvo ljudskog roda, gdje je individua samo bespomoćna marioneta – aparat velike genetičke mašinerije. Najveći problem evolucionističkog tumačenje naspram filozofiji religije izaziva upravo samo tumačenje religije. Sociobiološka teza o tradicionalnoj religiji zagovara dijalog koji se u potpunosti kosi sa svim metafizičkim tumačenjima. Religija je tu mehanicistički model evolucijske biologije (mitopoetika, učenje o karizmatičnim vođama, osobni i grupni identitet) . Njena uloga se svodi samo na vezu između ljudskog fiziološkog i kulturnog razvoja. Ona tim gubi svoj unutarnji i vanjski izvor moralnosti, te se prema toj tezi, moralnost onda mora uspostaviti u okviru evolucionističkog učenja. Na ovaj način su dva različita tumačenja, humanističko-filozofsko i sociobiološko, dva nepomirljiva tabora. Jedino metafizičko učenje koje se može obraniti dobrim argumentima protiv sociobiološke kontroverze, je učenje o Prvom pokretaču. Međutim, u intelektualnoj sferi koju je i započeo ovaj prijepor, razdor između evolucionističkog modela i različitih bučenja (kreacionizam, inteligentni dizajn...) se nastavio i pooštrio.

Filozofija nema čak ni problem usvajanja jednog zajedničkog psihološkog pojam kognitivne konfiguracije mozga, ali se plaši upravo daljnjih postavki koje se mogu izvući iz toga. Filozofija slobodne volje nema problema sa priznavanjem naslijeđenih ili usvojenih osobina ljudskog ponašanja , ali ima veliki problem sa generativnim procesom koji se može izvući iz tih postavki. Nije na meni da ulazim u određeni psihologizam pa kažem da se možda filozofija plaši odreći određene tradicije, ili da sinkronizam teorija može dovesti i do raspada te iste tradicije, ali je ipak logično zaključiti ukoliko prihvatimo fizičku shemu slobodne volje, da joj time odričemo i onu duhovnu- intelektualnu tradiciju koja je temelj svake metafizike. I sam Edward O. Wilson u djelu *O ljudskoj prirodi* kaže: „Ljudski um je previše složena struktura, a utjecaj socijalnih odnosa na odluke previše zamršen i raznolik, da bi čovjek mogao detaljnije predvidjeti nečije ponašanje. U temeljnom smislu, vi i ja ostajemo i dalje bića koja raspoložu slobodom volje“ (Wilson, 2007:84).

## ZAKLJUČAK

Filozofija kao tragač za univerzalnom spoznajom mora osuvremeniti i oplemeniti svoje proučavanje s empirijskim i normativnim činjenicama svijeta, ali pazeći, da se ne uplete u klupko redukcionističkih teza kojima raspolāžu datosti-činjenice. Njen zdravorazumski diskurs sa suvremenošću je upravo husserlovska borba za opstanak, a obračunavanje sa svojim prašnjavim pojmovima je garancija njene daljnje egzistencije. Postavlja se pitanje da li je hermeneutika slabost filozofije ili njena snaga (Gadamer, 1997:22)? Budući da svako polje ljudske djelatnosti zahtjeva bavljenje činjenicama, samim tim ono zahtjeva interpretaciju istih, ukoliko čovjek nije samo puka činjenica, u pukom činjeničnom svijetu. U tom svjetlu, Husserl predbacuju pozitivističkoj filozofiji njeno uklanjanje metafizike, međutim, kritika, po mom mišljenju, treba se odnositi na sužavanje filozofije znanstvenim redukcionizmom i pokušaja stvaranja „Jedne filozofije“, koja funkcionirajući kao uniformnost mišljenja treba razjasniti činjenice svijeta i jezika. Međutim, filozofija je upravo suprotno, njena hermeneutičnost je upravo njena odlika bez koje bi ona izgubila smisao. Smisao filozofije nije u interpretaciji znanstvenog jezika, već u interpretaciji same znanosti, i dalje, u interpretaciji onoga što se nalazi iza, ili, tako reći, iznad nje.

Ovdje se dakle, pokazuje svojevrsna sličnost filozofije i biološke teorije u društvu, jer i sami, iako koriste empirijske podatke, opet ovise o interpretaciji njih istih. Upravo ta filozofska hermeneutika u svakom biologu daje pravo da zaključi što je to fundamentalno za prirodu. Upravo Husserlovo pitanje da li filozofiji prijete izvjesni psihologizam, po mom mišljenju, može se riješiti raščišćavanjem filozofskih pojmova radi filozofije same, ali i zbog onoga što propušta zanemarujući dijalog sa takvim teorijama.

Istorija filozofije, promatrano iznutra „...sve više poprima karakter borbe za opstanak, naime, kao borba između filozofije, koja se nereflektivno izivljava uporna u svom zadatku – filozofije koja naivno vjeruje u um – i skepse, koja je negira ili empirički



poništva. Međutim, njena vlastita sudbina jeste u tome što mora, neprimjetno opterećena vlastitom naivnošću, na putu postepenog, u novim borbama motivisanog samorazotkrivanja, tek da potraži konačnu ideju filozofije, svoju istinsku temu, svoju istinsku metodu, da najprije otkrije stvarne zagonetke svijeta, i da ih privede na put odluke“ (Husserl, 1991:20-21).

Glavna etičko pitanje današnjice je može li se i treba li, se odlučivati na osnovu naše DNA. Ukoliko damo potvrđan odgovor, taj potvrđan odgovor ima svoje određene nedostatke i prednosti. Jedna od njih je pružanje pojedinačnim ljudima mogućnost zdravog i normalnog života, koja samim tim znači i smanjenje državnih troškova, te usmjeravanje ekonomije na potrebnije segmente društva. DNA olakšava dijagnosticiranje, međutim negativne posljedice su i itekako tu. Mnoge zdravstvene osiguravajuće kuće ne žele opružiti uslugu osiguranjima nekima sa određenim genetskim bolestima. Ukoliko uklonimo sve greške našeg budućeg potomstva, postavlja se pitanje gdje povući crtu? Proces prenatalne dijagnostike ovim pitanjem postaje sve nejasniji i dublji problem. Nadzor pri ljudskoj produkciji možda i nije tako dobar, jer ljudi koji odlučuju o svojim budućim generacijama se previše oslanjaju na trenutnu bezizlaznu situaciju. Što će se dogoditi ako se njihovom potomku mogla ponuditi pomoć u vidu zdravstvene novotarije, što je onda život? Pokušaj uspostavljanja vrsnosti doveo bi u konačnici do diskriminacije, veće stope abortusa, te društvo u kojem se ne prihvaćaju drugačiji. Genetička inkvizicija ne bi bila ništa gora od srednjovjekovne, a ukinuto pravo na ljudsku grešku ne bi ljude približio Bogu već dubokom zvjerstvu koje krije i početna greška ljudske nesavršenosti. Naše zablude o ljudskoj izvrsnosti počivaju na početnom Pangllosovom problemu nosa: prirodna selekcija se ne može planirati, ona nema cilj i ne misli na sutra. Ona je samo jedan određeni mehanizam, „Slijepi urar“, kao što to i sam Richard Dawkins kaže, a biološka utopija je zabluda jer se ne možemo osloniti na čovjeka kao suviše ograničeno bićem (Dawkins, 2007:186). Možda je najbolju pouku izvukao Hegel kada je rekao da je najveća povijesna lekcija ta da nitko nikada ne nauči povijesne lekcije. Ovaj Hegelov uvid može itekako biti moralni kompas svaki put kad poželimo se uplitati tamo gdje nam nije mjesto.

## LITERATURA

- Darwin, C. (1997). *The Origin of Species by Means of Natural selection*, Fellow of the Royal, Geological, Linnaean ETC. Societies, This edition based on the text of the First edition. London: ElecBook.
- Dowkins, R. (2007). *Iluzija o Bogu*. Zagreb: Nakladnik Izvori.
- Gadamer, H. (1997). *Nasljeđe Europe*. Zagreb: Naklada Matice hrvatske, Biblioteka Parnas.
- Hrgović J. i Polšek, D. (2004). *Evolucija društvenosti*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Husserl, E. (1991). *Kriza europskih nauka*. Gornji Milanovac: Filozofska biblioteka.
- Jones, S. (2007). *Jezik gena*, dopunjeno izdanje. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Morin, E. (2005). *Izgubljena paradigma-ljudska priroda*. Zagreb: Naklada Scarabeus.
- Morris, D. (1997). *I čovjek je životinja*. Zagreb: Nakladnik Prosvjeta.
- Ruse, M. (2006). *Darwinism and Its Discontent*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, O. E. (2007). *O ljudskoj naravi*. Čakovec: Naklada Jesenski i Turk.
- Wilson, O. E. (1989). *Sociobiology- The new Synthesis*. Harvard: Printed in USA, Harvard College Press.
- Witehead, A.N. (1976). *Nauka i suvremeni svijet*. Beograd: Nolit.

## PHILOSOPHY AS EDUCATOR OF SOCIETY - COMMON SENSE DISCOURSE OF PHILOSOPHY AND SCIENCE

**Abstract:** Theoretical philosophy has never been a practical one. Philosophy is normative rather than methodical. The fact that people mistakenly respond to logical questions, it does not follow that we should abolish the laws of logic. Normative philosophy stems from its natural inability experimentation empirical conditions, and hence the weakness of the methodical nature that is tied to clear hermeneutics. The question is whether the weakness of hermeneutics philosophy or its forces. Since every field of human activity requires dealing with facts, thus it requires an interpretation of the same, if a man is not just a fact, the mere facts of the world. Philosophy as a seeker of universal knowledge has to modernize and enrich their study of the empirical and normative facts of the world, but being careful not to get involved in the tangle of reductive thesis held by the givens of-fact. Her commonsense discourse of modernity is a precisely Husserlian struggle

for survival, and accounting with its dusty concepts is the guarantee of its further existence. Philosophy as naivety in her virginal mind is a real contribution to knowledge and humanity that is as inexperienced philosopher trying to climb the ladder that Wittgenstein's knowledge, and then, reject the same ladder of knowledge when and if he realizes that he no longer required.

**Key words:** Hermeneutics, Philosophy of Science, Biology, Genetics, Epigenetics, Computational theory of mind, Social genetics, adaptation, Behavior genetics, determinism, free will, Ethology, Lamarckism, Darwinism, selection, Modes of inheritance

Валентина Гулевска

## ВОСПИТУВАЊЕТО НА МЛАДИТЕ СПОРЕД КАПАДОКИСКИТЕ ОТЦИ

**Апстракт:** Во IV век, благодарение на философската дејност на прочуените кападокиски отци: св. Василиј Велики, св. Григориј Ниски и св. Григориј Богослов, бил поставен темелот на една нова духовна ризница која подоцна ќе го добие името - византиска култура. Во рамките на византиската култура, философијата многу повеќе претставувала начин на живеење, отколку начин на мислење. Гледано од тој агол, широката мисла на кападокиските отци не се служела со научните методи на западноевропската философска традиција, туку се движела по своја автентична методолошка патека, тесно поврзувајќи ја активноста на човечкиот ум со практичниот и конкретен живот. Затоа, таа била отворена за обработка на речиси сите философски проблеми, но, проблемите што се однесувале на човековото познание и на слободата на личноста за неа имале првостепено значење. Во таа насока, овој труд има за цел да даде придонес во расветлувањето на идеите за воспитувањето на човечката личност и за улогата на познанието на вистината, како клучни елементи во филозофската ориентација на кападокиската школа.

**Клучни зборови:** воспитание, познание, личност, кападокиски отци, византиска култура

### ВОВЕД

Византиската философија, како конкретна историска појава, принципиелно, била отворена за обработка на сите философски проблеми. Меѓутоа, ако се обидеме да направиме некаква градација на приоритетноста на проблемите што го интересирале византискиот философ, ќе дојдеме до сознание дека во нашиов контекст не станува збор за *curiositas vana*, туку дека поставеноста на обработуваните проблеми во византиската философија

зависела од телеолошката функција на верата. Големите кападокиски отци, св. Василиј Велики (330-379), св. Григориј Богослов (330-390) и св. Григориј Ниски (335-394), спаѓаат во редот на најзначајните византиски мислители. Духовната клима во која биле воспитувани овие тројца големи византиски философи носела силно христијанско обележје, а периодот во кој живееле и твореле бил обележан со низа потреси на философско-богословски рамништа. Меѓу другото, не треба да се заборава дека овие познати мислители биле воспитаници на богатата античка философска традиција, која во новоформираното, штотуку христијанизирано византиско општество, сè уште била многу силна.

Историскиот контекст во кој кападокиските отци го граделе своето учење се карактеризирал со полемика меѓу православните епископи и приврзаниците на евномејската ерес. Евномејството, според нив, претставувало рационализација на христијанската философија. Во таа смисла, философијата во пределите на разумот кон која се стремеле европските рационалисти од XIX век, била создадена цели петнаесет века пред нив. Со оглед на фактот дека во IV век, според Аверинцев (1993) централен философско-богословски проблем бил проблемот на знакот, на името и на симболот, разбирливо е и ангажирањето на тројцата кападокијци околу систематизацијата на идеите за божествените имиња кои циркулирале во дотогашните текови на христијанската мисла. Оттаму, педагошките идеи во нивната философија, како и методите и термините што тие ги употребувале за нивно истражување, треба да се разгледуваат откако ќе се земат предвид сиве овие историски компоненти.

## **ГНЕСЕОЛОШКИТЕ КАПАЦИТЕТИ НА ЧОВЕКОВАТА ПРИРОДА**

Кападокиските отци разликуваат три типа на познание: сетилно, рационално и мистично. Последниот тип на познание е специфичен и во него спаѓа

богопознанието кое претставува основен лајт мотив во гносеологијата на византиската философија. Според нив, познанието на Бога се наоѓа надвор од границите на логичноста, односно, тоа не е ограничено со рационално поимање, бидејќи, првенствено е сфатено како мистичен чин, а дури потоа како дискурзивно познание. Во гносеологијата на кападокиските отци најјасно е истакната идејата за динамичноста на човечкото познание, кое секогаш се наоѓа на некаков пат. Човекот е суштество кое треба да се воспитува и секогаш да се стреми кон нешто повеќе. Барањето на знаење е бескрајно и незапирливо. Кога човекот го бара совршенството, според овие големи мислители, тој всушност трага по Бога. Барајќи го бескрајното, тргнува на пат кој постојано почнува од почеток. Поради бескрајноста на тој пат, границата никогаш не може да ја достигне. Затоа, според кападокиските отци, никогаш нема да има крај *одењето понатаму*, зашто, запирањето на патот со *бескраен крај* би значело познание на она што не може да се познае.

Антрополошката концепција на кападокиската филозофска школа човекот го определува како разумно суштество или како микрокосмос. Тој е суштество во кое правот (земната прашина) таинствено и неискажливо е сврзан со духот. Бидејќи е составен од двојна природа, човекот претставува посредник меѓу материјалниот и нематеријалниот свет. Тој во себе ги содржи карактеристиките и на едниот и на другиот свет: со својот дух тој е сврзан со нематеријалното, невидливото и божественото, додека неговото тело припаѓа на областа на материјалното, видливото земното. Интерпретирајќи ја начелната дихотомија на човечката природа, св. Григориј Богослов ја користи античката идеја за *микрокосмосот*, и тоа на многу интересен начин. Имено, материјалниот свет, според него, се покажува како мал во споредба со човекот – *макрокосмос*, бидејќи човекот во себе ги содржи двете реалности, и материјалната и духовната, светот, пак, во себе ја содржи само материјалната реалност: „Логосот создава живо суштество, едно, од две – зборувам за видливата и

невидливата природа. Го создава човекот. Телото го зема од веќе создадената материја, а духот му го вложува од себе, како некој друг свет, голем во малиот“ (PG 36, col. 632 AB). Ако стихииите на космосот сами по себе не размислуваат за животот и неговата цел, иако во суштина, дејствуваачки го исполнуваат животот и ја остваруваат неговата цел, тогаш, и во стихииите на човечкото тело кои произведуваат целесообразен живот може да се забележи разумно дејство.

Од особено значење за човекот е тоа што тој, како разумно суштество, има свест за светот што го опкружува и може да се набљудува самиот себе, односно да се самоспознава. Навистина, човекот не може со сетилата да ја познае својата душа, но има доволен повод да размислува за нејзината природа според нејзините дејства во телото. Дејствата на душата во телото се карактеризираат со разумност. Познатата античка максима „Познај се самиот себеси“ се јавува како инспиративна точка во гносеолошките и педагошките размислувања на кападокиските отци (Митевски, 2000). Св. Григориј Богослов во своето XXXII слово пишува: „Пред сè, познај се самиот себе си ... сфати кој си и како си создаден, од што си составен, што те вовело во движење, во што се состои твојата мудрост, во што е тајната на твојата природа? Познај дека си ограничен со место, а твојот ум, одделувајќи се, обиколува сè, колку е малечко окото, а гледа толку далеку...“ (PG 36, col 184 CD). Како најсуштествени сили на човечката природа, св. Василиј Велики ги сметал разумот и волјата. Со овие сили човекот требало да ја развива својата личност до степен на проникнување во самата суштина на добробитието. Тој смета дека човекот се труди да ја проучи природата, а не се познава самиот себеси. Всушност, според него, најтешко е да се познаеме самите себеси.

Окото што го набљудува надворешниот свет не може да се набљудува самото себе. Нашиот ум проникливо ја забележува тугата грешка, но немарно се однесува кон познанието на сопствените недостатоци. Сфатени на ваков начин, гносеолошките капацитети на човековата природа, според кападокиските отци, претставуваат основа за

воспитание и образование на човекот во духот на вистината. Педагогијата можела да се реализира, според овие отци, само доколку се допуштела слобода на личноста.

На таков начин, во византиското општество од IV век образованието и воспитанието станале вредности за кои се пројавил особен интерес.

### **КАПАДОКИСКИТЕ ОТЦИ ЗА ВОСПИТУВАЊЕТО НА МЛАДИТЕ**

Личноста е духовна и етичка категорија. Создавањето на личноста е радикален и револуционерен акт. Учествувањето во воспитувањето и образованието на една личност значи отворање на сложен и длабок процес на себеиспитување. Личноста во никој случај не е готова даденост, тоа е задача, идеал на човекот. Човковиот ум треба да се подготви за подлабоко познавање на вистината која ќе го научи етички да ги употребува нештата и правилно да постапува со природата со која е органски поврзан. Оттаму, воспитанието претставува *вештина* која мора да се совршува низ многу генерации.

Би било неточно да се мисли дека односот на христијанството кон наследството од античката ученост се сведува само на негово целосно одрекување. Уште во II и III век, се појавил стремеж од страна на некои христијански мислители да ги асимилираат, т.е. творечки да ги усвојат достигнувањата од антиката. Интензивен обид за синтеза меѓу христијанството и елинизмот направиле претставниците на александриската школа – Климент и Ориген. И двајцата, иако во различно време, го основале александриското катихуменско училиште во кое, заедно со изучувањето на Светото писмо и патристичката литература се изучувала и античката философија, реториката, дијалектиката, а исто така и егзактните науки – математиката, геометријата, астрономијата и сл. Такво разновидно образование стекнале и кападокиските отци.

Свети Василиј Велики, свети Григориј Богослов и свети Григориј Ниски уште во раната младост го проучувале



александриското богословие и од него го наследиле уважувачкиот однос кон античката мудрост. Првиот ги напишал познатите *Совети за младите* (PG 31, col. 569), дело во кое се зборува за тоа како младите можат да ги проучуваат елинските списи. Основната мисла во овој трактат е дека световните науки не се бескорисни за младите, но во исто време и дека тие се должни од нив да го користат само она што ќе им послужи за нивно етичко усовршување и за личен интелектуален раст. Св. Григориј Ниски во своите дела постојано ги цитирал античките философи и поети и сметал дека сè што е корисно во световните науки треба да биде прифатено од младите (PG 44, col. 345 A). На св. Григориј Богослов, пак, му е туѓа претставата за христијанството како катакомбна секта, непријателски расположена кон светот што ја опкружува. Опскурантизмот и необразованоста за него се неспоиви со христијанството. Тој сметал дека младите треба да бидат отворени кон се што е доблесно во човечката историја (Алфеев, 2001).

Во согласност со ваквите идеи, кападокиските отци сметале дека ниеден народ, ниедна философска школа, немаат право да го присвојуваат монополот врз културата, науката и уметноста кои се јавуваат како вредности на целото човештво. Исто така нагласувале дека образованието на младите не треба да се јавува како самоцел: нужно, образоването треба да биде патеводител кон доблесен и чесен живот. Во своето дело *Совети за младите* Св. Василиј Велики им се обратил на младите со следниве зборови: „Воспитувањето на душата, зборувајќи воопшто, а особено зборувајќи ви вам, претставува своевидно презирање на уживањата што доаѓаат од сетилата. Имено, очите не треба да се заведуваат со неумесно гледање на шарлатани, ниту, пак, со гледање на тела кои поттикнуваат на уживање, исто како што и со помош на слухот не треба во душата да се пуштаат мелодии кои произлегуваат од страстите што ја поробуваат и ја понижуваат човечката душа.

Вие треба да се трудите околу една поинаква музика, музика која поттикнува на возвишување на вашиот дух. Мешањето, пак, на воздухот со некои испарувања што му причинуваат задоволство на сетилото за мирис и самото користење на мириси, дури се срамам да ви го забранам. Што ќе каже, пак, оној што сака да се убеди дека не треба да се поведуваме по уживањата на сетилата за допир и вкус? Тој сигурно ќе тврди дека таквите уживања ги принудуваат оние што се зависни од нив да живеат слично на животните, потчинувајќи им се на барањата на стомакот и на она што е под стомакот. Со еден збор, оној што не сака да потоне во уживања како во кал треба да презре сè што е телесно. За телото, според зборовите на Платон, треба да се грижиме само толку, колку што тоа ни е потребно во философирањето. Тој се изразил приближно слично на апостолот Павле кој советува дека грижата за телото не треба да ја претвораме во похота. Луѓето што се грижат телото да им биде што е можно поукрасено, додека, пак, душата ја презираат и ја сметаат за безвредна, по ништо не се разликуваат од оние кои се грижат за алатките, а ја запоставуваат уметноста што произлегува од нив. Спротивно на тоа, неопходно е телото да се заздува и воздржува. Метежот што тоа го предизвикува во душата треба да се смирува и скротува со расудувањето. Не треба да му ги попуштиме уздите на уживањето занемарувајќи го умот, кој привлечен од него може да стане сличен на кочија што ја водат нескротливи коњи“ (PG 31, col. 581 CD, col. 584 ABC).

Според кападокиските отци, воспитувањето на децата од најмала возраст треба да биде задача на мајката. Практиката за користење на поезија и приказни како средство за образование во раните детски години, тврдат тие, не е најдобриот избор. Поезијата премногу ја разнежува и омекнува душата а приказните можат да имаат недоволни содржини. Од тие причини, кападокиските отци препорачуваат мајките да користат библиски приказни кои имаат етичка димензија (на пр. книгата за Соломоновата премудрост) (Reeve & Miller, 2006). Општо земено, кападокиските отци го прифатиле секуларното образование

и сметале дека класичните грчки текстови имаат значајна улога во воспитувањето на младите. Влијанието на класична раедеја е неопходно во воспитувањето на децата. Секуларната литература може да им биде од корист на младите, бидејќи таму можат да се сретнат многу добри примери за доблесни карактери кои треба да се подражаваат. Св. Василиј Велики не се двоумел да ги поттикне младите да читаат класична литература. Тоа покажува дека тој имал широки педагошки размислувања без ограничувања и било какви предрасуди. Младите мора да бидат како пчели кои собираат мед од различни по боја и мирис цвеќиња. Исто така, тие треба да ги одбегнуваат лошите, за душата штетни текстови како што ги одбегнуваме трњето на убавите рози. На таков начин, ако младите мудро ги избираат четивата, античката литература може да им биде сојузник во потрагата по вистината.

### **ЗАКЛУЧОК**

Ниту еден од тројцата кападокиски отци не напишал посебен трактат посветен на филозофијата на образованието. Сепак сите тројца биле прогласени за „вселенски учители“. Зошто? Кападокиските отци заслужено го носат ова име, бидејќи иако не напишале прирачници и трактати, во своето дело тие им посветиле големо внимание на воспитно-образовните вредности. Нивните идеи за воспитанието на младите се распрснати во нивните полемички, апологетски, херменевтички и други дела. Крајната цел на образовниот идеал, според кападокиските отци, е да се воспита човекот во култивирана и цивилизирана личност. Формалното образование кое се карактеризира со стекнување на стручно знаење добиено со акумулација на податоци и факти не е цел кон која кападокиските отци ги упатуваат младите луѓе. Според нив, дипломите, богатството, социјалниот статус и сл. не го прават човекот култивирана и образована личност. За нив, образован човек е оној кој има развиено карактер со проверени вредности, односно, оној кој се однесува со

внимание кон правата и слободата на своите ближни. Вистински образованата личност, според нив, е скромна и непретенциозна. Таквата личност знае да го цени наследството од минатото, храбро може да се соочи со сегашноста и може да придонесе за создавање на подобра иднина. Образованиот човек ја цени вистината, добрината и убавината. Знае автономно и критички да размислува отфрлајќи ги предрасудите, пристрасноста и непроверените податоци. Тројцата кападокијци им предпочуваат на младите дека потрагата по духовните вредности, милосрдноста, кротоста и почитта не застаруваат никогаш. Тие потенцираат дека еден народ цивилизациски напредува само тогаш кога младите ќе научат да ги подредуваат своите задоволства и желби, страсти и диви импулси на општественото добро бидејќи „човекот е повеќе од она што го јаде и пие“, односно неговиот живот се искачува повисоко од материјалните и привремените задоволства.

### ЛИТЕРАТУРА

- Аверинцев, С. (1963). Еволуција византиске филозофије до VII века. *Источник*, (7-8),.
- Алфеев, И. (2001). *Жизнь и учение св. Григория Богослова*. Санкт-Петербург: Алетейя:
- Migne, J. *Patrologiae cursus completus, Series Graeca: Basil the Great, Sermo de legendis libris gentilium*, (PG 31, col. 569, col. 581 CD, col. 584 ABC).
- Gregory of Nyssa, *De vita Moysis*, (PG 44, col. 345 A).
- Gregory of Nazianzus, *Orationes, Oratio XLV*, (PG 36, col. 632 AB).
- Митевски, В. (2000). *Нега на душата*. Скопје: Азбуки.
- Reeve, C. & Miller, P. (Ed). (2006). *Introductory Readings in Ancient Greek And Roman Philosophy*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.

## EDUCATION OF YOUTH ACCORDING TO CAPPADOCIAN FATHERS

**Abstract:** In the IV century, thanks to the philosophical work of the famous Cappadocian Fathers St. Basil the Great, St. Gregory of Nyssa and St. Gregory the Theologian, the foundation of a new spiritual treasure, later named – *Byzantine Culture* was laid. Within the framework of the Byzantine culture, philosophy presented much more a way of living rather than a way of thinking. Seen from this angle, the broad thought of the Cappadocian Fathers did not rely upon scientific methods of the Western philosophical tradition, but it established an authentic methodological path of their own, closely linking the activity of the human mind with the practical and real life. Thus, their thought was open for tackling nearly all philosophical problems, but they considered the problems concerning human knowledge and freedom of the person to be of a paramount significance. In that sense, this paper aims at contributing to the clarification of the ideas on human personality building and on the role of revelation of the truth, as key elements in the philosophical orientation of the Cappadocian School.

**Key words:** upbringing, revelation of the truth, person, Cappadocian fathers, Byzantine culture

ISBN 978-86-84143-46-6

**Anita Strezova**  
**Valentina Gulevska**

## **CAPPADOCIAN FATHERS AND THEIR DOCTRINE OF GOD**

**Abstract:** The fourth century was a focal point of the development of theological thought, in which the great task of Christianising the philosophical technique of the Greek world was consciously pursued. Although Origen's thought as transmitted by later thinkers such as Evagrius of Ponticuss was prevalent in the closed circles of ascetics and monks in the 4th century, the Cappadocian fathers superseded and transformed the mystical intellectualism of the Alexandrian School. Moreover, the Cappadocian fathers challenged the foundational understanding of the Neo-Arian theological epistemology that categorised all claims about God as synonyms. They insisted on the incomprehensibility of God and the incapability of human language to comprehend the divine essence, thereby giving clarity to the debate Trinity and hence on homoousios. The Cappadocian fathers were also responsible for articulating the Orthodox dogma on the vision and experience of God with theological and philosophical originality, which laid the foundations upon which the way of pondering the Trinitarian mystery in the East was established. This article explores the doctrine of knowledge and vision of God, as developed by Gregory of Nyssa, Basil the Great and Gregory the Theologian.

**Key words:** method of knowledge, Cappadocian fathers, philosophy, mystical intellectualism

### **THE CAPPADOCIAN FATHERS**

The gnoseological dimension of the doctrinal controversy between the Cappadocian fathers and Eunomius had obvious implications and was crucial for the development of theological dogma. However, the Cappadocians developed their doctrine of God predominately on the basis of the Stoic understandings of relation and substance; 'to know the object's relative

dispositions does not inform one about the object's existence as an object' (Wolfson, 1976, p. 78). They acknowledged the divine essence was totally incomprehensible to human knowledge, but they also believed that through the use of apophasis one could obtain an idea of what God was like (Ware, 1963). In addition, their acceptance of the designation 'Father' for the first person of the Trinity, which presents the relationship and not the essence, questioned the Arian epistemological logic. Likewise, their firmness in explaining number denoting function rather than ranking in quality blocked any need for time-sequential production in Trinity whereby difference in essence could be established.

Overall, the doctrine of knowledge and existence of God was understood by Gregory of Nyssa, Basil the Great and Gregory the Theologian to be in two different modes: inside and outside the essence. This distinction, on the other hand referred to two distinctive methods of understanding and experiencing God.

The first was a method of knowledge by *epinoia*, an intellectual and rational approximation (a category of kataphatic knowledge). It was used to describe God in a rational realm of the created world. It formulated in words the manifestations of God in His names and energies.

The second was the method of knowledge by direct experience, going beyond sense perceptions (a category of apophaticism) towards union with God. This constituted a paradox where God was perceived as knowable (*κατάφασις*), and unknowable (*ἀπόφαση*), at the same time.

## **KNOWLEDGE OF GOD**

Gregory of Nyssa was perhaps the greatest fourth-century theologian of the apophatic way as he counters Eunomius's central theological presupposition – that full knowledge of the divine essence was open to human understanding. Eunomius further insisted on the perfect simplicity of the divine being, saying that God's nature can be readily defined and that God has no more knowledge of God's

own substance that we do and implied that God's innermost being was perfectly accessible to human intelligence. Aiming to oppose *Eunomius's* confidence that it was possible to grasp the *essence of God* in human language, e.g. with the term 'unbegotten', Gregory of Nyssa adopted a more radical approach, which enabled him to hold a non-hierarchical understanding of the Trinity. Yet, he did not wish to develop a better way of talking about God, as if that would render the Arian position invalid. Moreover, he did not aspire to develop a method of apophatic theology only in the sense of private or negative statements (Karfíková, 1999). Instead, he recognized the need for a plurality of discourses, since neither the apophasis nor the kataphasis could properly describe the nature of God (Vaňáč, 2007). Therefore, he insisted on the absolute transcendence and unknowability of the Trinity, while emphasising the reasonable accuracy of words as verbal signifiers (Clapsis, 2000).

In the midst of arguing for the *limitation of human language*, Gregory of Nyssa argued that the method of negation, rather than affirmation was greater and more sublime form of discourse, simply because it aims to deny all forms of cognitive knowledge. Hence, one who truly loves, experiences, and knows God (to the extent that such is humanly possible) is compelled to speak [about the divine] as follow: God is not Good, Truth, Justice, and so on (these positive affirmations limits God to categories appropriate for human speech). This is not because God is the opposite of these things: evil, falsehood, and injustice, and so on. Rather, these characteristics are to be refuted since they are products of human experience of the created universe. "Now the divine nature as it is in itself, according to its essence, transcends every act of comprehensive knowledge and could not be approached or attained by our speculation" (PG 44, 1269). God is above every name, thought or concept, not only of humans, but also of angels, and above any linguistic expression, transcendent and incomprehensible (PG 44, 686). Because the divine essence is perfectly ungraspable and cannot be compared to anything, every idea made up about God is essentially an idol, a false likeness, according to Gregory of Nyssa (PG 44, 1269A).



The notion of unknowability did not imply the impossibility of a theoretical response to God in words and concepts. Moreover, the cognitive knowledge, even if necessarily limited, had some value, according to Gregory of Nyssa. Needless to say, because God was clearly encountered through images and stories in the realm of history, Gods attributes could be positively designated in images and doctrines. However, the kataphatic attributes by which the Divine Names are derived could not describe ultimate realities; instead they speak of relations and analogies and pointed to the reality of God's nature rather than describing its nature. For we say, it may be, that the Deity was incorruptible, or powerful, or whatever else we are accustomed to say of Him. But in each of these terms we find a peculiar sense, fit to be understood or asserted of the Divine nature (Brightman, 1973), yet not expressing that which that nature is in its essence (PG 44, 377).

Gregory of Nyssa distinguished between two types of names: those relating to the exterior manifestation of God, and those relating to the interior relationship of the Trinity (disregarding the acts of creation and redemption) (PG 44, 1269). These in turn have either negative or positive signification. The divine names "invisible", "timeless", ineffable" are apophatic terms. They do not indicate that God is inferior to anything or lacking in anything, but that He is pre-eminently separated from everything that exists. Other terms such as Essence, Intellect, and Life, have the affirmative signification and indicate that God is the cause of all (PG 94, 844CD). Both the affirmative and negative names are common to the whole Godhead. However, if God is called the One, Good, Spirit, Being itself, Father, God, Creator, Lord, instead of pronouncing His name, one simply uses the most exceptional names we can find (PG 9, 116).

According to Gregory of Nyssa, 'the inability to express the unspeakable shows our natural limitations and it represents a proof of God's glory. It teaches us, as the Apostle says, that only one name is appropriate to God, and that is the belief that he is above every name. That it outweighs any movement of thought and is located outside of [any] constraint by name, serving the

people as proof of his unspeakable greatness.' (Ἡ γάρ ἀδυναμία τῆς τῶν ἀνεκφωνήτων ἐξαγορεύσεως κατηγοροῦσα τῆς κατὰ τὴν φύσιν ἡμῶν πτωχείας, μείζονα τῆς τοῦ δόξης τὴν ἀπόδειξιν ἔχει, διδάσκουσα ἡμᾶς, καθὼς φησὶν ὁ Ἀπόστολος, ὅτι μόνον ἐστὶ θεοῦ προσφυῆς ὄνομα τὸ ὑπὲρ πάντων αὐτὸν εἶναι πιστεύειν ὄνομα. Τὸ γὰρ ὑπερβαίνειν αὐτὸν πᾶσαν διανοίαν κίνησιν, καὶ ἐξώτερον εὐρίσκεσθαι τῆς ὀνομαστικῆς περιλήψεως, τεκμήριον τῆς ἀφρόστου μεγαλειότητος τοῖς ἀνθρώποις καθίσταται.") (PG 45, 1108 BC).

St Basil the Great was equally convinced that the living God surpasses all human knowing and is beyond all names. He readily identified that language is powerless to express [even] what the mind conceives. Moreover, he thought not only divine essence is undefinable, unnameable and unknowable, but also humans do not even know the essence of the ground on which they are standing. Therefore, he preferred alpha privatives to designate what God is not, i.e., ἀρρετος, αἰδιος ἀγγενετος, ἀτηνατος, ἀτηατος, ἀμερες, ἀπατης, and so on.

Nevertheless, Basil the Great constructed a mediating position between Eunomian simplicity and radical apophaticism. On the other hand, he envisioned a set of coextensive properties predicated of the divine substance. In other words, he made an ineffable distinction in God between divine essence and divine energies. This was to become the fundamental thought in the development of Basil the Great's doctrine of the vision of God as well as the inseparable idea behind his Trinitarian theology.

The divine essence signifies God's absolute transcendence, and humans will never participate in it, either in this life or in the age to come. The divine energies, in which God comes out of Himself and reveals Himself to us on the other hand, permeate all of creation, and the humanity can participate in them through grace (Louth, 1989). "We know the greatness of God, his power, his wisdom, his goodness, his providence over us and the justness of His judgments, but we do not undertake to approach near to his essence. His operations come down to us, but His essence remains beyond our reach" (PG 29, 540CD). It is through divine energies that one knows the wonders of God, their beauty, their order, and the splendor of created beings and

beholds the magnificent names of God: Wisdom, Life, Power, Justice, Love, Being, God and the infinity of other names which are unknown to us. These kataphatic or positive attributes point out what must be conceived when we think of God. They show us God as He reveals Himself to created beings (PG 29, 524; PG 29, 648). God can be known in a certain fashion through the entire creation, and more through creation of humanity in His image and likeness (PG 32, 869).

*He called himself 'door', 'way', 'bread', 'vine', 'shepherd', and 'light'.* Not because he has many names, but because on the basis of his different activities and his relation to the objects of his divine benefaction, he employs different names for himself.

The divine energies belong, at the same time, to both domains of theology (*θεολογία*) and economy (*οικονομία*). They are eternal and an inseparable force of the Trinity existing independently of the created act. Yet, they display the infinite variety of loving acts of God towards the creation (PG 32, 873C). The divine energies are present everywhere: in beings with or without reason, with or without life, to a greater or lesser extent depending on the capacity of the nature that receives them (PG 100, 344C). They represent a major link among the individual substances of the Trinity, originating in the Father, being communicated by the Son in the Holy Spirit. But there is not one among all the divine names expressing what God is in essence, for all types of names are posterior to the divinity. The divine names reveal his energies that descend towards the created world, yet they do not draw humanity closer to his inaccessible essence. God's nature remains beyond the human capacity for comprehension and knowledge. "The peace of God surpasses all understanding," asserted Basil, alluding to Philippians 4, 7 (PG 29, 544A).

Gregory the Theologian was a rhetorician and a philosopher who defended Christian scholarship. However, he knew that human comprehension has its boundaries and human reason could not grasp the nature of the divine. Gregory points that a critical awareness of nature, or an astute application of the reasoning faculty, can tell us that God is, but not what he is. The Deity is not graspable by the human intellect; neither can the

entirety of its magnitude be imagined—the second clause specifies the first, setting the idea of comprehension (or grasping) within the conceptuality of divine magnitude (PG 36, 32). The nature of God's essence remains "unknown even to the Seraphim". Thus, all we can assume with any certainty is what God is not (PG36, 32C). Everything referred to God kataphatically, shows not the divine nature but "the things about His nature" (PG 36, 48C).

Referring to Plato without naming him, Gregory changed the famous statement from the *Timaeusto* emphasise the difficulty in forming an adequate concept of God. "To know God is hard, to describe him impossible, as a pagan philosopher taught—subtly suggesting, I think, by the word "difficult" his own apprehension, yet avoiding our test of it by claiming it was impossible to describe. No—to tell of God is not possible, so my argument runs, but to know him is even less possible. For language may show the known if not adequately, at least faintly, to a person not totally deaf and dull of mind. But mentally to grasp a matter is utterly beyond real possibility even so far as the very elevated and devout are concerned, never mind slack and sinking souls". ("Θεὸν νοῆσαι μὲν χαλεπὸν φράσαι δὲ, ἀδύνατον, ὡς τιστῶν παρ' Ἑλλησι θεολόγων φιλοσόφησεν, οὐκ ἀτέχνως ἐμοὶ δοκεῖ, ἵνα καὶ κατελιφέναι δόξη τὸ χαλεπὸν εἶπεῖν, καὶ διαφύγη τῷ ἀνεκφράστῳ τὸν ἔλεγχον. Ἀλλὰ φράσαι μὲν, ἀδύνατον, ὡς ὁ ἐμὸς λόγος. νοῆσαι δὲ, ἀδύνατότερον. Τὸ μὲν γὰρ νοηθὲν, τάχα ἀνλόγως δηλώσειεν, εἰ καὶ μῆ μετρίως ἀλλ' ἀμυδρῶς γε τῷ μὴ πάντη τὰ ὅλα διεφθαρμένῳ, νωθρῶ τὴν διάνοιαν. Τὸ δὲ τοσοῦτο πρᾶγμα τῆς διανοίας περιλαβεῖν, πάντως ἀδύνατον καὶ ἀμήχανον, μή τι τοῖς καταβεβλακευμένοις καὶ κάτω νεύουσιν, ἀλλὰ καὶ τοῖς ἑλίαν ὑψηλοῖς τε φιλοθέοις.) (PG 36, 48C).

The main obstacle to full understanding of God's nature, according to Gregory the Theologian is darkness of this world and the thick covering of our flesh. Hence, any impressions, which are gathered from the world, show one particular representation of the truth, which flees before it is grasped and escapes before it is understood. This truth illumines the directive faculty in us,

when indeed we have been purified, but its appearance is like a swift bolt of lightning that does not remain.

Gregory the Theologian believed that even though the human beings are unable to comprehend the whole world and to perceive the divinity, it is possible for us to acquire indistinct (*αμυδρός*) and weak (*ασθενής*) vision of God according to his attributes (*των κατ' αυτόν*) (PG 36, 127). This does not mean that we could label Him as a separate being, e.g. as He is the “cause” of goodness, being, stone, and so on. Rather, for God to cause or create beings is to multiply Himself into the world so He becomes “all things in all things” and therefore truly subject to all names. The positive attributes “proper to God” can set someone’s mind with an answer about God at least formally and schematically, while an unbroken chain of negations leads one away from Him (Hilarion, 2010). Nevertheless, the reason prefers to remain speechless and silent before the Triune God, whose essence remains “deep and unfathomable mystery (PG 100, 584).” To reach to this mystery is to become “godlike”, possessing by grace what the Holy Trinity possesses by nature (PG 100, 724). The salvation cannot be achieved on one’s own initiative; one’s salvation was rather dependent on God’s grace (Sadler, 1992).

### **DIASTEMA (Διάστρεμμα)**

The Cappadocians identified that one of the most important differences between the creator and the creatures is the presence or absence of *diastēma* (*διάστρεμμα*, ordinarily translated as “interval”). The term *diastema* indicated the distance in time and space, the spatial and temporal limitation separating the Creator from all creation. The human mind with its diastemic nature is “not able to comprehend a nature that has no dimension” (Brightman, 1973, 171). In turn, the diastemic gulf between the infinite God and finite creatures, was not just a stopping point for human knowledge of God, but was an open field for action (Blowers, 1993). *Diastema*, the gap, the interval, the space, the inseparable extension of time and space, was for the Cappadocians, the main characteristic of the created order. It

could never be escaped or transcendent. On this plane the creature enjoys “eternally moving repose” as a finite being open toward the infinite, and yet also knows an “immobile eternal movement” since the end of the finite being is infinite and unattainable. “To stop moving, would mean to cease to exist altogether” Gregory of Nyssa would state. With such a diastemic episteme, Gregory embraced the universal flux and distanced nature of language, embracing as well the flux and distinction of their own existence with that of all of creation. As a result, humanity belonged to a linguistic category that did not belong to heaven where the triune God whose knowledge is only and always present, had no need for knowledge. For God is always understood as the cause of being, who is above all being, Gregory of Nyssa would state. Created in the image and likeness of God, man has freedom and the ability to change, and since diastema covers the plan from the Fall to the universal redemption, man freely chooses the direction he wishes to take. Yet, for Gregory, existence within diastema is a continual spiritual journey leading away from God to theosis.

Gregory the Theologian shared this opinion: "What God is in His nature and essence no human person has ever discovered or ever will discover. Whether it will ever be discovered is a question, which he who will may examine and decide. In my opinion it will be discovered when that within us which is godlike and divine, I mean our mind and reason shall have mingled with its Like, and the image shall have ascended to the Archetype, of which it has now the desire. And this I think is the solution of that vexed problem as to "We shall know even as we are known". ("Θεὸν ὃ τί ποτε μὲν ἔστι τὴν φύσιν καὶ τῆνούσιαν, οὐτε τις εὐρεν ἀνθρώπων πώποτε, οὐτε μὴ εὐρη. Ἄλλ' εἰ μὲν εὐρήσει ποτε ζῆτεῖσθαι τοῦτο, καὶ φιλοσοφείσθαι παρὰ τῶν βουλομένων, εὐρήσει δὲ ὡς ὁ ἐμὸς λόγος, ἐπειδὴ ἀντὶ θεοειδέσθαι τοῦτο καὶ θεῖον, λέγω δὲ τὸ νῆμέτερον νοοῦντε καὶ λόγον, τῷ οἰκείῳ προσμίξει, καὶ ἡ εἰκὼν ἀνέλθῃ τὸ πρὸς ἀρχέτυπον, νῦν ἔχει τὴν ἄφραστον, καὶ τοῦτο εἶναι μοι δοκεῖ τὸ πάνυ φιλοσοφούμενον, ἐπιγνώσεσθαι ποτε ἡμᾶς ὅσον ἐγνώσμεθα.") (PG 36, 48 C).

But this does not mean that man can have no experience of the divine, because God condescends to unidirectional

transgress the boundary between created and uncreated reality through His energies. Thus, the experience of God involves a real participation in His energies, but not in His essence. Now, when a man experiences God through the divine energies, the experience itself is a direct personal encounter with the living God, but when he conceives this experience, there is a necessary distinction between the actual encounter with God and the intellectual conception of that encounter. But that is not all, because when a man attempts to formulate the intellectual conception of the encounter linguistically, there is another distinction, and this time the gap is between the conception of the encounter and the language used to express it to others. Finally, there is a further distinction that occurs, this time between the linguistic formula used to express the mystery, and the comprehension of that formula by individuals who hear the formula proclaimed. Basil the Great would similarly state: “the extension [diastema] coextensive with the existence of the cosmos that is, all created being (sensible and supersensible) is characterized as temporal which is to be in an extension of createdness reaching towards the end of the love of God (PG 29, 560B).

### ASCENT TO GOD

The doctrine of vision and knowledge of God in Cappadocian fathers was not a philosophical school about abstract concepts, but it was essentially an ascent of the body and soul by way of *katharsis* or purification whose ultimate end was perceived to be communing with the living God. ‘Contrary to Gnosticism, in which knowledge for its own sake represents the objective of the Gnosis, the union with God or deification, the state of *theosis* was for the Cappadocians, the ultimate aim of the quest for knowledge of God through apophaticism’ (Lossky, 1973, 9). The negations, as well as serving to qualify positive statements about God, acted as a ‘springboard or trampoline whereby the mystical theologian sought to leap up with all the fullness of his or her being into the living mystery of God’ (Ware, 1963, 63-64). This points clearly to an understanding that



theology was not an abstract intellectual and linguistic exercise sufficient in itself according to the Cappadocians, but had a practical goal; the salvation of humanity from sin and corruption. And salvation was naturally to be understood in the classical Byzantine term of deification (*θεώσις*). Proceeding by negations one ascended from the inferior degrees of being to the highest, 'by progressively setting aside all that can be known in order to draw near to the Unknown in the darkness of absolute ignorance or unknowing (*αγνωσία*)' (Lossky, 1973, 25). Ignorance connotes that only by going beyond every visible and intelligible object or by detaching ourselves from all theophanies and manifestations can we know the One who is above all that can be an object of knowledge. This promoted a tendency towards the ever-greater plenitude, in which the theology of concepts was transformed into contemplation, and dogmas were turned into mystery.

Gregory of Nyssa discussed the *soul's affectionate quest of God*. According to him, knowledge of and communion with God are bound together and explicitly considered as identical. It is union with God that conditions knowledge of God, and not the vice versa. The fundamental fact about *human nature* according to *Gregory of Nyssa* is that *humans* were created in the image of the uncreated beauty, and as such they must have something akin to the divine goodness, which they were made to enjoy. Hence, by a "certain affinity with the divine" mingled with human nature, God draws humanity to His own self. Because God can never be seen in himself, his image is seen in the mirror of the purified soul. But to acquire knowledge of God, each person must undertake a spiritual journey.

This spiritual journey is a mountain steep difficult to climb, only few people approach its peak. The movement starts from the light, goes through the cloud into the darkness at the peak of the mountaintop, whereby the transcendent is known through "not knowing" (Carabine, 1955, 53). The three ways of the soul's ascent are all interconnected, building one upon the next in the faithful seeker's quest for union with God. The infinite and never completed character of this union with God is signified by darkness (Lossky, 1975, 38). The theme of Moses drawing closer



to God in the ascent of Sinai is the favorite metaphor for conveying the divine transcendence (PG 44, 297-430).

‘What does it mean that Moses entered the darkness and then saw God in it?’ Gregory of Nyssa asked. ‘What is now recounted seems somehow to be contradictory to the first theophany, for then the divine was beheld in light but now He is seen in darkness. Let us not think that this is at variance with the sequence of things we have contemplated spiritually. Scripture teaches by this that religious knowledge comes at first to those who receive it as light. Therefore what is perceived to be contrary to religion is darkness; an escape from darkness comes about when one participates in the light. But as the mind progresses and, through an ever greater and more perfect diligence, comes to apprehend reality, as it approaches more nearly to contemplation, it sees more clearly that God cannot be contemplated. For leaving behind everything that is observed, not only what sense comprehends but also what the intelligence thinks it sees, it keeps on penetrating deeper until by the intelligence’s yearning for understanding it gains access to the invisible and the incomprehensible and there it sees God. This is the true knowledge of what is sought; this is the seeing that consists in not seeing, because that which is sort transcends all knowledge, being separated on all sides by incomprehensibility as by a kind of darkness. Therefore John the sublime, who penetrated into the luminous darkness, says, “no one has ever seen God,” thus asserting that knowledge of the divine essence is unattainable not only by humans but also by every intelligent creature. When, therefore, Moses grew in knowledge, he declared that he had seen God in the darkness, that is, that he had then come to know that what is divine is beyond all knowledge and comprehension, for the text says, “Moses approached the dark cloud where God was”. (“Τίδέ βούλεται τὸ ἐν τὸς τοῦ γνόφου γένεσθαι τὸν Μωϋσέα, οὕτως ἐν αὐτῷ τὸν Θεὸν εἶδεν; Ἐναντίον γὰρ δοκεῖ πωρεῖν αὐτῇ πρώτῃ θεοφανείᾳ τὸν ὕψιστον οὐρανὸν, τότε μὲν γὰρ ἐν φωτὶ, νῦν δὲ ἐν γνόφῳ τὸ θεῖον. Μηδέ τοῦ τοιοῦτο εἰρμούτων κατὰ ἀναγωγὴν ἡμῖν θεωρηθέντων ἀπάδει νομίσωμεν. Διδάσκει δὲ διὰ τούτων ὁ λόγος, ὅτι ἡ γῶνισις τῆς εὐσεβείας φῶς γίνεταί παρὰ τὴν πρώτην νοῖς ἀνεγγίνη-

ται. Διότι τὸ ἐξ ἐναντίας τῆς εὐσεβείας νοούμενον, σκότος ἐστίν, ἡ δὲ ἀποστροφὴ τοῦ σκότους, τῆς μετουσίᾳ τοῦ φωτὸς γίνηται. Προϊὼν δὲ ὁ νοῦς, καὶ διὰ μείζονος αἰεὶ καὶ τελειότερας προσοχῆς ἐν περινοίᾳ γινόμενος τῆς ὄντως κατανοήσεως ὁσῶν προσεγγίζετο ἄλλον τῆς θεωρίας, τοσοῦτῶ πλεονόρῳ τῆς θείας φύσεως ἀθεώρητον. Καταλιπὼν πᾶντὸ φαινόμενον, οὐμόνον ὅσα καταλαμβάνει ἡ αἴσθησις, ἀλλὰ καὶ ὅσα ἡ διάνοια δοκεῖ βλέπειν, αἰετὸ ἐνδότερον ἵεται, ἕως ἄν διαδυῇ τῆ πολυπραγμοσύνης τῆς διάνοιας πρὸς τὸ ἀθέατόν τε καὶ ἀκατάληπτον, κάκεῖ τὸν Θεὸν ἴδῃ. Ἐν τούτῳ γάρ ἡ ἀληθὴς ἐστὶν εἰδησις τοῦ ζητουμένου, τὸ ἐν τούτῳ τὸ ἰδεῖν, ἐν τῷ μὴ ἰδεῖν, ὅτι ὑπερκεῖται πάσης εἰδησεως τοῦ ζητούμενου, οἷόν τινι γινόμενον φῶς ἀκαταληψία πανταχόθεν διειλημμένον. Διόφησικαὶ ὁ ὑψηλὸς Ἰωάννης δὲ ἐν τῷ λαμπρῷ γνόφῳ τοῦ τῶ γενόμενος, ὅτι Θεοδούδεις ἐώρακε πώποτε, οὐμόνον τοῖς ἀνθρώποις ἀλλὰ καὶ πάση νοητῇ φύσει τῆς θείας οὐσίας γῶν σιν ἀνέφικτον εἶναι, ἀποφάσει ταύτη διοριζόμενος.) (PG 44, 376 CD; 377 A).

The first way towards God proceeds by inference from the activities of God revealed to the senses. It is a struggle for empathy and love, marked by the cleansing of the soul from all extraneous aspects and by restoring the likeness of God (Daniélou, 1953). In fact, the mind cannot see the "place of God" in itself unless it is raised higher than all the representations of objects. It has to be stripped off all the passions that bind his mind to sensory matters via representation (Fitzgerald & Fitzgerald, 2001). Removing the inner chatter of sensual or earthly thoughts, the soul places the mind in a receptive state, awaiting God. In this stage the person starts to acquire the virtue of detachment.

The second way is through introspection. This leads to the statement that we have God within us by our reflection of his goodness in our own virtuous lives, rather than through any "face-to-face vision" (PG 44, 1269 C). This assumption is based on a fundamental Christian doctrine: the soteriological perspective of man as created in the image and likeness of God. As the Godhead remains within the soul, so He grants to soul the rational faculties necessary for contemplation of God. However, to gain knowledge of God and himself, the human soul needs to

practice *aphairesis*. In other words, it must cast off its reliance on knowledge, and embrace the groundlessness of an “ineffable knowledge”. From now on, the celestial journey of the soul is interiorized; the soul finds its native land, within itself, by recovering its primitive state.

The way of “not seeing and not knowing” was the final stage of a soul’s journey. It is usually referred to as “uncovered (*απροκάλυπτος*) vision”, which no longer runs through the “veil of existing things”. It was a path that went beyond vision, beyond *θεωρία* and beyond intelligence, to an area where knowledge was suppressed and love alone remained or rather where *γνώσις* became *ἀγάπε*. Desiring God more and more and leading to good blessings of divine love and divine counsel under the influence of “blessed *ερος*”, the soul continuously reached out to God. In fully shedding the senses and cognitive reason as sources of truth, the soul finally realised its inability to grasp the ineffable and transcendent God and simply penetrates deeper, into darkness (Burns, 1999). The image of the darkness is the highlight of Gregory’s spiritual theology. It shows that the union with God is endless, the ascent to God has no limit, and the beatitude is an infinite progression.

Knowledge, according to Basil, is a “journey from man’s conscience to God”. This journey had the image of God in man as its point of departure, and knowledge of God as its goal. The image of God in man is the “mind”, which was not static and external (Bebis, 1999). The human mind (*νοῦς*) concerned the ultimate and dynamic presence of God in man, and its primary role was to know God by means of entering a personal relationship with Him. If the human mind was scattered outwards and muted through the senses into the world, then it had to return from its fallen position to the natural state, claimed Basil. It must not be manipulated by the influences of the world and extraneous things through the senses. The prodigal, sinful and darkened mind had to withdraw within itself, and of its own accord ascends to contemplating God. Guided by the Holy Spirit and illuminated by the uncreated Light (the state of theosis), the *nous* should strive to return within the heart. “Being God by nature, the Holy Spirit deified by

grace those who still belong to a nature. Hence, under the guidance of the Holy Spirit, the image, this 'particle of grace', leads to the assimilation of the known object, to *theosis*, and divine love. 'Being God by nature, the Holy Spirit deifies by grace those who still belong to a nature subjected to change' (PG 29, 665BC). Through Him man knows God, 'the like by the like'.

Consequently, the deepest human knowledge of God is achieved by love: 'Love of God cannot be thought. No one thought us neither to enjoy the life nor to want life. Namely, we learn from each other to rejoice in its light, or are attached to life, nor anyone else thought us to love our parents or those who thought us. Educators. Similarly, an even much more, knowledge of divine love does not come from outside. But in the same time when man was composed, a seminal reason was deposited in us, which has by itself the causes of appropriating love. Consequently, the deepest human knowledge of God is achieved by love: [Ἄδιδακτος μὲν ἢ πρὸς τὸν Θεὸν ἀγάπη. Οὐτε γὰρ φωτὶ χαίρειν, καὶ ζωῆς ἀντιποιεῖσθαι παρ' ἄλλου μεμαθήκαμεν, οὐτε τὸ ἀγαπᾶν τοὺς τεκόντας ἢ θρεψαμένους ἕτερος ἐδίδαξεν. Οὕτως οὖν, ἢ καὶ πολὺ μᾶλλον τοῦ θείου πόθου οὐκ ἐξωθέν ἐστιν ἡ μάθησις, ἀλλ' ὁμοῦ, τῆς συστάσει τοῦ ζώου τοῦ ἀνθρώπου φημὶ σπερματικὸς τις λόγος ἡμῖν ἐγκαταβεβλήται, οἴκοθεν ἔχων τὰς ἀφορμὰς τῆς πρὸς τὸ ἀγαπᾶν οἰκείωσως] (PG 31, 908 BC).

For Gregory the Theologian, the final goal of humanity is to be made like the God and that involves escape from this world and an ascent of the soul into the fatherland. The best way to affect our escape is the way of *ascent*, which is the removal of everything that soul has taken on in its descent into the body, the removal of everything that is alien to its true nature. The journey of the soul towards God is an intellectual purification, concerning our thinking about God. There are moments of mystical experience where the soul becomes united with the energies of God by grace. Gregory the Theologian refers explicitly to this state of humanity which he terms *apocatastasis* and by it he means the divinizing union of all rational creatures with God (PG 36, 112B). Influenced by Origen and Gregory of Nyssa, he believed that human creatures would

at last attain to the perfect image of God according to which they were created. This process entails not only perfection of the individual but unifying and transforming of the entire human race in the body of Christ(Galley, 1985).

### DEIFICATION

Among the early Greek Fathers the concept of deification was expressed variously: as filial adoption through baptism; as the attaining of likeness to God through gnosis and dispassion; as the ascent of the soul to God; as the participation of the soul in the divine attributes of immortality and incorruption; as the transformation of human nature by divine action; as the eschatological glorification of both soul and body, as union with God through participation in the divine energies. The state of theosis, however, in the Cappadocian fathers,best describes what is ultimately meant by salvation.

Theconceptuality of apocatastsis(αποκατάστασις) was not the only term used by Gregory the Theologian to designate the state of union with God. Both he and Gregory of Nyssa referred to the concept of deification as a means of expressing Origen’s great and cosmical vision and the souls journey within union with God within that mystery.Mingling is a word particular to Gregory the Theologian that affirms moral dimension of transfiguration, while Gregory of Nyssa has used theosis in terms of participation.Both however, emerge in their respective teachings, as entirely absorbed by the same overall task: the re-reading of Origen on how to Christianize Plato, as part and parcel of the evangelisation of the educated classes of their day. Gregory of Nyssa alludes to the concept of assimilation with a note to the effect that when humans attain to immortality they do not find that which Socrates spoke of in Plato’s *Phaedrus*, rather that which God has given them as a gratuitous gift which was far above the limits of material natures. Gregory the Theologian’s reference to deification in this passage also troubled Maximus the Confessor in the 7th century, so much so that he devoted one of the longest sections of his *Ambigua* to explicating what he thought Gregory ‘must’ have meant. On the

part of Gregory of Nyssa, however, we see a concern to temper the language to clarify an aspect of the authentic Christian tradition of deification, which will remain an important element of the doctrine for all time to come. The deification, he suggests, is not a posthumous transcending of human nature, rather a passing beyond the limits of human nature, in that glorified nature. The restricting limitations that were once imposed on human nature by long ages of its common experience as a 'nature that was separated from God', will be lifted, in Gregory Nyssa's understanding, by the admission of the creature into the radiant fullness of the very purpose of creaturely human being, which is intimate communion with the endless mystery of the Life-Giving Presence.

Communion with God or deification was 'the highest stage of the knowledge of God, when the incomprehensible God becomes comprehensible, so far as this is possible for the human nature. Yet, union with God is to be understood in the Christological context of salvation. It could be only experienced through personal encounter with the Spirit of God, the deifying energy of God. The process of transforming humanity can be misunderstood outside the sacramental and liturgical life of the Church. Acquisition of divine grace begins with Baptism, continues in the Eucharist and reaches fulfillment after the Resurrection of the dead: 'Body covering of the soul, now destroyed by death, will again be made out of the same material, not in this substance, and solid composition, but its physical components consisting of something light and airy where it will be adorned with their appropriate *beauty*'. [Ὁψει τοῦτο τὸ σωματικὸν περιβόλιον τὸν νῦν διαλυθέν τῷ θανάτῳ ἐκτῶν αὐτῶν πάλιν ἐξυφαινόμενον, οὐ κατὰ τὴν παχυμερῆ ταύτην καὶ βαρεῖαν κατασκευήν, ἀλλ' ἐπὶ τὸ λεπτότερόν τε καὶ ἐρασμιωτέρῳ κάλει πάλιν ἀποκαθίστασθαι"]. (PG 46, 108 A).

Hence, at the end the human person will be mysteriously reconstructed and transformed by the divine energies (*δυνάμεις*) to incorruption, glory and a spiritualised body (I Cor. 15, 44). "Whoever has been permitted to escape from matter by reason and contemplation, and holds communion with God, the

purest Light, is blessed”, declared Gregory. His ascent from matter is conferred by true philosophy “leading to the unity which is perceived in the Trinity”(PG 36, 495B).

The Trinitarian Divine light is absolutely transcendent and is beyond everything sensible, yet it penetrates through all created world. The uncreated light manifests to the apostles at the Transfiguration on Mount Tabor, is seen during prayer by saints, and is symbolically represented by the halo in icons. It is also “the Light of the Age to come”. Although it was contemplated with corporeal eyes, the “light of the Lord’s Transfiguration had no beginning and no end. Because it belongs to the mystical theology according to apophysis, it remained uncircumscribed (in space) and unperceived by the senses(PG 91, 1168A).

The event of the Transfiguration on Mount Tabor has twofold significance, but the two aspects are in truth one. First, it is the revelation of God, for what the disciples see is the divinity of Christ and the light of his Godhead. Second, it is the deification of man, for the human nature assumed by Christ appeared in divine glory. Gregory believed that all existing things participate in this Divine light to a certain degree, and to a proportionate degree they acquire spiritual knowledge of creating things. There are other types of light, related to God’s actions in the history of humanity. The angels, the human person, the entire Bible, the whole life of the Church are regarded as an unceasing revelation of the Divine light. Gregory creates special “terminology of light” which appears to be the foundation of his entire theological teaching.

## **GOD THE TRINITY**

The Cappadocian fathers challenged the established view of Greek philosophy, which identified the ‘One’ with God himself considering the multiplicity of beings to be emanations of degrading nature. In turn, The Cappadocian father gave ontological priority to the person, that is the particular was not secondary to being or nature, claimed the priority of nature over substance. This was a revolutionary step in theology; the



consequences of must not pass unnoticed. Making a distinction between nature and person, the Cappadocians further acknowledged the difference between the hypostases of the Father, the Son, and the Holy Spirit, and at the same time acknowledged the unity of nature in the one Triune God. They noted a further distinction (through not a division) between the essence (*ουσία*) and energies (*ενεργειαι*) within the uncreated God Himself, the former being eternally transcendent and beyond man's experience and comprehension. The energies of God, on the other hand, are forces proper to, and inseparable from God's essence, in which He goes forth from Himself, manifests, communicates and gives Himself. Thus, the knowledge of God was understood by the Cappadocians in two different modes, in the essence and outside of the essence. If we try to put all this together, we seem to have an idea that God manifests his whole being in attributes (or names) which we grasp as they are differentiated from God in their procession or radiation from him. This constitutes a paradox where God is seen as knowable (*kataphasis*) and unknowable (*apophasis*) at the same time, i.e. because of Jesus. This notion, being applied to the Trinitarian Father-Son relationship resulted in the radical distinction between relation and substance, in which the relation showed only how, not what, something is in reality.

As Vladimir Lossky noted: "the Incomprehensible reveals Himself in the fact of His being incomprehensible, for His transcendence is firmly established in the fact that God is at the same time both monad and triad. The doctrine of the Trinity locates with surgical precision the central metaphysical antinomy of the Absolute who is at the same time, 'One *ουσία* or essence and three persons or *ὑπόστασις*' (PG 90, 1125A). The very notion of God's being both Unity and Trinity was a revelation illustrating this antimony, for no reality, accessible to the mind, could be both 'one and three'. Cappadocians expressed by the term *ὁμοούσιος* the consubstantiality of the Three, the mysterious identity of the Monad and of the Triad, and the identity of one essence in three persons or hypostases.

The theological dogma that God is both one essence or substance and three persons or *hypostasis* was the best possible



description of the divine mystery, not the solution of an enigma. At this point in time, however, a ground for really distinguishing the three hypostases has been found, one which leaves uncompromised the ontological simplicity of the divine essence: God is ‘undivided in Three who are distinct’. What this means depended somewhat on the doctrine that each hypostasis ‘inheres’ in the other two, the doctrine called by the Greeks *περιχώρησις* and by the Latins *communicatio idiomatum*. The further clarification of this Trinitarian problem will come after the Christological issue receives initial resolution at Chalcedon in 451. Therefore, concerning the divinity, there is one essence, so as not to give a differing principle of being [τόντου εἶναι λόγον]. Yet, in order that the Father, Son and Holy Spirit may be unconfused and clear, the term hypostasis, is particularizing [ὑπόστασιν δέ ἰδιάζουσιν]. In this way, the distinction within the Godhead lay in the three unique hypostatic realities, whereas their unity and community in the *ousia*.

The Cappadocians never considered the “Father”, “Son”, and “Holy Spirit” simply as names associated with the various workings of one God, but as distinct, non-interchangeable Persons within the divine essence. As the three divine Persons share a single will and energy, they were not three gods, that is, three divine beings, but rather one God, that is, a single divine being.

The term *homoousios* (consubstantial) did not identify the Son with the Father hypostatically, but only on the level of *ousia*. Yet the Father was not the Son or the Spirit. The Son was not the Father or the Spirit and the Spirit is not the Father or the Son. The Father was distinguished as Father to the Son and Source of the Spirit. The Son is the living, substantial image of the Father, bearing in Himself the whole Father, in all things equal to Him, differing only by being begotten by the Father who is the Begetter. The Holy Spirit is the perfect and an unchangeable image of the Son proceeding from the Father and through the Son (PG 94, 1340AC).

The divinity is One, but the Three hypostases are personal identities, irreducible to each other in their personal being. They “possess divinity” and divinity is “in them” (PG 36, 149A).

Although the divinity is one in essence, yet the hypostases are distinguished by their personal properties from what they share with one another. These characteristics or properties are explained by distinct relations that hypostases bear towards one another on the basis of the origins of Son and Spirit from the unoriginate Father.

On this basis the Father, the Son and the Holy Spirit are one in all respects, except in that of not being begotten, that of being begotten, and that of procession. "The Father begets, being unbegotten, the Son is begotten, and is not the Father, the Holy Spirit is not the Father or the Son but He proceeds from the Father and it is the image of the Son" (PG 36, 144A).

"The terms used to describe the Son are reflective of His qualities in relation to the Father. To be begotten of the Father is the property of the Son alone, distinct from the property of procession proper to the Spirit. The difference in such qualities involves no distinction of dignity, but only of the manner of coming into being (PG 94, 811B).

The relation of origin between the hypostases of the Father, the Son and the Holy Spirit in the Trinity is understood in an apophatic sense. Although it is above all a negation showing us the Father is neither the Son nor the Holy Spirit, the relation of origin does not include the manner of the divine processions. "When we confess the individuality of the hypostasis we dwell in the monarchy without dividing the theology into fragments" (PG 32, 149 A).

The recovery of eternal origin leads to discovery of a new category. It is a category of the mutual relations, which remain unconfused, immovable, and distinct for each hypostasis, in particular to the hypostasis of the Father. As a cause (*αἰτία*) and principal (*ἀρχή*) of the two other persons, the Father is also the source of relations from whom the hypostases receive their distinct characteristics. In the essential identity of nature, the hypostasis of the Father shares with the Son and the Holy Spirit the unity and perfection of the incomprehensible divinity. He derives from himself His being, and does not derive a single quality from another. Rather, He is Himself the beginning and cause of existence of all things both in their nature and their

mode of being. As the existence of a divine Father implies the existence of a divine Son, so the existence of a divine Head implies the existence of divine Reason (*Λόγος*) and divine Spirit (*Πνεῦμα*). “All then the Son and the Spirit have is from the Father, even their beings: and unless the Father is, neither the Son nor the Spirit is” (PG 94, 1338AC).

Theprepositions *μέτα* [with] and *σύν* [together with], as used by Basil the Great strongly defended the inseparability between the Father, Son and Spirit leading to the equal majesty and glory of all three Persons. Essentially, St Basil had to show that the Father, Son and Holy Spirit are entirely unique, concrete and distinct as to *who* they were, yet indissolubly identical in *what* they were – namely, truly divine. It was this development of technical terminology, namely, the distinction between *οὐσία* [essence] and *ὑπόστασις* [hypostasis], that paved the way towards the final victory of ‘orthodox’ theology and according to his friend St Gregory the Theologian rightly made him a ‘light for the whole world [*τῆροίκουμένη πάση πυρσεύουσα*]’.

The Father is the source of governing authority and Head (*κεφαλή*), ‘cause [*αἰτία*]’, ‘life- giving source [*πηγή*]’ and ‘root [*ρίζα*]’ of both the Son and the Holy Spirit. At the same time, they acknowledged the notion of the “absolute hypostatic difference and the equally absolute essential identity of the Father, the Son, and the Holy Spirit” (PG 36, 141D). He is the source of the Godhead, the One who begot the only-begotten Son, and the One from whom the Holy Spirit proceeds. In this regard, he wrote God, who is over all things has his own mark of differentiation which characterises his subsistence; and this is that He alone is Father; He alone has his hypostasis underived from any cause.

The personal attributes of Christ were often referred to in relation to the first person of the Holy Trinity. He is “the identical image of the Father”, “begotten of the Father before all ages”, “the light from light”. God the Holy Spirit is glorified together with the Father and the Son, who eternally proceeds from the Father “through the Son” (temporal procession). These attributes safeguard the distinction of the three hypostases in one nature. For the Son, who is begotten of the Father before all ages, is not the Father, but He is what the Father is. The Holy

Spirit, who proceeds from the Father, is not the Son, because there is only one Begotten Son, but He is what the Son is. One consubstantial God in Three divine Persons: the Father, the Son and the Holy Spirit. Three are One in Godhead, and the One is Three in properties; so that neither is the unity Sabellian, nor does the Trinity countenance the present evil divisions (Arianism)(PG 36, 146A). Because of the unity in essence (homoousios) the indivisible, incomprehensible, unbuilt-up, non-circumscribed Trinity is to be worshipped and revered with adoration. There is only one Godhead, one Lordship, one dominion, one realm and dynasty, which without division is apportioned to the Persons, and is fitted to the essence severally.

### **CONCLUSION**

Reluctant to accept the theological discourse as a path to God, the Cappadocian fathers argued for the infinity of God, and used simultaneously and interchangeably both apophatic and kataphatic theology. In turn, these two ways of way to *knowledge of God had* a same goal, that is, union with God the Trinity, or theosis.

Moreover, to defend the paradox of the transcendent Christian God, who reveals Himself in this world as the creator and redeemer, the Cappadocians made further distinction between the essence and energies in God. The divine essence signifies God's absolute transcendence and humans will never participate in it either in this life or in the age to come. On the other hand, the divine energies, in which God comes out of Himself and reveals Himself to us, permeate all creation and we humans participate in them through grace. Ultimately, God manifests his whole being in attributes (or names) while preserving the transcendence of his essence. This constitutes a paradox where God is seen as knowable and unknowable at the same time.

Contrary to the mystical intellectualism of Alexandria in which the vision and knowledge of God in His essence involved a substratum of the intellectualistic thought according to the Neoplatonic schema, knowledge and union with God (theosis),

was the ultimate aim of the apophatic quest according to the Cappadocian fathers. Lead by a burning love and longing for God, the journey of the soul went above and beyond the perceptible and the intelligible in absolute ignorance or unknowing (*αγνωσία*). This promoted a tendency towards the ever-greater plenitude, in which the theology of concepts was transformed into contemplation and dogmas are turned into a mystery. It was a philosophy of ecstasy par excellence and standing in silence in an attitude of wonder, love, and praise before the majesty of the transcendent God who is incomprehensible to the human mind. The light of knowledge of existing things conceals God's darkness, while completely unknowing is the knowledge of Him, who transcends all things.

So far as the theological interpretation of the dogma of the Trinity was concerned, the Cappadocians succeed in overthrowing Arianism, by distinguishing between the notions of *ousia* and *hypostasis*. In formulating a conception of God, as three persons in one essence, they took as their starting point not the unity of the *ousia* but the trinitarity of the hypostases. One can never know what God is, only that He is, because he revealed himself in salvational history as Father, Son and Spirit. In this sense, the term 'mystical' could easily be equated with the term 'theophanic', indeed a very important identification for our study of Cappadocians. We cannot know what God is, only that He is, because he reveals himself in salvational history as Father, Son and Spirit.

## REFERENCES

- Bebis, G. (1999). "In the Image of God: Studies in Scripture, Theology, and Community". *Greek Orthodox Theological Review*, 44(1-4), 695- 697.
- Bishop Hilarion, A. (2010). "Theology and Mysticism in St Gregory Nazianzen", at [http://en.hilarion.orthodoxia.org/6\\_5\\_1](http://en.hilarion.orthodoxia.org/6_5_1).
- Blowers, P. (1993). "Maximus the Confessor, Gregory of Nyssa, and the Concept of Perpetual Progress". *The Voice of Orthodoxy*, 46(1), 151-171.

- Brightman, R. (1973). "Apophatic theology and divine infinity in St. Gregory of Nyssa". *Greek Orthodox Theological Review*, 18(1), 97-114.
- Burns, S. (1999). "Divine Ecstasy in Gregory of Nyssa and Pseudo-Macarius: Flight and Intoxication". *Greek Orthodox Theological Review*, 44(1-4), 309-327.
- Carabine, D. (1955). *The Unknown God: Negative Theology in the Platonic tradition, from Plato to Eriugena*. Louvain: Peeters Press.
- Clapsis, E. (2000). *Orthodoxy in Conversation: Orthodox Ecumenical Engagements*. Brookline: Holy Cross Orthodox Press.
- Daniélou, J. (1953). *Platonisme et Théologie Mystique: Essai Sur la Doctrine Spirituelle de Saint Grégoire de Nysse*. Paris: Editions Montaigne.
- Galley, P. (1985). *Grégoire de Nazianze: Discours 32-37*. Paris: Sources Chrésiennes.
- Harmless, W. and Fitzgerald, R. (2001). "The Sapphire Light of the Mind: The Skemmata of Evagrius Ponticus". *Theological Studies*, 62(1), 498-529.
- Karfičková, L. (1999). *Řehoř z Nyssy: Boží a lidská nekonečnost*. Praha: Oikúmené.
- Lossky, V. (1975). *In the Image and Likeness of God*. Oxford: A.R. Mowbray & Co. Ltd, The Alden Press.
- Lossky, V. (1973). *The Mystical Theology of the Eastern Church*. Cambridge & London: James Clarke & Co. Ltd.
- Louth, A. (1989). *Denys the Areopagite*. London: Geoffrey Chapman Press.
- Migne J. P., *Patrologiae cursus completus, Series Graeca*, at <http://patristica.net/graeca/>.
- Sadler, Th. (1992). "Apophaticism and Early Christian Theology". *Phronema*, 7(1), 13-23.
- The King James Version of the Holy Bible*, at [www.davince.com/bible](http://www.davince.com/bible).
- Vaňáč, M. (2007). *Apophatic Way in Gregory of Nyssa*. Praha: Institut ekumenických studií, at [http://www.iespraha.cz/?q=node/28#\\_ftn16](http://www.iespraha.cz/?q=node/28#_ftn16).
- Ware, K. (1963). *The Orthodox Church*. London: Penguin.
- Wolfson, H. (1976). *The Philosophy of The Church Fathers: Faith, Trinity, Incarnation*. Harvard University Press.

## КАПАДОКИЈСКИ ОТЦИ И ЊИХОВА ДОКТИРНА О БОГУ

**Сажетак:** Четврти век је био средиште развоја богословске мисли и развоја филозофске технике грчког света. Оригенову мисао су преносили бројни мислиоци и она је била распрострањена у затвореним круговима аскета и монаха у 4. веку, Кападокијски отци су трансформисали мистични интелектуализам у Александријске школе. Штавише, Кападокијски отци су свој изазов темељили на разумевању Нео-Арианове теолошке епистемологије. Они су инсистирали на несхватљивости Бога и неспособности људског језика да разумеју божанску суштину, чиме се даје јасноћа дебати о Тројици. Кападокијски отци су такође били одговорни за артикулацију православне догме о визији и искуству Бога са теолошке и филозофске оригиналности, који је поставио темеље на којима је формиран начин промишљања Тринитариан мистерије на Истоку. Овај чланак истражује доктрине знања и визије Бога које су развили Григорије Ниски, Василије Велики и Григорије Богослов.

**Кључне речи:** метода знања, кападокијски отци, филозофија, мистична интелектуализам

Александар Петровић

## О СМISЛУ ОБРАЗОВАЊА И НАУКЕ КАО РАДА НА ПОЈМУ\*

**Сажетак:** Надилажење романтичких преференција појма рада у философији уследило је са неодложним наглашавањем поимања запуштених питања античке дијалектике, везаних за природу и карактер људског сазнавања и задобијања знања. Путем `самоодносне рефлексије` којом се допире и до `изокренутог света`, идеје научне логике постављене су према другом и другачијем, као пролази кроз затворености субјективности доживљаја и формиране представе ствари. То сачињава изазован начин њиховог бивствовања. Способност за брзо схватање и упамћивање није никаква гаранција против брзоплетости, тако да је дубина увида увек повезана са напором и марљивошћу, са неолакшаним и небрзоплетим поимањем напорног рада на стварима. Сва илузорност претендовања на редуковање искуства на поједини доживљај који би лежао у постигнутиим увидима, огледа се у томе што занемарује смисао целине коју би истина сама у себи ваљало да носи. У експликацији полагања рачуна о самом приступу стварима оправданост се налази у легитимисању методе разумевања. Појмови моћи суђења су променељиви што је Хегел одлично учео инсистирајући на резултатима или закључку, тако да су они, како би одговарали стандардима научне методике, превођени у субјективне судове, а своју реалност су показивали тек у резултатима с обзиром на истинитост. Преиспитивањима су достизане оне компетенције које су настале према карактеру образоване ваљаности приступа у докучивању методологије научне истине. У томе се Хегел показао као веома проницљив, разматрајући феноменологију као први део свог научног система, а на то је указао и А. Ф. Лосев, с тим да је хегеловска феноменологија сама виђена као присутна дијалектика, тј. логосна наука. Рад на појму је онај вид учења који допушта упознавање са знањем, ближе приступање истини кроз конкретизације у сазнајним одређењима, те његово разумевајуће продубљивање и експликацију.

**Кључне речи:** научна методологија, Хегелова дијалектика, образовање појмова, наука и истина

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта *Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција*, евиденциони број III-47023, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2016. године Филозофски факултет Универзитета у Приштини - Косовска Митровица.



Појам образовања одавно је виђен као онај који поседује двоструки карактер. Он с једне стране значи образовање као обликовање у смислу развијања утисака према основном правцу стремљења, а с друге обликовање у смислу утискивања карактера примеравањем меродавној слици поимања суштине. Суштина образовања на тај начин не може да се састоји у простом сипању знања у неприпремљену душу, као што би се сипао садржај у празан суд који на то чека, него у захватању целокупне душевности и стремљењу ка што већем приближавању истини ствари. У приближавању се успоставља слобода окретања ка истини, и та преокренутост испуњава суштину образовања као излажење из скривености на видело до очитовања праве истине. Отимањем од незнања на начин разоткривања ствари, човек се образује, или, докучујући истину стиче и способност разазнавања покривеног, застртог, прерушеног, завијеног, пребрзо закљученог итд. У отимању приземном и тврдокорном скривању, разматрање ствари захвата образовање кроз истинско размишљање, које се усредсређује на појављивање изгледа који се надају у светлини њиховог сијања. Појављивање изгледа и њихово захватање као обличја ствари, а која пружају поглед на то како бивствујућа присуствују, или пружају јасан поглед на оно што је присутно, подразумева да у присутности тог присутног влада његова суштина. Ту суштину образује идеја која се јавља у посматрању, изазивајући присуствовање својом сијавошћу или извлачећи ту суштину путем присутног сијања и јасног виђења, што омогућава да се разоткрива истина бивствовања. Та од скривања отета истина прибавља оном који сазнаје оријентацију и виђење, па се образовање оријентише према добру које довршава целокупност сијавости и сија тамним сјајем иза свих идеја као самобитна ваљаност. Суштина образовања би се отуд састојала у томе да се људи ослободе за јасност и постојаност увида, да им идеја добра очврсне карактер.

Да би посредством идеје истина изашла на видело, потребно је правилно разазнавање и расуђивање, тј.

исправно увиђање које ствари одређује. Човек мисли у светлу исправности представљања свег бивствујућег, докучујући идејама процену те стварности и поимањем поставља њихова важења и вредности. На тај начин нескривеност, као одређена мера истинитости, схвата се упрезањем у однос према мишљењу у уочавању и разабирању при исказивању. Самим тим она указује на потребу да се пронађе оговарајући метод који је у стању да обезбеди условну аутономију властитог предмета, те да претпоставке његовог бивствовања или карактер утемељености изведе на чистац. Овде се не подразумева нека нарочита способност у виду посебне надарености или генијалности, него строгост у доследном држању, кроз праћење и развијање умом достигнутих појмова. Свакако да је задатак сваког мишљења, с обзиром на стварност (нарочито ону социјалну), да јој мисаоно приступи, те да је отвара својим мисаоним увиђањима, настојећи да упозна постигнућа и саму структуру предмета. Осмишљавајуће разматрање баца истинско светло на разјашњавајуће односе, напорним поимањем излазећи на чистац са виђењима ствари, како је на то указао Хусерл, да се и збивало отпочетка: „Развој човечанства као процес култивисања не одвија се само као развој у култивисању човека у великом. Највиши услов могућности његовог култивисања ка истинској и *правој* култури је стварање праве науке. Она је нужно средство за унапређивање и најбоље могуће постизање циља сваке друге праве културе, а уједно чак и облика такве културе. Све истинско и право мора се моћи легитимисати као такво, а могуће је слободно произвођење, проистекло на основу евиденције и ваљаности циља. Последња легитимација, последње сазнавање свега правога, поприма облик просуђујућег сазнавања, а као таква она је одређена научним нормама. Свој највиши рационални облик она има посредством принципијелног оправдавања, дакле као филозофија. И такве (овде наравно даље разрађене) мисли скицирао је Платон у суштинским цртама, припремио их је, али их је утемељио у њиховим првобитним формама. Тенденција ка

универзалном рационализовању путем науке која најпре саму себе рационално обликује карактеристична је пре свега за европску културу, а она се засигурно по први пут пробудила у Платоновом генију. Само као последица њених накнадних учинака у којима се све силовитије из себе изграђивао вид норме признате чак и у општој културној свести, та наука је напokon (у епохи просветитељства) попримила облик сврховите идеје која свесно руководи развојем културе“ (Хусерл, 2012:63).

Они који се баве питањем образованости, морају најпре да уложе напор да би схватили област по којој се креће ствар која се мисли у већини својих видова и аспеката, а затим да се упуштају у проналажење најсходније методе која омогућава да се она издвоји из целине сложених односа и постави као предмет теоријског испитивања и расправљања. У повратној повезаности између предмета и метода проучавања не само да предмет одређује истраживачку методу, већ и сам начин на који се ствари приступа одређује предмет истраживања. Није редак случај да различите науке запоседају исту област, да истражују исто подручје, а да им се сами предмети не подударају. Разлика није у приступу различитом предметном подручју, тј. није онтолошка, него методолошка или разлика у епистемолошкој компетенцији која искључиво пристиже из различитости гледишта којим се обухвата тле одређеног подручја. Тако рецимо, разликујемо емпиријску и филозофску антропологију с обзиром на примењене методе сагледавања, а не на основу степена општости самог предмета, јер прва сакупља извесне чињенице и кроз њих проверава утемељеност сазнања, док се друга пита о легитимности таквих чињеница и испитује суштину човека с обзиром на представе које су о њему створане, улазећи са тим у суштинску основу која их непосредно методички изграђује. Метода и одређује и обликује протежну моћ образованости, тј. омогућава свакој науци да разграничи свој предмет и да га издвоји као смислено подручје истраживања, а то успева тако што ће одговарајућим упутством да покаже шта нуди предност таквог

разграничавања, омогућавајући откривање предмета који се иначе расипа у бескрајној разноврсности једва поновљивих појава стварног и могућег у световању света. На тај се начин спецификује природа ствари која се проучава, у овом случају образованост и њена ваљаност. То може да пође за руком утврђивањем извора знања који и проузрокују методе испитивања, којима се оно само стиче, а што и заснива педагогију као науку која тежећи мудрости увида има претензију на интелектуалну ширину захвата, као и на теоријску дубину, додуше, и у научним фундарањима васпитних техника прилагођаваних полит-економским циљевима (Узелац, 2013:66-68).

Не треба посебно подсећати да је Платон истицао методологију дијалогског мишљења као узоран настављач Сократове протрепике и мајеутике, где се суштински облик дијалогизма сагледавао као епистематика дијалектике, тј. кретања ума кроз супротности до враћања исходишту, од којег се кретало на мисаоно обогачен начин, а који је увек нудио проходност кроз настале апорије. Смисао се црпи из сазнања, али не било ког, него оног продуктивног, које указује на претпоставке конституције становишта, из ког се кристалише све већа сигурност у компетенције самог пута сазнавања. Са указивањем на то чему уопште упуштање у такав подухват, стицањем је и ослонац у јачању уверења или поуздања, да ће се и пристићи онде где се наумило. На путу се налазе знакови које су оставили ранији путници, па онај ко и данас креће философским путем те знакове ваља да научи, ваља да се образује за њихово разабрање, јер без тога само путовање постаје неосновано у том смислу да се просто траћи време. Када се плови по мору, уз стару Кантову метафору развијених пуних једара, сем оријентације астрономског карактера у којој се очекује препознавање распореда звезданог неба и смештање пловидбеног објекта у односу на њих, такође се очекује и обученост у познавању ишчитавања привлачности земљиних полова с обзиром на њену магнетну силу, или вештина ишчитавања показатеља близине земљиним половима на компасу, који упућују на

одређену страну света и повратно лоцирају место пловећег објекта на земљиној сфери. У аналогiji с тим, изворна истина истраживаних феномена открива се тек пажљивим, поступним и систематским истраживањем неке области, што онда омогућава да се у неком моменту виде ствари које претходно нису могле да се виде. Гледање у отворено сигурно подразумева и опасности, али док се путује стиче се и довољно сазнања о опасностима на таквом путу, па се припремају и средства за њихово савладавање и евентуално уклањање, што и подразумева онај пут који је одабран на прави начин, тј. заснован на снази духа и духовно вођен. Он свакако није изолована форма односа, нељудска и апстрактна, која се давно спроводила и у савремености је превазиђена. Сазнајна делатност свих врста је усмерена ка истини без обзира на историјски склоп у коме се човек као субјекат налази, смерајући на најшире хоризонте, на целокупан свет и на њему засноване општости. Према Еугену Финку, човеков положај у „кентаурској метафизици запада“ није неживо-непокретна форма универзалности, нити „фундаментална онтологија“ изоловане јединке: „Устрој битка губитка није се тумачио из отворености за свијет који влада, већ се обратно свијет тумачио из структуре обликовања свијета као губитка. Човјеков однос према свијету као изворна отвореност нашега бића за универзум морао се неизбежно прикрити када се свијет проматрао као нешто што пријања уз човјека и што му припада, - као поље простора и временакоје је сам зацртао, али и другачије, као референцијални склоп хуманих особина. Екстатика губитка постала је готово својство, а човјек посједник *разумијевања битка*. Није се појаснило како је човјечанство скупа са својим егзистенцијалним устројем *битка-у-свијету* само у свијету као свемиру и како је у њему изложено и скривено на чудан и двозначан начин. С тиме је повезано то што појам губитка у Heideggerovim споменутих списима остаје *трансцендентално-филозофијски* апстрактан.“ (Еуген Финк, *Игра као симбол свијета*, Загреб: Деметра, 2000, прев. Д. Домић, стр. 57). Он наглашава да Хајдеггерава самокритика која услеђује након

*окрета* према хоризонту отворености људског бића за само бивствовање још увек не допире до логоса целине који све спаја и рашчлањује. Човеково бивствовање у свету ипак ваља разумевати пре свега као случај општег бивствовања у свету свих коначних ствари у бивствовању напросто. Ако је свет у анализи тубивствовања остао спољашњи, у смислу некаквог статичног генералног става, онтолошка диференција региструје још само *запалост* и *застирање* које више не налази своје утемељење у отварању хоризоната и разграничавању подручја важења.

Посебне науке су током времена развиле претпоставке да далеко лакше захватају и обухватају предмете којима се баве, јер се укрштају историја достигнућа и интелектуалне биографије научника, који врше предметно-материјално доказивање експерименталним начинима. Огледе је могуће и безброј пута поновити, са чиме се задобија поуздано мерило важења, колико су зналачки или технички изведени, али ако се промене параметри услова постављања експеримента, тада се мења и читава концепција нужности које скривено одређују оно историјско, упућујући на непрестану критику. Проблем је с ограничењем на тродимензионалну схематику простора и времена која карактерише телесност, а већ када завиримо у четврту димензију, у дубину или у душу проблема, ствар се драстично мења, јер нас ту сачекује бесконачност. Ствари духа на тај начин измичу или су склиске, с обзиром на номотетичку крутост природонаучних експерименталних метода, захтевајући као адекватније оне идеографске, које је ближе описују и адекватније уприсебљавају. То не значи да се хвата *црна мачка у мраку* или да се труизам да су у *ноћи све краве црне* узима за аксиом сазнајних поништавања свих разлика и утапање у просту неразликваност било чега, него се захтева строгост приступа коју сама ствар претпоставља.

Ствар духа је према древном спекулативном увиду конкретна, јер дух нема чега да се плаши, будући да у својој власти поседује највише потенције живљења живота или оне потенције које самом животу омогућавају да буде

изживљен и себи својствен на један слободан и бесконачно самосвојан начин. Он просто подразумева садржаје, материјалије евидентних модуса своје егзистенције, без којих би се изгубио, јер би оно помоћу чега се појављује остало ускраћено, идеја не би прелазила у свет и у њему се приказивала ни на који начин. Без адекватне грађе, своје подлоге у материјалијама или сачињавајућим садржајима, дух би могао само да се помишља и да у помислима остане као могућа мишљевина. То неопипљиво и неухватљиво бивствовање ипак не би могло да претендује на општу ваљаност и универзалну вредност, јер би било лишено своје објаве, моћи показивања или непосредног манифестовања начела на основу којих се показује као основано и неопходно, па тек с тиме из садржаја и приређује догађај и пратећи доживљај. Доживљавања којима више кумује машта и руководи их пука жеља у пројектовања која се налепљују на феномене, припадају романтичарским заватима у стварност који је потискују за рачун самих рационализујућих пројекција које намећу. Међутим угрожености самог феномена коме се не допушта показивање у слободи, прети когнитивна рационализација у склопу пројекта извођења аутентичности или преузимања овлашћености у тумачењу. У томе можемо да запазимо арбитрарност саморазумљивости, као појаву која аналитику тубивствовања нагони на затварање у преферентне моделе интерпретација, које без самоодносне рефлексije показују неутемељеност онтолошке диференције бивствовања и бића, тако да у модусима егзистенцијала она приноси жртву мисаоне властитости изолацијом те исте у непробојна својства, у којима такође влада једна негативна естетика педагошке тврдоглавости, штавише сентиментализма изворног доживљавања. То заправо производи извесну *естетику ружног* као еголошко јединство саможивог и произвољног, које се вешто уграђује и у савремени свет живота под маском погрешно схваћене хуманости ксенолошке антропофобије. За њено разобличавање одавно је заслужан Карл Розенкранц са својим уводом у естетику случајног, произвољног и злурадог: „Неприродно је у

природи бесмислено, онако као када се не овлада слободом, самосталношћу и вољом, па оно није способно за намеравано нарушавање закономерности. За животиње нема закона самопроцене и пијетета, а то значи и могућности кривице. Мастурбација, инцест и геноцид – то су појмови који се искључиво односе на духовну сферу и страх од безакоња у *свету живота*, који као такви (ту) не постоје, и били би манифестације сентиментализма“ (Rosenkrantz, 1853:16-17). Са тим контрапродуктивним стилем наступила је и скучена могућност установљавања граница смислености, јер је образовање које допушта упознавање са знањима било суспендовано проглашавањем за *неаутентично*. Са суспензијом образовања, суспендује се и сила егзистенције духа, тј. његова моћ увиђања и критичког сагледавања ствари, а у исти мах јој се претпоставља убиквитетна димензија тинолошких меонтизама.

Свака сазнајна дисциплина мора да осигура епистемолошке претпоставке да би се успоставила као посебно подручје истраживања, пре свега својим методолошким припремама и упућивањима. Тако и педагогија, када за разлику од природно-научних техничких захвата, настоји да докучи питање валидности истраживања, ваља да покаже одрживост укотвљеног предмета таквог истраживања, да би га одредила према значају и самосталном карактеру. То указује на потребу да се пронађе оговарајући метод који је у стању да обезбеди условну аутономију тог предмета, уколико не жели да чује сасвим просту философску истину да он припада *политичикој романтици* и да је давно довршено искуство са његовим историјским одрађивањем. Наиме, са наметањем појма генијалности који би требао да буде социјално мудра инстанца, постигло се углавном *надвикивање са пустињом* на хоризонту прве философије, а у практичном смислу тек тугаљива прагматизација примена неуобичајених друштвених норми приступа стварима. Штавише, та ексклузивност би стваралачки потенцијал сваког потенцијалног носиоца идеја осујећивала до те мере, да ако не би сасвим успевала да га осујети, оно би га барем



временски значајно успорило по питању доказног поступка и оштрице продорности. Свакако да је задатак сваког мишљења с обзиром на стварност (нарочито ону социјалну) да јој мисаоно приступи, те да је отвара својим мисаоним увиђањима, настојећи да упозна карактеристична достигнућа и саму структуру предмета који се истражује (насумичан пример је добра упознатост Карла Розенкранца са педагошким системом у Великој Британији): „Auf den Englischen Schulen wird die Ruthe fleißig gehandhabt. Durch Eine Zurückverseßung von der ersten in die zweite Classe erhalten selbst in Eton die Primarer, die sonst schlagfrei sind, Ruthensteiche. Mag dies Prürgisystem der Englischen Aristokratie für ihre Schulsucht notwendig sein, in welcher es sich uti Unmündige handeti, die neungrischwängte Roße der Englischen Aemer oder ist eine Schmach für das freie Welt der Britten!“. У енглеским школама шиба је много употребљавана. Ако би прворазредни ученици били враћени у другоразредне у Итону, ма колико да су раније изузимани од шибања, постају подложни за њега. Али колико год да је овај систем кажњавања био неопходан за енглеску аристократију поради дисциплине у њиховим школама, шибање у енглеској војсци је срамна ствар за слободан свет Брита (Rosenkrantz, 1848:26). У повратној повезаности између предмета и метода проучавања, не само да предмет одређује истраживачку методу, него и сам начин на који се стварима приступа одређује предмет истраживања као прегледност осветљености проблема.

Метода тако омогућава свакој науци да разграничи свој предмет и да га издвоји као смислено подручје истраживања, тј. тако што ће одговарајућим упутством да покаже шта нуди предност таквог разграничавања, омогућавајући откривање предмета, који се иначе расипа у бескрајној разноврсности непоновљивих појава стварног и могућег у световању света. Платон је тако истицао методологију дијалошког мишљења као узоран настављач Сократове протрептике и мајеутике, где се суштински облик дијалогизма сагледавао као епистематика дијалектике, тј. кретања ума кроз супротности до враћања

исходишту од којег се кретало. То се увек збивало на мисаоно обогатен начин који је нудио проходност кроз настале апорије. Ипак, то што је већ његов ученик Аристотел истицао казивање о начинима путовања као уопштеније тематизације, методолошки приступ који подразумева знање о таквом путовању, или одржавање сазнања о сврси као циљу пута, било је указивање на то чему уопште упуштање у такав подухват, и значило је поуздан ослонац у стицању уверења да ће се пристићи онде где се и наумило. Космолошки и идејни капацитети, додуше, при томе су знатно смањени, али изазови упућени мишљењу наставили су да зраче. Хусерл је у том погледу још оштрији: „Колико год се Платон трудио да у таквом радикалном духу утемељи логику, ипак није продро до нужних почетака и метода, а веч је Аристотел запао у веома природну саморазумљивост унапред датог света, чиме је напустио свако радикално утемељење сазнања. Тако је дошло до тога да је античка наука и поред свих својих постигнућа вредних дивљења, и поред својих претензија да буде филозофија, да стварно буде у потпуности задовољавајућа наука из последњег оправдања, ипак успоставила само оно што зовемо догматична наука и допуштамо да важи само као степен који претходи правој филозофској науци, а не као сама та наука“ (Хусерл, 2012:112). У доживљавању су лепота и ружноћа смењиви, па и замењиви, али по нужности дијалектичке логике у основи све науке, то је кретање ка утемељењу њене апсолутне научности и логичности. Тек се чистим поимањем, као првобитном идејом и чистом научношћу логике или потпуном логичношћу науке, утемељује сва логика, започиње апсолутна научност логике и апсолутна логичност науке. Заправо, меродавна логосност као унутрашња логичка историја филозофије, у дијалектичкој целовитости субјективно-објективног мисаоног збивања, једина има за предмет свог проучавања оно апсолутно као такво. Почетак у филозофији у том смислу јесте самосвест као унутрашња форма појма која сачињава његов састав и у слободи бивствовања властито сопство као принцип (Хегел

би рекао апсолутно лице, а Левинас велики Други). Овај принцип је чинилац унутрашњег хоризонта саме Науке логике: „Појам није само душа, већ је слободан субјективан појам који постоји за себе и стога има личност, - практичан, по себи и за себе одређени, објективни појам, лоји је као лице (als Person) непродорна, атомска субјективност, - али исто тако није искључива појединачност, већ је за себе опшност и сазнавање и у своме другоме има за предмет своју властиту објективност. Све остало јесте заблуда, мутноћа, мнене, стремљење, самовоља и пролазност; једино апсолутн идеја јесте биће, непролазан живот, истина која зна себе и јесте сва истина“ (Хегел, 1979:233-234). Како у том смислу одолевања свему што води распадању, дијалектичка логика је меродавно својство саме логике, или логика саме науке, највиша и безусловна научност науке и напросто највиша њена логичност. Само је у тој апсолутој логичности науке или апсолутној научности логике, путем образовања у стеченој самосвести првобитног јединства идеје и реалности, логичка форма апсолутног појма о појму изједначена са апсолутним логичком садржином мишљења о самом мишљењу, тј. сажета у потпуно једно са својим предметом. Поимање се нашло пред Богом какав је он по својој вечној суштини или ипостази апсолутне идеје, као састав ничим условљеног сопства. Апсолутна форма у логици је, заправо, њена првостепена садржина, или апсолутна садржина у логици као њена апсолутна форма. Та апсолутно научна логика, или логична наука, испуњава Фихтеов критеријум апсолутне форме-садржине науке саме науке, знања самог знања, и утолико је оно што одсликава божански садржај, а с тиме да је код Хегела и предпомишљајући појам постојања света пре другобивствовања, божански дух који оживљава свет живота, храбри га и подстиче ведрину неба и ведрину људске душе која се радује мудрости.

У тој апсолутној логици саме науке, или апсолутној науци саме логике, разоткрива се највише логичко-онтолошко јединство мишљења и бивствовања, излаже се како апсолутни дух који у философији сазнаје самог себе као

*сопство* (ипостаз-унутрашњи састав). Сва природа и историја служи његовом саморазвоју, самоосвешћењу у највишем дијалектичком јединству форме-садржине појма о појму, свести о самосвести или сазнању правога мисаоног јаства које постоји, самосазнању унутрашњег странца апсолутне идеје. Дијалектика чистог појма о поимању као највише логичко-онтолошко јединство мишљења и бивствовања са свим могућим моментима и степенима сазнања кроз форму-садржину свих различитих, супротних философија, приказује се ту као суштинска, унутрашња историја духа, као саморазвој апсолутне идеје која разоткрива своју страност и одомаћује се у менталитету света живота. Етички иктус је јасан, јер допире из дубине добра као таквог, али као другобивствовање које са унутрашњим сремљењем открива праву природу, он се и манифестује као једноставан и чист лични живот, живот слободне личности: „Сваки нови ступањ *излажења изван себе*, то јест *даљег одређивања* јесте такође једно улажење у себе, а већа *екстензија* јесте исто тако *виши интензитет*. Стога оно најбогатије јесте оно најконкретније и *најсубјективније*, а оно што се враћа у најједноставнију дубину јесте оно најмоћније и најобухватније. Највиши, најзаостренији врх јесте *чиста личност*, које једино благодарећи апсолутној дијалектици, која је њена природа, исто тако све *обухвата* и држи *у себи*, јер се она претвара у оно што је најслободније, - у једноставност, која је прва непосредност и општост“ (Хегел, 1979:248-249). Апсолутно самосазнање у чистом схватању појма, у мишљењу о самом мишљењу кроз излагање свеобухватности идеје, појачава субјективност у промишљању објективног, мислећи предмет самих мисли и улазећи у оно што их и омогућава. Хегел доказује да су ти различити умни принципи, кроз сву историју философије само сва могућа различита, супротна испољавања састава слободног духа, који по логичкој неминовности апсолутног појма воде највишем самосазнању свеобухватне идеје, осветљене у двострукости кретања начелне парадигматике излажења из скривености у познатост. То излажење је првобитна паидаеја, оно

образовање духа које философија протрептички подржава као раслојене видове манифестација „Идеје Добра“.

Спајањем умне слике са опаженим садржајима, Платон је указао на чињеницу добијања тзв. смисаоне слике (философске симболике идеје) као сагласности умног и чулног садржаја, као отелотворавајуће опажање достигнуто истанчавањем чула, која су уздигнута изнад огољеног повлађивања типологији рационалности образованој од спољашњих подражаја према инструменталној рационалности одређеном заједничким чулом као руководећим органом икономије прагматија просечности. Хегеловски рационални вердикт превазилажења тако укотвљеног *здрог разума* који препознаје тек инструментализујуће сврхе, подразумева запалост предмета предметности света живота искључиво као *света објеката* (како је то својевремено именовао и Николај Берђајев), као и неприметно историјско застрањивање у ходу ка епохи анархичних импулса техничке метафизике, у коју је са западањем у биологизације, уопште натурализам и објективизам, ушла новија европска философија. Символ је и код Платона одређени ејдос који се налази заложен и у оном Другом (*у неодређеном двојству*), као истост у многоврсноности према којој се усаглашавају предмет и смисао. Он је сачињавао философију дијалектике мита коју је Алексеј Феодорович Лосев сматрао и сјајним поступком за утврђивање примордијалних естетских структура. То је израз ипостазног карактера бића, тј. чудо или апсолут личносног бивствовања, који повезује телесност и оно историјско. Посредством речи, са тиме се приказује чудесна историја са допуштањем личносног обележја у свом апсолутном научном утемељењу. Лосев каже да наука јесте „спровођење неког апстрактног принципа и апстрактног система“ (Лосев А. Ф. *Бытие. Имя. Космос*. М, 1993. „Философия имени“ гл. 23), те држи да је феноменологија такав метод, како га захтева сам предмет. То сасвим улаже и слаже одређен утисак, било да је Лосев и сам одлично схватио формални карактер феноменологије, али да је не мали број страница посветио критици Хусерловог учења,

корећи га за недидјалектичност. На тој основи могуће је рећи да је он и сам сасвим лепо разумевао једностраности феноменологије када се она апсолутизује, те да је разликовао феноменологију као проистичуће *непосредно* знање и феноменологију као апстрактан логички метод, феноменологију као рестринговану логику. У том смислу прдагошки оквир те критике односи се на недовољну логосну образованост.

Ми осмишљавамо и обликујемо како предметности ствари, тако и ликове њихових датости, самеравано према карактеру појављивања („...факти и сва деловања утврђују се као биће; и ако је то – не апсолутне датости чињеница и осећаја, опет је све нешто такво, да принципијелно противстоји смислу, њиме се осмишљава и у том осмишљавању порађа“ (Лосев, 1993:366), али то појављивање не може да буде једнострано узето и без својих дубљих слојева значења. Тако је описивање појаве могуће само кроз њено обликовање или формирање изгледа, који се пружа категоријалном опажању и простире пред ејдетском снагом мисли. Метод је ту сам предмет у његовом саморазвоју, самоопредељивању, у *самоописивању*, и отуд одговарајућа приврженост предмету у методолошком приступу не може да се гледа као прерогативна и као предначни део феноменологије. И што се тиче верских убеђења, потребно је да се поштује толеранција која не подразумева релативизме. И ту је феноменошка метода од помоћи. У Хусерловом поимању феноменолошке универзалности апсолутног карактера духа, он бива појављен, феноменологичан, као бесконачно плодотворна основа за рад поимајућег образовања као првоначног знања предмета у ејдосима који су постали разумљиви. То се такође на страни егзистенције објашњава као субјективна предметност која постоји или долази у присутност. На примеру Лосева могуће је сачинити конзервативан извод из сфере класичног поимања садашњих културних процеса, имајући у виду неистрошивост истине. У општем процесу идеализације, који потиче из философије, поимање Бога се такорећи

логификује, преокреће у носиоца апсолутног логоса. Те логичке везе Хусерл види већ у томе, што се религија посредством теологије ослања на самоочигледност веровања као утемељујућег и најдубљег начина заснивања истинског бивствовања. Али Лосев је то, још даље, разликовао у основи од митолошких претпоставки када је дао јасно одређење и и тачније писао да: „Тајанства су форме супстанцијалног заснивања личности као такве у вечности. У хришћанству је тајанство могуће само зато што постоји Црква. Црква је Тело Христово. Христос је Богочовек, тј. једна и једина супстанција Бога као супстанције и човека као супстанције. У складу с тим, сасвим је разумљиво да је тајанство васељенска еманација богољудскости, непрекидна могућност и подршка супстанцијалног заснивања човека у вечности... И жалосни су, смешни, беспомоћни општераспрострањени експерименти да се религија своди било на науку и сазнање, било на морал и обучавање, било на естетику и осећаје“ (Лосев, 1994:191). Идеализам он сагледава пре свега као учење о иманентно-телеолошком саморазвоју ствари и поставља га на прву линију разматрања, сасвим у Хегеловом (а и позном Хусерловом) духу, тако да је веза између бивствовања и сазнања пре свега садржајно логичка или дијалектичка у стварном узрочном смислу. Анализа свих Платонових дијалога био је програм који је Лосев обавио темељито и скрупулозно, публикујући и властите преводе који су и данас узорни за руско говорно подручје. Треба додати и да му је због препоручивања бављења Иљинове докторске студије о Хегелу онемогућена државна каријера у философији, али се он просто пребацио на филологију и наставио даље следећи изворну философску паидеју. Идеал соловјовљевске теократије код њега је био активиран коментаром Платонове *Државе*, као слободног самопросвећивања и субјективације апсолутном слободом, превођењем човекове људскости из природне запалости у иностранство у образовање тумачења самосвести, не више као *стања* и *расположења*, него као егзистенцијалну силу одомаћивања кроз култивисање, повратак из унутрашњег



иностранства у неутуђиву стварност бивствовања. Додуше, светска ноћ из које је проговорио стварносни бездан, развејала је руске интелектуалце по иностраном свету живота, или их је насилно кажњавала по гулазима, самоскривљеном незрелошћу чинећи од њих и мученике (Павел Александрович Флоренски као пример логорашког кажњавања на *Holtzwege*). Огроман број његових признатих патената за време прогонства у сибирске логоре резултовао је мрачном негативношћу, егзекуцијом под посеченим стаблом које се срушило на њега док су му руке биле завезане да не умакне. Сократовско измирење са стварношћу код њега је постало христољубиво урастање и након физичке смрти, са чиме је унутрашње иностранство постало одомаћена вредност захваљујући философирајућем подвизавању до мере узрастања у Господњи састав сопства, ипостаз Сина Божјег.

Логика интерпретације постала је с тиме врста истинствовања, иступајући на прву линију, па је непосредније повезала оног који мисли са предметом мишљења, дајући тако дефинитивно обличје мисаоном дискурсу у ком се мисаоност ослобађа за властиту суштину. У савременој философији трансцендирање затеченог и наслеђеног у оквирима завичајног света подразумева мисаону путању од случајности до истне, за коју није довољно само разрачунавање са предрасудама. Историјско догађање у правилу није стихијско и ирационално, јер га је могуће поимати разумевањем бивствовања у дијалектичким критеријума универзалности судова и закључака. Појединац не може да нема своје место међу идејама које одговарају променама реалности кроз наслеђивање завештаваног у његовом епохалном значају. Кроз опажања тенденција и могућности, вредности и сврха, хеуристички се отварају показатељи према стварној ситуацији историјских активности, а да се то и реално постави на умне основе, то као да је не сасвим испуњен и унеколико и бесконачан историјски задатак. Настава философије кроз развијање епистемолошких претпоставки ових умних основа најпре је позвана да тај задатак



испуњава, образујући научно освештене личности. На равни Хегелове спекулативне онтологије, тај однос има дијалектички карактер. Дијалектичко кретање остварује се према обичајној идеји остваривој у држави, која не почива на патентованим рецептима социјалне организације, него: „Die Vollendung ist die freie Selbstdurchbildung und Selbstobjektivierung des absoluten Freiheit“ (Fink, 1978:262) Државу значе умни облици испољавања постојања неког народа, а поједнци се налазе унутар тог постојања коз самообликовање као циљ дијалектичког кретања. Појединачан, коначни дух, слаже се и Еуген Финк, реконструише се кроз бесконачни светски дух у оквиру гигантске анонимне апаратуре државе као усавршавани практичан ум „einen Geistsinn, gilt als objektivierete Vernunft, als realisierte Freiheit“ (Fink, 1978:265). Смисао објективности духа као остварене слободе утолико је истакнут као темељна одредница. У историји ум се развија белегујући историјски карактер самог појма истине. И највеће културалне разлике међу људима су само градуелне, али то отвара и дилему треба ли трпети тегобне последице европског безумља да се не би одстранили и резултати највећих постигнућа ума који су способни да се носе са историјски наслаганим скептицизмом и песимизмом. Ако је европска култура демонстрирала властиту лаж, не мора да значи да је она по себи лажна или да су неевропске културе неистините. Таворење у власитим партикуларностима није добар разлог за суспензију пролаза ка универзалности свејединства бивствовања, упркос њеном европски манифестативном деформисаном испољавању.

Промишљајући вероватно најдубље сам појам света, Еуген Финк нам је наговестио могућност једног његовог обележја које није довољно озбиљно схватано у модерној философији, попут питања страног и различитог, другог и другачијег. То обележје је игра и као феномен и као својство. Игра се успоставља кроз поимање света, који је хоризонт бивствовања неслога и сукоба изворних сила неба и земље у њиховом кретању, као оно што човека најпрече одређује. Небо и земља су појмљени као моћи да се буде, као

онтолошки симболи и темељне моћи скривања и осветљавања бивствовања у игри, коју су стари Јелини именовали појмом природе. Космолошка димензија је она у којој се као у бивствујућем привиду збива свет игре. Тако он препоручује иступање на нови почетак са одустајањем од жеље да се у европској философији види једна прогресивна телеологија, те да се она препозна као негативно кретање које ваља да се преобрати у мишљење у сликама и сликовитост игре сила неба и земље. То га приближава оном својству уметности мишљења које су поседовали древни мислиоци као Хераклит у својим гномским стилизацијама или Парменид у шеснаестерачком излагању. Свој крај по њему философија тако има у могућности да се нађе на својим почецима, а упућивање према њима вазда ће бити заслуга појединца који ће тек потврђивањем самог себе кроз пролажење тим мисаоним искуством, да стекне компетенцију да и сами нешто тврде. У том смислу и субјективност која није идентична са индивидуалношћу има више облика који су несводиви на неку искључиву форму самоусецања у властитост или разметљиву аутентичност која не познаје више ништа друго и другачије.

Ако се субјективност самосвести заснива на некој анонимној безличној свести која ту бивствује (*ради* овде и сада), тешко да ће моћи да се разликује од обичне рутинске егзистенције незаинтересовано дате по аналогiji са занатским умећима и техникалијама модернизма, будући да јој је ускраћено самоодношење које мисаоном снагом одагнава генералне ставове као преузете предрасуде сопства без размишљања. Размишљање није никаква промисао, него тек оно достигнуће схватања где ми у односу на саму промисао бесконачности великог Другог никада не можемо да се представљамо неко ништаство, како каже и Хегел: „Човјек, какав је извана, тј. у својим дјеловањима (дакако, не какав је само по својој тјелесној вањштини), какав је он унутрашњи, па ако је он само изнутра, тј. само у намјерама, настројеностима, крепостан, моралан итд., и ако његова вањштина није идентична с тиме,

онда је оно унутрашње исто тако шупље и празно као и спољашњост.“ (Хегел, 1987:141, Hegel, *ibid.*, 1965:140).

Многослојном испреплетеношћу очувава се ипостазни карактер људског духа у сфери приказа на готово непосредан начин, што чини лавовски део посла око анатомије језика и науке, дате у перспективама симболичких описа, а они улазе преко органопројекција у науку о структурама именовања и имају свој друштвени живот и утицај. По узору на природне органе, човек ваља технички да осмисли оне органе које ће му омогућити да делује на природу према оним најсврсисходнијим и најизворнијим правилима, која се показују као правила суштинске лепоте изнесена преко општег смисла самог карактера живота. У том смислу освештавање претпоставки на којима почива техника носи сазнајни карактер, поред аспекта успешности у примени, јер са таквим конструисањима ми све боље разумевамо структуру нашег сопственог организма, улазећи у дубине иза физичких датости, те постајемо оспособљенији за боља уређивања друштва у коме се затичемо. Васпитавање перцепције је ту најмањи добитак, јер смисао по Павелу Александровичу Флоренском и јесте у органском прогресу који се наставља на технички, водећи људском усавршавању кроз комуникацију са заједницом (саборност јемчена пре свега у институцији Цркве), на путу ка великом крају свих ствари. Васпитавање у опажању претпоставља и неговање пажње на самим стварима, у све бољем оспособљавању за сагледавање идеја испод дубинског карактера присутности преко самих појава као таквих. Он с тиме утемељује космички положај човека слично Максу Шелеру, али кроз педагошки однос према становиштима знања стварности и истине те стварности као лепоте светости и добра. Посебну пажњу је усмерио на проширено схватање педагогије и Густав Сиверт, ослањајући се Тому Аквинског, Хегела и Хајдегера, као и на Марију Монтесори, тежећи да кроз критику јединства човека и природе промишља изгубљено јединство интелигибилног субјекта природе у искуству паидеје апсолутне позитивности. Наш аутор Милан Узелац

ту налази да: „Метафизика детињства јесте дескрипција бити образовања и суштине даровитости и сазревања у почетку људског опстанка. Суштина човека није једна у себи затворена слика већ потенцијална супстанција, тј. бивствовање у себи које је од самог почетка другачије од оног што на први поглед јесте. Човеково сазнање полази од бивствовања и води бивствовању. Он је увек отелотворен дух а не дух или душа која само `има тело...“ (Узелац, 2004:563).

Премда се са тиме реалистички интерпретационисти не би лако сложили, ипак се чини да је и Ханс-Георг Гадамер следио сличну мисаону струју, мада то није изложио довољно акцентовано у делу *Истина и метод* (1960), поставивши као основно естетичко искуство, поред историјског и лингвистичког, али је његових пет херменеутичких студија о Хегеловој дијалектици (Тибинген, 1971) нагласило поимање запуштених питања античке дијалектике, *изокренутог света* и идеје Хегелове логике као основ паидеје историјског мишљења. Слично Хајдегеру, и он је налазио за сходно да подробније формулише и превлада схватање, по ком се дијалектика нашла у положају да буде критеријум оног што се сматра софистикованим умећем, али истичући Хегелову предност у допуњавању са спекулативним појмом. Искуство свести из *Феноменологије духа* показује да се мисаона дела поимања (делорадњи, чинодесјствовања) и посматрање сједињавају у јединственом процесу, те да нема изоловане естетске свести у остатку трансценденталне аперцептивности. Критичким ставом према ирационалној субјективности доживљаја, он је показао сву илузорност претендовања на редуковање искуства на поједини доживљај који би лежао у постигнутим увидима, занемарујући онај смисао целине коју истина сама у себи носи у експликацији полагања рачуна о самом приступу легитимисањем методе разумевања. И Хусерл је наглашавао феноменонолошку новост достигнутог развоја историјског мишљења у противставу према самовољама и произвољностима: «... најдубљи смисао нововековне филозофије, смисао који је

иманентно додељен њеном задатку, њеној покретачкој снази, макар било и нејасно оно што је увек покреће, био је наине да у једном вишем смислу обистини радикални субјективизам скептичке традиције. Другим речима, њен развој иде ка превладавању парадоксалног, разиграног, фриволног субјективизма који пориче могућност објективног сазнања и науке, посредством нововрсног, правог субјективизма, посредством субјективизма апсолутно оправданог у најрадикалнијој теоријској свесности, укратко, посредством трансценденталног субјективизма... Овде ваља обратити пажњу да *cogito* у својој несумњивости без даљњег оповргава разиграни екстрем апсолутног негативизма који начелно пориче сваку истину, дакле не само објективну истину него такође и било коју субјективну истину самог наслова *ego cogito*... Та скепса и само она има велику историјску мисију да филозофију присили на пут трансценденталне филозофије. У Декартовој, а не у Августиновој филозофији *ја мислим* постаје *архимедовска тачка*, ослонац на којем треба да уследи и систематски и апсолутно осигуран успон истинске филозофије“ (Хусерл, 2012:119-120).

Појмови моћи суђења су промењљиви, што је Хегел одлично уочио инсистирајући на резултатима или закључку, тако да су они, како би одговарали стандардима научне методике претворени у субјективне судове, али тек идентитет у диференцијацијама које подразумева може да их метаморфозира у резултације истинитости као идентитет идентитета и диференција или диференцијални идентитет. Кант је појам укуса свео на лепо, а истовремено му одузео сазнајни смисао, тако да самосадржавање идеје лепоте бива опкорачивано, као да идеја лепог и није више лепа сама по себи. Крајња сензуализација појма лепоте тако је за собом повукла и његову неутемељеност, која се онда морала надограђивати виртуелним посредовањима или пак накалемљивати калемима са раслиња рационалистичке продукције (квази)математичких норматива. Тако су у први план у естетици доспели појмови генија и доживљаја, са којима се искључивао интерсубјективни елеменат, а и сам

разум се објективисао у радикалним увођењима крајње ирационалне категорије уметности доживљаја. Томе је оправдано приговорио Хегел са својим онтолошким утемељивањем идеје лепог (као и праведног и истинитог у све-јединству), превазилазећи таква застрањивања. Објекат и сама ствар философије нису изједначиви, јер постављање објекта у говору тежи склизнућима у натурализам који саму теорију претвара у низове наративних дискурса, а доживљаје у млаке констатације уклопиве у такве наративе. Гадамер је те субјект-објект односе извучене из мунданих димензија, а који су карактеристични за естетски доживљај, избегавао тиме, што је појам историјске игре узимао за нит-водиљу истраживања као начине самопредстављања у самопоказивању, те утврђивао порекло преко њиховог претварања у неки присутан лик. То је поново отворило хоризонте за хегеловски приступ, или могућност оног историјског разумевања ствари заснованог на најдубљим димензијама логике као светотројичне љубави у својој спекулативној историјској димензији бивања и бивствовања коначног и бесконачног духа. У том смислу такво представљање сопства састава бића као самопоказивање присутности, укључује и посматрача и посматрано, тако да је разумевање онај однос који не подразумева изолованост појединаца, па ма како надарених и генијалних, већ њихово укључивање у субјективационе склопове егзистенције структурисане историјском димензијом бивствовања.

Историјски свет, такође, увек одређује субјекта историјски, јер је појединац нераскидиво повезан са светом, а само још корак ваља начинити да се он појми и као личност, која када је научно прожета дубинама спекулативне логике, бива идентификована као хегеловски христоцентрична, је се у лепом као таквом огледа оно, што је иза себе оставило супротност субјекта и објекта. Његова спекулативна структура показује се у феномену светлости који повезује видљиво и виђење. Основ сваког односа са светом за Гадамера је игра, која својом динамиком надилази сваку субјективност, наиме она игра коју са нама игра језик.

Комуникативна заједница је језиком политички утемељена, и обнављање свих захтева за слободом и владавином права језички је спекулативно засновано, тако да је домет Хегелових разматрања политичке и социјалне стварности код њега готово комплетно садржан. У паидеутици, међутим, реални интерпретационисти у својој критици као да имају право, јер посматрати васпитавање једино као васпитавање себе самог, делује изолационистички као неки индивидуалистички универзализам.

На висини задатка разумевања проблематике истине савремене субјективности, са промишљањима на трагу осмишљавања кризе модерног људства, важан искорак према философији педагогије начинио је Еуген Финк, тумачећи саму самопокретност света из сусрета са појмом образовања као изворног феномена. Подругојачења и промене у кретању не отуђују сам објекат у њему непознату даљину, тако да се праћењем трагова испољавања само извањштење ближе повезује са разумевањем субјективације самог света као светла и тла или степенованог низа повезаности основних феномена. У том смислу појачавање смисла појма појаве није претерано, као што и неразликовање појма *ствари* од *објекта* води до *кризе духа* која није само исхитрена дијагноза: „Појава је универзални излазак свих бића, свих ствари и околности у једну заједничку присутност, која окупља све упоједињено, у присутност – код нас. Оно што обично већ називамо свијетом јест свјетска димензија присутности, димензија појаве у којој су ствари реално узајамно одјељене, али су ипак окупљене у просторној и временској сусједности и повезане чврстим правилима. Но свијет је и безимено подручје одсутности из које нам ствари долазе у појаву и гдје изнова нестају – претпоставимо ли да су Хад и Дионис једно те исто. Игра свијета, ако уопће можемо мислити њезин смисао, морамо поимати као однос свјетске ноћи према свјетском дану“ (Финк, 2000:275-276).

Објективације кроз научну анархију у натурализацијама свих врста саморазумљивости без преиспитивања, прекриле су и замрачиле светлост

првобитног смисла, који је у таквим генералним ставовима постајао све више маргинализован и сакриван. У оваквој уиграности *светске ноћи* и *светског дана* као обневиделости настале уласком епохе у *мрачан ноћни бездан*, Финк није смерао да застраши, него да ради раскопавања пепела од светке ватре и проналажења жеравица у њему, поново изнађе тај скривени смисао. Жар жеравица ту није ништа онострано, непомишљиво и недокучиво, него *опипљив траг* кретања небеске ватре и поимања њене божанске изворности присуства која и гради светло и тло. Педагошки удео у изградњи оваквог основног феномена Финк је видео у критичком осветљавању ствари које резултују са моћи поимања. Спекулативна дубина појма човека чини најотворенијим бићем за свет игре као дела игре света, која се бесконачно актуелизује кроз теме спекулативног мишљења. Препорука да се не тражи своја мера посред звезда и човеков свет живота представља као унапред изгубљена жртва која је спремна на самоскривања и кукавну саможивост упоређивања са боговима предања, као и на неокајану савест пред Богом, као да је напокон доспела до пуне еманципације. Из *древне природе* искачућа саможивост која држи да су све само престапајуће личине нечиједомишљатости није оспособљена да посматра, јер су налепљене маске оне које саме заклањају виђење. Са тим маскирањима наступају игре моћи и надвладавања, а њихови исходи губе на значају тек са повратком нама самима, кроз властито разумевање у изградњи самоодносне рефлексije која је у стању да поимањем баци дубље светло на све што јесте и бива, да се оно универзалније осветли. Игра стварности и привида почива данас на неодољивости некритичног повлађивања или добром темперовању страсти. Одолевање вољи која нас гура у невољу почива на истинољубивости. Субјективност бића оног упојединаченог коначно би могла са тиме да доспева у ситуацију да активира властити бескрај, да се суочи са стварношћу, не само схваћеној као субјект него и као супстанција, тј. да у удвојеном кретању збиљности и неозбиљности изнутра појми присуство бесконачности, као оно присуство које се



пенуша из чувеног Хегеловог пехара царства духова. Оно се такође налази и у непосредности јединства чистог појма и његове реалности у *Науци логике*: „Али, ова одредба није нека *посталост* и *прелаз*, као што се, према горе реченоме, субјективни појам у своме тоталитету *претвара* у *објективност*, а *субјективна сврха* у *живот*. Чиста идеја у којој је одређеност или реалност самог појма уздигнута до појма, јесте управо апсолутно *ослобођење*, за које не постоји више никаква непосредна одредба која није исто тако и *постављена* и појам; стога се у тој слободи не дешава никакав прелаз; просто биће, за које се идеја одређује, остаје за њу потпуно провидно и јесте појам који у својој одредби остаје код сама себе. Дакле, прелажење овде треба схватити управо тако да идеја саму себе *слободно отпушта*, апсолутно сигурна у себе и мирујући у себи. Због те слободе је исто тако *форма њене одређености* потпуно слободна, - *спољашњост простора и времена*, која бивствује апсолутно за саму себе без субјективности. Уколико та спољашњост постоји само сходно апстрактној непосредности бића и уколико је свест схвата, она је као чиста објективност и спољашњи живот; а у идеји остаје она по себи и за себе тоталитет појма и наука у односу божанског сазнавања према природи“ (Хегел, 1979:251). У простору и времену та сила егзистенције духа може да се види и као објективности спољашња идеја, али онда се у таквој спољашњости уздиже појам као слободна егзистенција код себе, као у свим научним флукуацијама и сукобљавајућим фрикцијама, или са светом помирено бивствовање, у његовој основи.

## ЛИТЕРАТУРА

- Лосев А. (1993а). *Бытие. Имя. Космос*. Москва: Издательство Мсылъ.
- Лосев, А. (1993б). *Очерки античного символизма и мифологии*. Москва: Издательство Мсылъ.
- Rosenkrantz, K. (1853). *Ästhetik des Häßlichen*, Königsberg: Verlag von Gebrüder Vorträger ([https://archive.org/details/aesthetikdeshss\\_01\\_rosegoog](https://archive.org/details/aesthetikdeshss_01_rosegoog)).

- Rosenkrantz, K. (1848). *Die Pädagogik als System: Ein Grundriß von Karl Rosenkrantz, Doctor der Theologie und orbentlichen Professor der Philosophie an der Universität zu Königsberg.* Königsberg: Verlag von Gebrüder Vorträger.
- Финк, Е. (2000). *Игра као симбол свијета.* Загреб: Деметра (прев. Д. Домић).
- Fink, E. (1978). *Grundfragen der systematischen Pädagogik.* Freiburg im Breisgau: Verlag Rombach.
- Хегел, Г. В. Ф. (1987): *Енциклопедија филозофијских знаности.* Сарајево: Свјетлост (Б. Зонефелд) /G.W.F. Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse* (1817), Hamburg: F. Meiner, 1965./
- Хегел, Г. В. Ф.( 1976-1979.). *Наука логике I-III*, прев. Београд: БИГЗ. (прев. Н. Поповић)
- Хусерл, Е. (2012). *Прва филозофија: Критичка повест идеја,* Сремски Карловци и Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића (прев. Д. Проле).
- Узелац, М. (2013). *Филозофија образовања II.* Нови Сад: М. Узелац.
- Узелац, М. (2004). *Историја филозофије.* Нови Сад: Стилос.

## DEALING WITH NOTION

**Abstract:** Overcoming the romantic preferences of the working on concept in the philosophy, going on with a conceptions of a misunderstandings with a questions of antique and modern dialectic, connected with a nature and character of human notions and win of knowledge. By the `selfrelation reflexion` with who is possible to reach a `turn inside world`, and ideas of his knowledge of logic in relation with irrational subjectivity of empathy. Enforce inhibition for the quick understanding and memorizing have no any guaranteed against rush activities, and the deepness of evidence is always connected with the effort and diligence, with a strousess and unrush conceping of the effort working on a things. There he shows a illusions in the pretensions of a reduction of the experience on a single empathy laing in the enriched inspections, covered with it a sence of the wholeness who truth alone have in herself, in the explication of the giving the rationes about the methodology approaching of theproblems by the legitimacy of it method of understanding. The concepts of the power of jugement are changible, and

Hegel insisted on a results or on a conclusions, translating them in the subjective judges by the paedagogical values in the reaching of methodical knowledge of truth. In that Hegel shows his smarting with consideration of a phaenomenology as a first part of his scientific system, what was a good objection of A. F. Losev that Hegel's phenomenology is also seen as a present dialectic, i.e. logical knowledge. Work on the concept is that shape of the knowledge who make dismiss knowing of the knowledge, closer incoming to the truth by the concretization in the notion determinations, and also his understandable profounding and explication.

**Key words:** Methodology of knowledge, Hegel's dialectic, Working education on the concepts, Science and truth

Срђан Словић

## БЕЧКИ КОНГРЕС И ЕВРОПСКИ СИСТЕМ РАВНОТЕЖЕ СНАГА\*

**Сажетак:** После пораза Наполеона I, велике силе су желеле да створе нови европски поредак. Створен је тзв. концерт великих сила у саставу Енглеска, Аустрија, Русија и Пруска. Основни циљ конгреса био је поновна легитимизација граница промењених током ратова. Конгресу је претходио Париски уговор, како би се зауставила Наполеонова армија. Имао је политичке и економске импликације, јер је Наполеон планирао да освоји целу Европу, а Енглеску лиши њених колонија. Базирао се на спречавању успона француске моћи и одржавању равнотеже снага, која после Бечког конгреса доживљава своју пуну афирмацију. Представљао је претечу система Уједињених нација, јер су велике силе одржавале мир путем дипломатије и интервенције. Главну реч на конгресу водили су Метерних и цар Александар I. У оној мери у којој је француска револуција водила демократији, Бечки конгрес је водио ка монархији. У циљу ефикасног функционисања система равнотеже снага, образована је четворна алијанса („Света алијанса“), која је својој сврси служила близу 40 година. Противречности међу самим чланицама и захтеви за либерализацијом средњих слојева и буржоазије довели су до њеног распада.

**Кључне речи:** Бечки конгрес, равнотежа снага, легитимизам, европски концерт, револуција

## РАД БЕЧКОГ КОНГРЕСА И ИНАУГУРИСАЊЕ СИСТЕМА РАВНОТЕЖЕ СНАГА

Бечким конгресом је постигнут споразум којим је, након пада Наполеона I и великих ратова, поново успостављена равнотежа снага у Европи. Сам конгрес је

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта *Материјална и духовна култура Косова и Метохије*, евиденциони број 178028, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2016. године Институт за српску културу у Приштини – Лепосавић.

трајао од октобра 1814. до јуна 1815. године. Основна нит која је конгресом доминирала тицала се европског система равнотеже снага. Након пораза Наполеона I, у Бечу је сазван конгрес чији је основни задатак био прерасподела територија одузетих од Француске и њених савезника краља Данске и Саксоније. Победници у ратовима Енглеска, Русија, Аустрија и Пруска су тајним споразумом од 30. маја 1814. године регулисали потраживања Аустрије и Енглеске, поново успоставиле мале немачке државе и створиле Краљевство Низоземске. Да би решиле остале спорне ситуације сазвали су „генерални конгрес“ у Бечу, јер је Беч својом подршком из 1813. године обезбедио успех савезника. На конгресу су биле заступљене све хришћанске државе Европе, јер су и оне саме учествовале у рату. Пруска и руска армија су окупирале краљевство Саксоније и Пољске, познате под именом Велико војводство Варшаве. Александар је желео да задржи целу Пољску, осим Галиције која је дата Аустрији. Пруска је желела да анектира целокупно краљевство Саксоније, док је краљ требао бити пребачен на старе црквене територије на левој обали Рајне, која је одузета од Француске, јер су ове територије сада биле слободне и нису припадале ниједној легитимној династији.

Аустрија и Енглеска су се супротставиле оваквој политици не из принципијелних, већ из разлога љубоморе. Сучељавање је било толико интензивно да се чинило да ће се савезништво претворити у ригидно супарништво. У циљу боље прерасподеле територија успостављена је „статистичка комисија“ како би узела у обзир захтеве Пруске. У обзир је узела три ствари: проширење територија, обезбеђење прихода и становништво. Територије које су требале бити додељене Пруској биле су Позен, који је одвојен од Пољске, област отцепљена од краљевства Саксоније, црквене територије Вестфалије и Рајнска област. Закључак је да ниједно од одвојеног становништва није било задовољно. Пољаци су били одвојени од своје земље, Саксонија је отргнута од свог краља, католичко становништво Вестфалије и Рајна су стављени као поданици

протестантског владара (Seignobos, 1919:5). Пруска је заузела крут и непомирљив став.

Суверени су се борили за богатство и поседовање територија. Бечки конгрес (споразум) је био рад принчева и њихових министара који су били отуђени од народа. Своје деловање су заснивали на принципима просвећеног деспотизма, да би се они касније заменили концептом „државног разлога“. Ти принципи су се тицали принципа династијске сврсисходности, интереса владајуће класе, традиције и теорија заснованим на макијавелистичким принципима из XVI века. Дакле, биле су им стране идеје француске, енглеске и америчке револуције. Сви главни учесници конгреса били су одлучни противници револуције и желели су реконструкцију Европе на принципима легитимизма и што интегралније рестаурације „старог режима“ (*ancienrègime*) (Попов, 1989:12).

Радило се о конгресу рестаурације на коме није било никаквих покушаја да се оживи аристократска република налик Венецији, Ђенови, уједињеним провинцијама или слободним градовима Немачке. Француска је сведена на своје границе из 1792. године, али јој је допуштено да припоји Савоју и енклаве које је стекла револуцијом. Штавише, Првим париским уговором од 30. маја 1814. године било је предвиђено да француске границе буду идентичне оним из 1792. године. Иако је била побеђена, Француска је успела да дефанзивним планом Талејрана максимално искористи несугласице међу савезницима. Успео је да дефанзивном тактиком оформи офанзивну стратегију чији је циљ био онемогућавање превеликог јачања Пруске, одржавање што веће расцепканости Немачке и Италије и очување њихове релативне независности према Аустрији (Попов, 1989:15).

Енглеска је задржала своје колонијалне поседе, а цар територије које је стекао на уштрб својих суседа – Велико војводство Финске, Бесарабију и Пољску, које је припојио Царству. Добици Аустрије и Пруске били су камуфлирани под именом „компензације“. Аустрија је, поред Белгије и Западне Немачке добила и Салцбург, поседе у Венецији на

Јадрану и Ломбардијско-венецијско краљевство. Пруска је, поред ненасељеног дела Пољске, добила и три богате немачке провинције које су се простирале до граница са Француском. Белгија је припојена Наполеоновом краљевству Холандије у циљу образовања Краљевства Низоземске. Швајцарска је добила повраћај својих територија и нови устав, док је Норвешка одвојена од Данске и припојена Краљевини Шведској.

Непосредно након завршетка Конгреса, почиње да се развија реалистичка политика у односима међу државама. Макијавелијева школа је доминирала, јер није било говора ни о рудиментарним облицима развоја институционализма. Равнотежа снага је била једини начин очувања мира међу државама базирана на пуком односу снага. Реалистичке теорије међународних односа ће свој процват доживети између два светска рата и непосредно након завршетка Другог светског рата. Сила, моћ и национални интерес ће бити основни критеријуми акције државника. Заступаће тезу о анархичности међународног система где доминира теорија о надметању у безбедности. Свака политичка јединица је погођена акцијом друге и нема боље одбране од самоодбране. Њени главни представници ће бити Моргантау, Нибур, Бул, Арон, Волц и многи други.

Овакво схватање је било присутно јер су се први системи колективне безбедности оформили након окончања Првог светског рата образовањем Друштва народа и касније Организације уједињених нација. Дакле, у том тренутку равнотежа снага је имала изузетан значај за очување мира међу државама. Бољег начина није било. Тада је најављено стање мира засновано на „мудрој прерасподели снага“ (Seignobos, 1919:7). Овакав систем равнотеже снага ће са мањим или већим успехом бити гарант очувања мира и спречавања избијања светског рата.

Пет великих сила, које су водиле главну реч на Конгесу, биле су у контрадикторној позицији: Енглеска и Француска су се такмичиле на Западу, Аустрија и Пруска су балансирале једна против друге у централној Европи, а у источној Европи је главну улогу желела Русија, јер је

економске недостатке хтела да компензује освојеним територијама. Већи део централне Европе био је подељен између малих држава које нису биле у стању да воде независну политику. Немачка са својим кнежевинама и 4 слободна града, била је лабава конфедерација. Као делови њихове територије били су прикључени и император Аустрије, краљеви Данске, Пруске и Низоземске. Италија је била подељена на 8 држава и остала је, како је Метерних (Matternich) истакао „географски израз“ (Seignobos, 1919:8). Аустрија је имала уплив у државама где није било унутрашњих унијских веза, тако да није била претња миру. Политика јој је била дефанзивна. Из наведеног се јасно види да је главни циљ конгреса био обезбеђење равнотеже снага у Европи (Thompson, 1990:217).

### **ЕВРОПСКИ КОНЦЕРТ КАО КОНЗЕРВАТИВНА СИЛА**

Равнотежа снага је била тако успостављена да је у сваком тренутку спречавала било какав поремећај мира од револуционарне Француске. Независно од чињенице што су све тадашње велике силе биле за рестаурацију феудалног режима, оне су такође биле свесне и новонасталих околности према којима реконструисана и рестаурирана Европа не може бити идентична оној од пре револуције. Након пада Наполеона у бици код Вотерлоа и друге инвазије, победници су уговором од 20. новембра 1815. године из разлога војне предострожности појачале мере цесија територија, а све то у циљу слабљења француских територија. Француска је била лишена Савоје на границама са Немачком и Белгијом, док је између Луксембурга и Улма направљена линија федералних тврђава које је сама Француска финансирала, а Немачка је то обезбеђивала својим гарнизонима. Циљ свих ових разграничења било је перманентно искључивање Наполеона из европске политике. Француску је такође требало консолидовати.

Бечки конгрес је инаугурисао и концепт државног разлога, или модерним речником речено, националног интереса. То значи да се европски концерт руководио овим



принципом приликом интервенција. Државни разлог је највиши и неприкосновени ауторитет, циљ према коме се треба управљати, па чак иако је то противречно универзалним моралним идејама. Концерт је деловао дефанзивно, иако је теоретски било могуће и офанзивно деловање. Разлози дефанзивног деловања лежали су у његовој расцепканости. Уколико би концерт објавио рат одређеној држави, ниједна држава чланица не би смела да склапа сепаратне мировне уговоре или да засебно преговара о обустави непријатељстава (Marelja, 2011:85).

Структура концерта је била чврста, али је имала и две слабе тачке: а) узајамна гаранција за територије била је додељена хришћанским државама, које су понаособ биле заступљене на конгресу, али се нису протезале до Турске у Европи, коју су наследиле 4 хришћанске нације под владавином султана; б) базиран је био на спољним односима између влада у питању, тако да је био изложен ризику деструкције од било каквих интерних промена у државама чланицама, што је ометало сарадњу различитих влада. Ове пропусте је увидео Метерних и покушао је да их исправи тако што је предложио да се султан прими у Друштво суверена за узајамну помоћ, чему се супротставио руски цар, јер је Отоманску империју гледао као своје „ловиште“ и одбио да је стави под надзор Европе. Метерних је предложио великим силама да своја територијална разграничења употпуне одредбама о интерној политици која треба бити заједничка целој Европи. С друге стране, Александар је, надахнут хришћанским принципима, сањао о оснивању „велике европске породице“ која би имала задатак да штити „истинске принципе“ људских права и „најпрецизнија правила“ односа међу државама. Овакав савез не би био само консултативног карактера, већ би предузимао радње против прекршилаца мира, како на унутрашњем тако и на спољњем плану. Веровао је да ће будућа држава образована из уније држава водити рачуна о националним осећањима у циљу образовања институција у оквиру сваке државе. Веровао је у могућност одржања мира у Европи путем уједињења свих суверена у заједнички

сентимент „братства и наклоности“ и допринети да све државе усвоје исти политички систем, а то је уставна монархија којој су придодате аристократске представничке скупштине, што ће направити еквидистанцу од два екстремна случаја апсолутизма и демократије (Финска и Пољска). Оваква идеја, која је у исто време конзервативна и либерална, може бити остварена само формалним уговором под религијским именом „Света алијанса“. У овај савез могла би бити укључена свака држава која прихвата њена хришћанска начела, али би доминантну улогу играле две силе: Русија и Аустрија (Попов, 1989:19).

Метерних је прихватио „моралну солидарност свих сила континента“, али само ради очувања успостављеног поретка у Европи кога би угрозила „граница револуције“. Предложио је да европски концерт, створен да одржава спољну расподелу територија, треба такође бити коришћен да одржава и у оквиру различитих држава такав политички систем који ће опонирати револуцији у оној мери у којој то примењује Аустрија у виду апсолутне монархије. Владаоци треба да се међусобно обавезују да ће један другог подржавати против својих народа, а уколико народ принуђује свог суверена да укине апсолутно правило, велике силе треба да интервенишу и силом успоставе пређашње стање. Следећи овакав систем, била би одржавана и заједничка унутрашња политика путем интервенције споља. Једном речју, отпором револуцији ствара се унутрашња социјално-политичка и међународна равнотежа, што је и предуслов прогреса. Створио би се Директоријум Европе, који би био позван да бди над даљом и будућом међународном, али и социјално-политичком равнотежом унутар сваке државе (Попов, 1989:20).

У оваквој констелацији односа снага мир не би више зависио од нестабилне равнотеже међу различитим снагама, већ би био обезбеђен од те перфектне стабилности и потпуне имобилности влада коју би желео сваки администратор. Овакве калкулације су биле могуће у време када су гро народа чинили зависни и неедуковани сељаци, потпуно скрајнути из јавног живота и лишени политичких

идеја и националних осећања. Пролетаријат још није био образован, са изузетком већих градова. Политичка или национална опозиција је своје следбенике тражила у крупном капиталу и едукованој средњој класи (буржоазија) – ради се о телу које је лишено одбрамбене моћи у случају сукоба са моћним силама које стоје владама на располагању. Епилог свега овога била је победа Метерниховог система у односу на Александров царистички. Суверени су потписали „Свету алијансу“ да би удовољили цару, али су поступали по принципу интервенције. Принцип интервенције је прво био примењен на Француску, јер је то „земља која је понајмање поштовала успостављени мир“. Њени министри су пажљиво пратили годишње изборе за представничка тела и када нису били задовољни одмах би тражили промену изборног система. И поред тога што је око ње постојао „санитарни кордон“, она је остала значајан чинилац европске равнотеже. Вешто маневришући и декларишући се као представници „старе Француске“, што су и сви били осим Талејрана, Француска је успела да се врати у концерт великих сила. Штавише, руски цар је на првом конгресу Свете алијансе у Ахену 1818. године успео да оствари своју замисао пријема Француске у савез. То је била награда Француској, јер је спровела све одредбе мировног уговора и платила ратну одштету. Даље од овога се није ишло и европска федерација за коју се руски цар залагао неће бити остварена због противљења осталих чланица.

### **ПРВИ РАСКОЛИ У СИСТЕМУ ЕВРОПСКОГ КОНЦЕРТА**

Расколи међу чланицама „Свете алијансе“ биће и у каснијем периоду њеног деловања. Они су се најбоље могли видети на њеним конгресима у Тропау (1820), Љубљани (1821) и Верони (1822) (Попов, 1989:24), који су сазвани поводом револуционарних збивања у Италији и Шпанији. Војске у Напуљу и Мадриду су принудиле краљеве да донесу октроисане уставе, што је био услов за интервенцију савеза. Алијанса је послала војску у Напуљ 1820. године и у Француску 1823. године. Ови устанци су у историји познати

као карбонарски покрет. Он је по форми био заверенички, али је по суштини био израз распрострањеног стања духова које је обележено отпором прогресивних друштвених снага реакцији и рестаурацији.

Оно што је заједничка карактеристика ових интервенција је чињеница да чланице алијансе нису могле да постигну сагласност чак ни по питању супротстављања револуцијама, што јој је био основни циљ. Проблем квалификације деловања алијансе имало је и јавно мњење, које није могло да направи разлику између два контрадикторна система: либералне алијансе Александра и Метерниховог система апсолутне монархије. Превагу су однеле присталице апсолутизма. Метернихов систем оличен у европском концерту није могао дуго да издржи пробу времена. Поремећен је у два региона који су били искључени из преговора у Бечу. У Отоманској империји су се хришћански Грци побунили против султана, који је био изван европског концерта; побуњеници, вођени националним осећањима, били су подржани у јавном мњењу Европе, које је утицало на своје владе да подржавају побуњенике. Цар Никола I, апсолутиста али и православац, подржао је хришћанске субјекте против „неверног“ султана, а све то у циљу испуњавања руске мисије на Истоку. У том циљу је вршио притисак на султана да у Цариграду призна мало краљевство Грчке, које се одвојило од царства.

После тога долази до револуција 1830. године у Француској; то је била уставна борба коју је народ Француске претворио у националну револуцију истичући тробојну заставу и елиминишући легитимну династију којој никада није могао да опрости што је допустила да буде рестаурирана од странаца. Дошло је до националне побуне Бробанта против холандског краља, одакле је никла Краљевина Белгија. После тога долази до националне побуне Пољака против руског цара, која је довела до уништења Краљевине Пољске. Један фрагмент пољског краљевства је нестао 1846. године (Република Краков), коју је апсорбовала Аустрија.

Територијалне раздеобе из 1815. године остале су скоро непромењене. Револуционарна 1848. година претила је да распарча скоро целу централну Европу: у Италији су били национални ратови против Аустрије, као и борба за републикански устав против папе и Великог војводства од Тоскане; у Немачкој се радило о протестима у циљу реформи локалне власти и вршења притиска на кајзера Фридриха Вилхелма (Friedrich Wilhelm IV) да створи могућности за стварање Пруске скупштине, а све то у циљу сазивања уставотворне скупштине у Франкфурту и доношења новог устава и уједињења немачке нације. Кајзеру је понуђена круна, коју је он одбио, јер није веровао у опстанак оваквих идеја. У Француској је револуционарна 1848. година заговарала проширење општег права гласа путем „банкетних кампања“, којима је прикупљан новац на банкетним светковинама где су држани говори поклича за револуцију. Оног тренутка када је влада отказала заказани банкет за 22. фебруар исте године, дошло је до жестоког протеста средње и радничке класе против репресије. Њима се придружила и национална гарда и милиција заједно са војним гарнизonom у Паризу, а Луј Филип (Louis Philippe) је под притиском абдицирао. На тај начин је проглашена Друга република у фебруару 1848. године. У Мађарској је револуционарна година била година националних ратова Мађара против Немаца, као и Срба, Хрвата и Румуна против Мађара. Реакција је 1849. године у потпуности рестаурирала пређашњу структуру.

Револуционарна 1848. година је још више пробудила јаз у оквиру концерта великих сила, тако да је умногоме утицала на његов распад. У самом концерту је дошло до раскола између апсолутних монархија Аустрије, Пруске и Русије и парламентарних монархија Енглеске и Француске. Распад концерта се продубио и интервенцијом Енглеске и Француске у Кримском рату 1854. године. То је био рат за одбрану султана и неутрализацију Црног мора. По први пут од 1814. године дошло је до рата међу савезницима. Париски конгрес од 1856. године дао је интегритет Отоманском царству под гаранцијом великих сила. Султан

је био примљен у „европску породицу“, чиме је попуњена празнина учињена на Бечком конгресу 1815. године. Оваква структура је остала са мањим нарушавањима стабилна све до 1858. године.

Париским миром се успоставља нова равнотежа снага у Европи, што је и мотивисало овај рат (Словић, 2012:327). Русија је била принуђена да одустане од својих специјалних права у дунавским кнежевинама, које су постале аутономне и под сизеренством Порте. Османском царству се гарантује интегритет и подржане реформе у њему. Неутрализацијом Црног мора неутралишу се и његове прибрежне државе Турска и Русија. Оваква одлука је умногоме погодила Русију, која ће у наредних 15 година улагати велике напоре да је анулира.

### **УМЕСТО ЗАКЉУЧКА**

Европске државе су вратиле Француску у игру и сагласиле се о одређеним правилима како би ујединиле учеснике у дипломатској игри. Од 1815-1822. године та правила су образовала „Европски концерт“. Државе су усаглашавале своје деловање, често се састајући да би разматрале проблеме и одржавале равнотежу. Прихватиле су одређени степен интервенционизма да би задржале на власти оне владе чија би промена довела до преоријентације у њиховој политици. Ово је постало знатно теже са порастом национализма и избијањем демократских револуција, али се окрњени „Европски концерт“ оджао све до 1854. године (Кримски рат). До распада концерта дошло је онда када су револуције подстакнуте либералним национализмом довеле у искушење праксу обезбеђивања територијалних компензација или рестаурације влада како би се одржавала равнотежа. Национализам је постао сувише јак да би допустио даље егзистирање оваквог система. Разлог јачања национализма лежао је у чињеници да Бечки конгрес није заговарао принцип самоопредељења, који је уведен после Вестфалског мира 1648. године. Стога, мале државе нису биле заступљене на конгресу што је подстакло

њихову борбу за стварање националних држава, сазивање избора за уставотворну скупштину, доношење неоктроисаних (демократских) устава – карбонарски покрет, јулска револуција у Француској 1830. године, револуционарна 1848. година (борба за парламентаризам) и поменути Кримски рат. Све ово довело је до коначног распада Европског концерта.

Из свега наведеног можемо да извучемо закључак да равнотежа снага није најпогоднији начин успостављања и очувања мирних односа међу државама. Први разлог је историјски, јер равнотежа снага није спречила мање ратове (Аустријско-пруски и Француско-пруски рат), дуго одолевала избијању Првог светског рата, који такође није могла да спречи. Други је теоријски, јер подразумева избијање рата да би се нарушила постојећа равнотежа и успоставила нова.

Сам систем равнотеже снага прожет је духом ривалства и потхрањује надметање и уколико се претпостави да државе овом систему не приступају искрено (теже да повећају своју моћ), онда се он не сматра поузданим регулатором решавања спорова. Међутим, не треба му се негирати и одређени позитивни допринос који је дао управо спречавању избијања великог рата – одолевао је цело столеће.

## ЛИТЕРАТУРА

- Arthur, J. (1933): *The Age of Metternich, 1814-1848*, H. Holt.
- Kissinger, H. (1994). *Diplomacy*. New York: Simon & Schuster Rockefeller Cent4er.
- Marelja, M. (2011). Међународни односи Прусије од Већког конгреса до уједињења Немачке 1815-1871. *Правник*, 45(2).
- Palmer, A. (1972). *Metternich*, London: Weidenfeld and Nicholson.
- Попов, Ч. (1989). *Грађанска Европа (1770-1871)*. Нови Сад: Матица Српска.
- Seignobos, Ch. (1919). *1815-1915 – From the Congress of Vienna to the War of 1914*. Paris: Librairie Armand Colin.

Словић, С. (2012). *Источно питање, јужнословенски народи и Косово и Метохија пре, за време и после Кримског рата*. Лепосавић Институт за српску културу из Приштине – Лепосавић.

Thompson, D. (1990). *Europe since Napoleon*. Harmondsworth, Penguin.

## **WIENNA CONGRESS AND EUROPEAN SYSTEM OF POWER BALANCE**

**Abstract:** After the defeat of Napoleon I, great powers wished to create a new European order. A so-called concert of European forces consisted of England, Austria, Russia and Prussia was created. The basic goal of the congress was re-legitimization of borders changed during the wars. Congress was preceded by Paris Treaty in order to halt Napoleon's army. It had political and economic implications since Napoleon had planned to conquer the whole Europe, and to deprive England of its colonies. It was based on the prevention of French power rising and maintaining or balance of power, which was on its full affirmation after the Vienna congress. It represented the forerunner of the United Nations system, since great powers had maintained the peace via diplomacy and intervention. The main roles in the congress were performed by Metternich and the tsar Alexander I. In the extent in which the French revolution led to the democracy, the congress led to the monarchy. In order to make the system of balance of power more effective, the Alliance of the fourth („Holy Alliance“) had been formed, which served its purpose around 40 years. Contradictions among the members themselves and requests for liberalization of middle class ones led to their dissolution.

**Key words:** Vienna Congress, balance of power, legitimism, European concert, revolution





Александар Милојевић  
Емилија Марковић  
Слађана Видосављевић

## СРЕДЊОШКОЛСКИ УСПЕХ, КОГНИТИВНЕ СПОСОБНОСТИ И УСПЕХ НА СТУДИЈАМА СТУДЕНАТА УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА

**Сажетак:** Успех у учењу представља један од значајних предуслова успеха у будућем професионалном раду. На овај успех утиче већи број фактора, како психолошких, тако и физичких и физиолошких, попут мотивације, пажње, способности концентрације, неких особна личности, здравственог стања, физичких услова учења итд. Један од најзначајнијих предуслова јесу интелектуалне способности индивидуе. Нека досадашња истраживања потврдила су постојање ове повезаности. На успех у учењу такође утичу радне навике, ниво аспирација који се манифестује у амбициозности, организованост појединца, што све утиче на континуитет у учењу. Да би се испитала повезаност средњошколског успеха, интелектуалних способности и успеха на студијама, спроведено је истраживање на узорку од 111 студента уписаних на Учитељском факултету у Призрену у школским 2009/10. и 2010/11. годинама. За испитивање интелектуалних способности коришћен је тест КОГ-3. Резултати истраживања показују да када се у обзир узму сви студенти (разредна настава и васпитачи) на факултетски успех највише утиче успех из средње школе ( $r = 0,481$ ), затим ИТ 1 ( $r = 0,274$ ), IQ ( $r = 0,245$ ) и АЛ 4 ( $r = 0,231$ ). У групи васпитача, на успех на факултету утиче само средњошколски успех ( $r = 0,432$ ), док у групи за разредну наставу утичу, такође, средњошколски успех ( $r = 0,665$ ) и IQ ( $r = 0,402$ ). Резултати показују да су интелектуалне способности бољи предиктор успеха у учењу код учитеља него код васпитача, док се средњошколски успех показује предиктором факултетског успеха у учењу у свим групама (Табела 3; Слика 1).

**Кључне речи:** интелектуалне способности, успех у учењу, разредна настава, васпитачи

## УВОД

Успех у учењу резултира из већег броја фактора, и често је праћен континуитетом. Наиме, ученик који има развијене интелектуалне предиспозиције, када је мотивисан, има развијене радне навике и добре услове за учење, најчешће постиже успех још од најранијих школских разреда. Тај успех се често наставља, било због већ формираних очекивања самог ученика, постављених личних критеријума и аспирација, очекивања околине, хало ефекта и сл. При томе, вероватно да ниједан од поменутих фактора не функционише независно. Уколико интелигентан ученик није и мотивисан за учење резултати ће вероватно бити слабији. Такође, недостатак радних навика а понекада и неповољне животне околности могу замаглити утицај интелигенције и смањити ниво постигнућа.

У сваком случају, интелигенција представља један од основних фактора успешног учења, што је била полазна тачка нашег истраживања. Појам интелигенције потиче од латинске речи која означава "изабрати између" и "направити паметне изборе" (Hoyer et al., 1999:300). Интелигенција представља појам који се тумачи различито. Неки је одређују као способност адаптације на нове ситуације, неки као способност учења или као способност овладавања сложеним и апстрактним ситуацијама. Сумирајући различите ставове, Сантрок (Santrock, 2001:126) наводи да би класична дефиниција интелигенције могла да је одреди као суму вербалних способности, способности решавања проблема, способности прилагођавања и учења из свакодневних искустава.

Почеци разматрања интелигенције везују се за име Френсиса Галтона који је, полазећи од тога да је интелигенција наследна, направио тестове којима је настојао утврдити индивидуалне разлике у интелигенцији (Gleitman, 1981:579). Његови тестови су мерили перцептивне способности у складу са схватањима

британских асоцијациониста који су веровали да се информације до ума преносе преко чула. Готово истовремено, у Француској, Алфред Бине започиње традицију менталног тестирања, полазећи од тога да интелигенција представља општи капацитет за промишљање, резонување, процену и меморију, и тај капацитет назива менталним узрастом.

Основно питање које се постављало о интелигенцији јесте проблем природе интелигенције, односно да ли она представља јединствену способност или скуп већег броја независних менталних активности. Прву факторску теорију интелигенције дао је Чарлс Спирман. Он говори о постојању два фактора. Он каже да постоји фактор опште интелигенције, означен као *g* фактор, и он је присутан у решавању свих интелектуалних задатака. Поред тога, *G*-фактор мери неуролошки утемељену енергију која управља способношћу извршавања интелектуалног рада, и то је способност проналажења и примењивања логичких односа између елемената. Такође, према његовом мишљењу, постоје разлочите специфичне способности, означене као *s* фактори, и оне представљају било коју способност која је јединствена за извршавање специфичних задатака. Ови су фактори независни и учествују у схватању, на пример, аритметичких или просторних релација. Спирман је наглашавао да сам *g* фактор не може да објасни интеркорелације између менталних тестова. Стога, у свакој појединачној активности, осим опште интелигенције, учествује и одговарајући *s* фактор.

Терстон је, међутим схватао да постоји више различитих врста интелигенције. Ове одвојене менталне способности Терстон назива примарним менталним способностима. Он је идентификовао следеће примарне менталне способности: флуентност (способност брзе вербалне продукције), резонување (закључивање о општем из појединачног), вербално разумевање (способност разумевања вербалних информација), спацијалну способност (решавање визуелних проблема, предочавања различитих ликова), нумеричку способност (брзо рачунање

и решавање аритметичких проблема), памћење (способност памћења различитих садржаја) и перцептивни фактор (брзина препознавања различитих садржаја). Гилфорд предлаже тродимензионалну класификацију интелектуалних функција која садржи укупно 120 фактора и представљена је тзв. Гилфордовом коцком. Он сматра да се интелектуални задаци могу класификовати према: врсти операције коју изводи онај који мисли (евалуација, памћење), према материјалу са којим се делује (на пример, визуелне фигуре, вербално значење) и према очекиваним резултатима (на пример, релације, импликације). Он предлаже четири врсте садржаја на којима делује пет операција. Такође, постоји шест врста продуката. Међусобним множењем броја елемената у свакој димензији, добијамо претпостављених 120 фактора.

Педесетих година прошлог века Вернон даје хијерархијску теорију људских способности. Према овој теорији, постоји широка општа способност, *g*, која се манифестује у интелектуалним извођењима. Чак и да су сви људи уравнотежени по овом фактору, ипак постоје варијације у њиховим извођењима. Постоје групни фактори, међу којима су најважнији они који разликују вербална и невербална извођења. То значи да је један групни фактор екстрахован из вербалних тестова интелигенције и других тестова који зависе од способности баратања речима и он је означен као "фактор образовања". Други фактор је екстрахован из тестова менталног баратања облицима и тестова механичких способности. Испод ових групних фактора налазе се мањи групни фактори попут вербалне и нумеричке способности или спацијалне и мануелне способности, а на најнижем нивоу се налазе специфични фактори добијени појединачним тестовима.

Кател и Хорн такође дају хијерархијску теорију интелигенције. Они говоре о постојању две основне врсте интелигенције – флуидна интелигенција (слична Спирмановом *g* фактору) је урођена и представља способност сналажења са новим проблемима; кристализована интелигенција, која представља репертоар информација, когнитивних вештина

и стратегија које су стечене применом флуидне интелигенције у различитим подручјима, односно, састоји се од разних вештина и знања стечених у одређеној култури. Флуидна интелигенција је засићена тестовима низања и калсификације и тестовима аналогije са невербалним садржајем или апстрактним ликовима. Кристализовану интелигенцију засићују тестови нумеричких способности, механичких информација и вербални тестови.

Док флуидна интелигенција са годинама опада, то се не дешава са кристализованом интелигенцијом. Напротив, она ће годинама расти уколико се појединац налази у интелектуално стимулативном окружењу. Осим поменута два, постоје и три фактора интелигенције другог реда:

Стернберг (Sternberg, 1988) даје трохијерархијску теорију когнитивног функционисања, објашњавајући интелигенцију кроз три подтеорије: 1) *компонентна подтеорија* говори о различитим компонентама које човек користи у решавању проблема: *метакомпоненте* које имају управљачку улогу и од којих зависе планирање, контрола, опажање и процена процеса решавања проблема; *извођачке компоненте* које стварају стратегије решавања проблема на основу метакомпоненти; *компоненте стицања знања* кје врше селекцију, комбинују и упоређују информације у процесу решавања проблема, и тако воде новом учењу. Важан елемент овде представља брзина у смислу процене да ли реаговати брзо или полако у односу на задатак и ситуационе факторе.; 2) *искуствена подтеорија* истиче улогу искуства у решавању проблема, а оно се протеже на димензији од потпуно непознатог до потпуно аутоматизованог. Искуство зависи од особе до особе и од културе до културе. Ова подтеорија интелигенцију види у функцији способности реаговања у новим ситуацијама и способности аутоматске обраде информација кје су у међусобној интеракцији. Количина аутоматски обрађених информација ослобађа капацитет за обраду новина са којима индивидуа нема искуства. Због тога тестовни задаци који су потпуно непознати или потпуно аутоматизовани нису дискриминативни за процену интелигенције и 3)

контекстуална подтеорија је усмерена на интелектуалне активности које играју улогу у усклађивању са околином. Овде доминирају три врсте мисаоних процеса који су хијерархијски поређани: *адаптација*, *селекција* и *обликовање спољашњег окружења*. Човек најпре покушава да се прилагоди околини, а уколико то не успева, мењаће околину или покушати да је преобликује како би се боље у њу уклопио.

Хауард Гарднер (Howard Gardner) супротстављајући се класичном схватању интелигенције даје теорију вишеструких интелигенција. Његова теорија није заснована на анализи резултата у психометријским тестовима, већ полази од различитости улога одраслих људи у различитим културама. Наместо једне опште интелигенције, по њему постоји већи број независних интелигенција. Интелигенција је појам који превасходно служи описивсњу способности и предтсвља "способност решавања проблема или обликовања производа који су важни у одређеном културалном окружењу или заједници" (1993).

Гарднер идентификује седам врста интелигенције уз напомену да их можда има и више. Те врсте интелигенције су: 1) *лингвистичка интелигенција*. Она потиче из развојне психологије која описује развој говора нормалних особа, неуробиологије која описује механизме обраде информација повезане са интелигенцијом, док неуропсихологија описује говорне тешкоће код особа са можданим оштећењима. Ова интелигенција је најразвијенија код оних који су осетљиви на звуке и значења језика на коме функционишу и врло је важна за песнике и писце, новинаре, адвокате итд. 2) *музичка интелигенција* је одговорна за стварање, пренос и разумевање звукова и зависи од образовања и интензивног вежбања, те је доминантно под утицајем учења. Потпуно је независна од осталих врста интелигенције и може бити изражена код просечних, па чак и исподпросечно интелектуално развијених индивидуа. И неуропсихолошка истраживања показују да се мождане области одговорне за музику разликују од оних одговорних за језик. Ова врста

интелигенције важна је за композиторе, музичаре, диригенте, аудиоинжињере и акустичаре; 3) *логичко-математичка интелигенција* укључује разумевање и употребу апстрактних односа. Најбољи опис ових способности дао је Пијаже говорећи о интелектуалном развоју, када последњи развојни стадијум апстрактних операција повезује са могућношћу процењивања односа у одсуству објеката, као чисту апстрактну мисао. Једна од кључних операција ове интелигенције повезује се са способношћу бројања, тј. приписивања броја предмету у скупу предмета. Ова интелигенција је, такође, релативно независна, јер су могуће појаве, попут Gerstmann-овог синдрома у коме је оштећена само могућност учења аритметике, док су остале области учења потпуно очуване. Ова интелигенција је значајна за математичаре, рачуновође, програмере, инжињере, финансијске стручњаке итд. 4) *просторна интелигенција* представља способност регистровања визуелних и просторних информација, њиховог преобликовања и визуелног представљања без постојећих спољашњих објеката. Основне способности ове интелигенције јесу способности тродимензионалне визуализације и способности покретања и ротације тих представа. Ова способност је под утицајем образовања и релативно независна од других. Налази неуропсихолога показују аутономност просторне интелигенције и њену дубоку утиснутост у мождане структуре која захтева неометано функционисање темпоралног и париеталног режња. Ова интелигенција има посебну важност за сликаре, географе, возаче, морепловце, хирурге и др. 5) *телесно-кинестетичка интелигенција* представља способност контроле финих и сложених моторних покрета и способност манипулисања предметима. Подразумева употребу свих или неких делова тела у решавању проблема и обликовању ствари. Биолошка основа ове интелигенције је сложена и захтева усклађивање нервних, мишићних и перцептивних структура. Ова интелигенција креће у развоју од раних рефлекса, па све до способности опонашања и продукције покрета, и од велике је важности за спортисте;

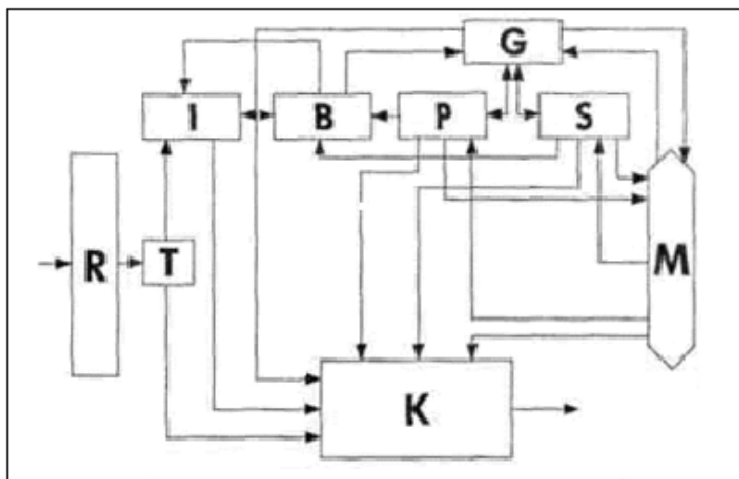


6) *интраперсонална интелигенција* претпоставља процесе који омогућавају разликовање властитих осећаја. Она потиче из ране способности разликовања осећаја пријатности и непријатности. На највишем нивоу она претпоставља интегритет, дубоко познавање себе, својих потреба, осећања, мотивације. Ова интелигенција је дубоко везана за способност доношења правих и квалитетних одлука о свом животу и може се третирати као средишњи део интелигенције који посредује у спознаји властитих способности и њихове употребе на оптималан начин и 7) *интерперсонална интелигенција* усмерена је на препознавање других људи, њихових осећања, намера, мишљења и уверења. На највишем нивоу изражена је као способност деловања на основу познавања туђих мисли и осећања и способност утивања на друге. Повезана је са чеоним режњевима мождане коре и њихово оштећење доводи до пада мотивације за дружењем. Слична је Големановом појму социјалне интелигенције и важна за све области комуникација.

Момировић са сарадницима (1982; 1978) даје кибернетички модел когнитивних способности, на коме је и засновано ово истраживање. Модел је састављен од седам функционалних јединица система за процену информација у области когнитивних способности: 1) R - рецепторски систем за пријем информација; 2) T - улазни филтер; 3) I - перцептивни (инпут) процесор за декодирање, структурирање и претраживање улазних информација; 4) V - краткотрајна меморија за привремено чување примљених информација; 5) M - дуготрајна меморија за трајно чување обрађених информација; 6) S - серијални процесор, одговоран за секвенцијално претраживање краткорочне и дугорочне меморије и анализу информација трансформисаних у неки симболички код; 7) P - паралелни процесор одговоран за истовремено процесуирање информационих токова и паралелно претраживање краткорочне и дугорочне меморије и 8) G - централни когнитивни процесор чија је основна функција програмирање, регулисање и контрола рада осталих

процесора и интеграција добијених резултата и одговоран је за доношење одлука и контролу њиховог спровођења.

*К* – излазни процесор. Селекција информација и усмеравање њихових токова врши се преко улазних, комуникацијских и излазних процесора. Јединице никада не делују изоловано једне од других, стварајући стално нови квалитет.



Слика 1. Кибернетички модел структуре когнитивних способности

Шема модела показује ток информација кроз нервни систем. Информације које настају из промене физичког поља долазе до рецепторског система (R) и без обраде одлазе у улазни филтер (T) који врши филтрирање сигнала и одређује им даљи правац. Ако је сигнал прошао таламички филтер, он одлази у улазни (перцептивни процесор (I) који идентификује, обрађује, анализира и синтетизује информације. Из овог перцептивног процесора сигнали иду у уређај B за краткорочну меморију која чува информације које су прошле процену, мада није јасно колико се информације задржавају у меморији, при чему неке могу бити избрисане, а касније обновљене. Дакле, перцептивни процесор не само да прима и прослеђује информације, већ може да претражује краткорочну

меморију селектујући потребне информације. Краткорочна меморија шаље информације у централни когнитивни процесор (G). Он има и помоћне уређаје: паралелни процесор (П) који је задужен за истовремено процесирање већег броја информационих токова и паралелно претраживање краткорочне и дугорочне меморије, чиме је одговоран за анализирање информација које нису претворене у неки симболички код, као и за процесе у којима учествују способности резоновања и специјализације; серијални процес (S) који је одговоран за секвенционално претраживање краткорочне и дугорочне меморије и анализу информација трансформисаних у неки симболички код, а тиме је одговоран за процесе у којима долазе до изражаја вербалне, симболичке способности и стечена знања. Централни процесор врши компарацију препознатих информација и доноси одлуку, а потом обрађене информације шаље у дугорочну меморију (M) преко које врши активирање кинетичког процесора (K) који прима информације из свих процесора и врши акцију, обзиром да је свака људска мисао припрема за потенцијалну акцију (Слика 1).

На успех у учењу, као што је речено, осим интелигенције утичу и други фактори, попут мотивације, нивоа аспирација радних навика, физичког стања итд. Сантрок (Santrock, 2001:394-396) наводи три приступа мотивацији: бихејвиористички приступ који наглашава утицај награде и казне на ученичко понашање, чиме мотивацију третира као спољашњу; хуманистички приступ који истиче капацитете ученика за лични развој и слободу избора и оријентисан је ка самоактуализацији; когнитивни приступ који каже да су људи мотивисани да делују ефективно у свом окружењу како би овладали њиме и ефикасно процесуирали информације, а ово се приближава идејама о унутрашњој мотивацији, самодетеминацији и атрибуцији успеха и неуспеха. Осећање самоефикасности које представља веру да можемо овладати ситуацијом и постићи позитивне резултате (Bandura, 2000: 256) такође је високо повезано са успехом у учењу. Хавелкино

истраживање показује да су ученици са вишим нивоом аспирације спремнији да прихвате експерименталне видове наставе и да показују бољи успех у савладавању садржаја. Још један фактор који утиче на постигнуће јесте ниво анксиозности. Анксиозност, која је често резултат превеликих родитељских очекивања умањује постигнуће ученика, па и осећај самоефикасности (Santrock, 2001:409).

Постоји изванредан број истраживања који се бавио повезаношћу интелигенције и школског постигнућа које репрезентује успех у учењу. Неки аутори (Laidra et al., 2007:441) у истраживању које је обухватало 3618 ученика естонских основних и средњих школа проналазе да је интелигенција најбољи предиктор општег школског успеха на свим школским узрастима. Кауфман са сарадницима (Kaufman et al., 2012:123) проналази да когнитивне способности корелирају са академским постигнућем и да та корелација расте са годинама. Бест, Милер и Наглиери (Best et al., 2011:327), истражујући промене у комплексној извршној функцији на ученицима старости од пет до 17 година, применом когнитивног система процене, закључују да извршне функције расту до 15 година, мада тај напредак успорава са годинама старости и варира од врсте задатака. Дири са сарадницима (Deary et al., 2007:13) су извели опсежну лонгитудиналну студију на узорку од преко 70000 ученика у Енглеској. Они су испитивали повезаност интелигенције ученика на узрасту од 11 година и њиховог образовног постигнућа из 25 предмета на узрасту од 16 година. Резултати показују да општа интелигенција (Спирманов  $g$  фактор) показује повезаност са постигнућем из свих предмета, с тим што је најпредиктивнија за математику и енглески језик, а најмање предиктивна за уметност и дизајн. Аутори такође закључују да ученик просечних когнитивних способности има 58% шансе да постигне добре оцене из свих предмета.

## МЕТОД

Предмет овог истраживања представља испитивање повезаности средњошколског успеха и коефицијената интелигенције студената са њиховим успехом на студијама. Полазна хипотеза је била да постоји повезаност између коефицијента интелигенције и средњошколског успеха са нивоом успешности на студијама. Мерни инструменти којима су процењене когнитивне способности у овом истраживању чинила је батерија тестова КОГ 3 (Wolf et al., 1992), која садржи три теста когнитивног функционисања, а који процењују ефикасност: перцептивног, серијалног и паралелног процесора.

Тест ИТ-1 (преузет из MBFT L.Thurstone) процењује ефикасност перцептивног процесора који обавља улогу декодирања, структурирања и претраживања улазних информација и он у интеракцији са осталим процесорима система даје ефекте који могу да се интерпретирају као перцептивне способности.

Тест АЛ-4 (преузет из ревидиране форме АЛФА батерије F.L. Wells) процењује ефикасност серијалног процесора који је одговоран за секвенцијалне когнитивне процесе, секвенцијално претраживање краткотрајне и дуготрајне меморије и анализу информација које су трансформисане у неки симболички код; психолошки тај блок био би одговоран за процесе у којима долазе до изражаја стечена знања, вербалне, односно симболичке способности.

Тест С-1 (представља саставни део батерије SVPN-1 Reuchlin i Valin) процењује ефикасност паралелног процесора који је одговоран за истовремено процесирање већег броја информатичких токова и паралелно претраживање краткотрајне и дуготрајне меморије; обично је одговоран за анализу информација које нису прекодиране у неки симболички код; психолошки, тај процесор је одговоран за процесе у којима учествују способности

резоновања, специјализације, односно едукционе способности.

Као критеријум средњошколског успеха узета је просечна оцена из средње школе, док је као критеријум успеха на студијама узета средња оцена на досадашњим или завршеним студијама. Истраживање је спроведено на Учитељском факултету у Призрену - Лепосавић. Узорак су сачињавала 111 студента оба смера - разредна настава и васпитачи предшколских установа. Истраживање је извршено током 2014. год.

## РЕЗУЛТАТИ

Извршено истраживање дало нам је следеће резултате:

Табела 1. Повезаност средњошколског успеха и коефицијента интелигенције са успехом на студијама код учитеља и васпитача

	Факултет	it_1	al_4	s_1	iq	Средња
it_1	<b>0,274</b> 0,036 59	1,000 , 111	<b>0,242</b> 0,010 111	0,108 0,258 111	<b>0,618</b> 0,000 111	0,131 0,170 111
al_4	<b>0,231</b> 0,078 59	<b>0,242</b> 0,010 111	1,000 , 111	0,084 0,383 111	<b>0,614</b> 0,000 111	0,191 0,045 111
s_1	0,132 0,319 59	0,108 0,258 111	0,084 0,383 111	1,000 , 111	<b>0,696</b> 0,000 111	0,066 0,494 111
iq	<b>0,245</b> 0,034 75	<b>0,618</b> 0,000 111	<b>0,614</b> 0,000 111	<b>0,696</b> 0,000 111	1,000 , 127	<b>0,230</b> 0,009 127
Средња	<b>0,481</b> 0,000 122	0,131 ,170 111	<b>0,191</b> ,045 111	0,066 ,494 111	<b>0,230</b> ,009 127	1,000 , 184

На успех на студијама код свих испитаника (разредна настава и васпитачи) највише утиче средњошколски успех ( $r = 0,481$ ). Такође, перцептивне способности, мерене ИТ1 тестом, показују свој утицај ( $r = 0,274$ ). Укупни коефицијент интелигенције се такође показује значајним за факултетско постигнуће ( $r = 0,245$ ), као и тест АЛ4 који мери вербалне способности ( $r = 0,231$ ) (Табела 1).

Табела 2. Повезаност средњошколског успеха и коефицијента интелигенције са успехом на студијама код васпитача

	Факултет	it_1	al_4	s_1	iq	Средња
it_1	0,199	1,000	0,240	<b>0,354</b>	<b>0,731</b>	0,325
	0,268	,	0,087	0,010	0,000	0,019
	33	52	52	52	52	52
al_4	0,183	0,240	1,000	0,113	<b>0,597</b>	0,117
	0,308	0,087	,	0,423	0,000	0,407
	33	52	52	52	52	52
s_1	0,097	<b>0,354</b>	0,113	1,000	<b>0,730</b>	0,262
	0,589	0,010	0,423	,	0,000	0,060
	33	52	52	52	52	52
iq	0,194	<b>0,731</b>	<b>0,597</b>	<b>0,730</b>	1,000	<b>0,322</b>
	0,182	0,000	0,000	0,000	,	0,007
	49	52	52	52	68	68
Средња	<b>0,432</b>	<b>0,325</b>	0,117	0,262	<b>0,322</b>	1,000
	0,000	0,019	0,407	0,060	0,007	,
	96	52	52	52	68	120

На факултетско постигнуће у групи испитиваних васпитача, једино успех из средње школе показује своју значајност на успех на факултету ( $r = 0,432$ ), док IQ, као и ниједан од засебних тестова способности немају свој утицај (Табела 2).

Табела 3. Повезаност средњошколског успеха и коефицијента интелигенције са успехом на студијама код студената разредне наставе

	факултет	IT_1	AL_4	S_1	IQ	средња
IT_1	0,364	1,000	0,231	-0,058	<b>0,530</b>	0,008
	0,068	,	0,079	0,663	0,000	0,950
	26	59	59	59	59	59
AL_4	0,294	0,231	1,000	0,034	<b>0,610</b>	0,249
	0,145	0,079	,	0,800	0,000	0,057
	26	59	59	59	59	59
S_1	0,168	-0,058	0,034	1,000	<b>0,666</b>	-0,033
	0,413	0,663	0,800	,	0,000	0,803
	26	59	59	59	59	59
IQ	<b>0,402</b>	<b>0,530</b>	<b>0,610</b>	<b>0,666</b>	1,000	0,108
	0,042	0,000	0,000	0,000	,	0,415
	26	59	59	59	59	59
средња	<b>0,665</b>	0,008	0,249	-0,033	0,108	1,000
	0,000	0,950	0,057	0,803	0,415	,
	26	59	59	59	59	64

Када је у питању факултетски успех код студената разредне наставе, на њега највећи утицај има средњошколски успех ( $r = .665$ ), док нешто мањи успех има IQ ( $r = .402$ ) (Табела 3).

### **ЗАКЉУЧЦИ И РАСПРАВЕ**

Резултати истраживања показују на академски успех, уопштено, више утиче успех из средње школе од интелектуалних способности. То би значило да други фактори, који се тичу континуитета у учењу, попут мотивације, аспирација и сл. утичу на академско постигнуће. До сличних налаза долази и Јенсен (Jensen, 1980; Chamorro Premuzic & Furnham, 2005: 71-72). Он проналази да између школског успеха и интелигенције постоји највећа корелација код основношколске деце ( $r = .70$ ), која у средњој школи опада ( $r = 0,50$ ). тренд овог опадања се наставља и на колеџу ( $r = 0,40$ ). Аутор закључује да неке друге варијабле, попут интересовања, мотивације или особина личности утичу на академски успех и модерирају његову повезаност са интелигенцијом. Акерман и Ролфус (Ackerman & Rolfhus, 1999) такође налазе да су способности само део сложеног оквира који одређује ниво усвајања знања, док се друге компоненте вероватно односе на особине личности и интересовања.

Уколико посматрамо резултате нашег истраживања добијене за студенте разредне наставе и васпитачког смера, можемо видети да, мање од средњошколског успеха, али ипак утиче и коефицијент интелигенције, што код васпитача није случај. Ово може бити резултат сложенијег студијског програма на смеру разредне наставе који повећава и интелектуалне захтеве. Резултати добијени за укупни узорак показују да уз највећи утицај средњошколског успеха, извесни утицај, али са ниским корелацијама, имају и вербалне и перцептивне способности, као и IQ. Хантер (Hunter, 1986; Chamorro Premuzic, & Furnham, 2005:72) такође проналази да су вербалне и



квантитативне способности само скромни модерирајући предиктори успеха у учењу одраслих.

Ови закључци нам указују да би даљи путеви истраживања ових варијабли требали да укључе факторе попут моривације, интересовања, особина личности, нивоа аспирације и сл. који би могли показати свој утицај на везу интелектуалних способности и академског постигнућа.

### ЛИТЕРАТУРА

- Ackerman, P. & Rolfhus, E. (1999). The locus of adult intelligence: knowledge, abilities and non-ability traits. *Psychology and Aging*, 14(1), 314-330.
- Bandura, A. (2000). *Social cognitive theory*. In A. Kazdin (Ed.) *Encyclopedia of Psychology*. Washington and New York: American Psychological Association and Oxford U. Press.
- Best R., Miller, H. & Naglieri, A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 327-336.
- Gardner, H., Kornhaber, L. & Wake, K. (1999). *Inteligencija- Različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Gleitman, H. (1981). *Psychology*. New York: Norton.
- Deary, J., Strand S., Smith, P. & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21.
- Kaufman, S., Reynolds, M., Liu, X., Kaufman S. & McGrew, S. (2012). Are cognitive *g* and academic achievement *g* one and the same *g*? An exploration on the Woodcock-Johnson and Kaufman tests. *Intelligence* 40(1), 123-138.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). *Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school*.
- Milojević, A., Komlenić, M., Marković, E., Stanković, V. & Spantidakis, V. (2002). *Developmental changes of cognitive and motoric abilities of school students aged 14 to 18 years*, 7 th Annual Congress of the European College of Sport Science, Atina, 2002. 375. *Personality and Individual Differences*, 42(1), 441-451.
- Santrock, W. (2001). *Educational Psychology*. Boston: Mc Grow Hill.

Stenberg, R. (1986). *What is intelligence?*. New York: Norwood.

Hoyer, I., Rubash, M. & Roodin, A. (1999). *Adult Development and Aging*. New York: McGraw Hill.

Chamorro Premuzic, T. & Furnham, A. (2005). *Personality and Intellectual Competence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

## **SECONDARY SCHOOL SUCCESS, COGNITIVE ABILITIES AND SUCCESS OF TEACHER TRAINING FACULTY STUDENTS DURING THEIR STUDIES**

**Abstract:** The learning success represents one of important precondition of future professional work success. Several factors, psychological, physical and psychophysiological, like motivation, attention, abilities, concentration, some personality traits, health condition, physical conditions for learning have influence on the learning success. One of the important precondition is the person's intellectual ability. Some of existing research have confirmed this correlation on which working habits, the level of aspiration manifested as ambition, being organized, have their influence too. All of these influence the continuity in learning. For investigating the correlation of high school success and intellectual abilities on the success during studies, it was conducted the investigation on the sample of 111 students of the Faculty for Teacher Training in Leposavic belonging to years 2009/10 and 2010/2011. For investigation of intellectual abilities it was used KOG-3 test. The results have shown that, when all students are reconsidered (preschool and school teachers) the most important influence on the studying success has the success from high school ( $r = .481$ ), than IT 1 ( $r = .274$ ), IQ ( $r = .245$ ) and AL4 ( $r = .231$ ). In the group of preschool teachers, the studying success is influenced by high school success ( $r = .4320$ ); the group of school teachers, high school success ( $r = .665$ ) and IQ ( $r = .402$ ) have the most influence. Based on investigation results one can conclude that intellectual abilities are better predictor of learning process with school teachers than preschool teachers, while high school success is better predictor of studying success in all groups (Table 3; Figure 1).

**Key words:** intellectual abilities, learning success, preschool teachers, school teachers



**Ruženka Šimonji Černak**  
**Agneš Horti**

## **INTERAKCIJA SA NASTAVNIKOM ZA POSTIGNUĆE U VIŠIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE**

**Sažetak:** Predmet rada je povezanost interakcije sa nastavnikom i motivacije za postignuće kod učenika u višim razredima osnovne škole. U uvodnom delu su naznačena osnovna teorijska polazišta o interakciji nastavnika- učenik i o motivaciji za postignuće. U istraživanju je učestvovalo 303 učenika 6., 7. i 8. razreda osnovnih škola sa teritorije Vojvodine. Korišćena su tri instrumenta: QTI- upitnik o interakciji između nastavnika i učenika, skala MOP- 2010- D za procenu motivacije za postignuće i upitnik za procenu “najboljeg” i “najgoreg” nastavnika. Osnovni nalaz dobijen u istraživanju kaže da postoji povezanost i statistički značajne korelacije između kvaliteta interakcije učenika sa nastavnikom i motivacije za postignuće. U slučaju “najboljeg” nastavnika u značajnoj korelaciji sa postignućem su ponašanja poput vođstva, pomaganja i razumevanja. Kod “najgoreg” nastavnika nesigurnost, opominjanje/ konfliktnost su u pozitivnoj korelaciji sa motivacijom za postignuće a ponašanja vođstvo, pomaganje, razumevanje, davanje slobode i nezadovoljstvo nisu u statistički značajnoj korelaciji. D0sim toga, postoje značajne uzrasne razlike u proceni interakcije sa “najboljim” nastavnikom, ali ne i sa “najgorim” nastavnikom.

**Ključne reči:** interpersonalno ponašanje, dimenzije interakcije, motivacija za postignuće, osnovna škola

### **UVOD**

Nastavni proces možemo posmatrati i kao proces interakcije između svih učesnika u nastavi, pri čemu interakcija ima šire značenje od komunikacije. Interakcija u nastavi je multifacetni koncept. Možemo je definisati kao aktuelni odnos između dve ili više jedinki, pri čemu one uzajamno utiču jedna na drugu (Šimić Šašić, 2012), ili kao recipročni događaj koji zahteva najmanje dva objekta i dve akcije (Wagner, 1994). Ovi

objekti i ove akcije moraju biti u uzajamnom odnosu. U ovom istraživanju se interakcija učenik - nastavnik posmatra kroz model interpersonalnog ponašanja nastavnika čiji je autor Wubbels (Wubbels, Creton, & Hooymayers, 1985) na osnovu Modela interpersonalnih odnosa Timothy Learya (1957). Različita interpersonalna ponašanja, koja je opazio Leary, kao i ponašanja nastavnika koja predstavlja model interpersonalnog ponašanja nastavnika, temelje se na dve dimenzije: dimenziji uticaja (dominantnost/submisivnost) i dimenziji blizine (kooperativnost/opozicionalnost). Dimenzija uticaja ukazuje na to ko upravlja ili kontroliše komunikaciju i koliko često, dok dimenzija blizine označava stepen kooperativnosti ili bliskosti među učesnicima u komunikaciji (Levy, Creton&Wubbels, 1993). Na osnovu ove dve dimenzije autori razlikuju osam tipova nastavničkog ponašanja, odnosno interakciju nastavnik - učenik u terminima komunikacijskih obrazaca: vođstvo, pomaganje/prijateljstvo, razumevanje, davanje slobode učenicima, nesigurnost, nezadovoljstvo, opominjanje i strogost (Creton, Wubbels & Hooymayers, 1993:1) vođstvo, ponašanje u kojem je izražena dominantnost i kooperativnost, ali je više izražena dominantnost. Odnosi se na vođenje i uključenost nastavnika u razredne aktivnosti, nastavnik organizuje, postavlja pravila, jasno poučava i održava učeničku pažnju; 2) pomaganje/prijateljstvo: ponašanje koje se temelji na kooperativnosti i dominantnosti, ali je ovde dominantna kooperativnost. U ovom slučaju nastavnik pomaže u učenju, pruža podršku, ponaša se prijateljski i šali se s učenicima. Ovakva nastavnička ponašanja doprinose osećaju zadovoljstva kod učenika; 3) razumevanje: definiše kooperativnost i submisivnost, ali je naglasak na kooperativnosti. Ovakvo ponašanje uključuje nastavničku strpljivost i uvažavanje učenika, empatiziranje i otvorenost, pri čemu učenici razvijaju osećaj poverenja prema nastavniku; 4) davanje slobode učenicima: određuju submisivnost i kooperativnost, s naglaskom na submisivnosti. Nastavnik dopušta učenicima da rade samostalno, učestvuju u odlučivanju, i učenici mogu uticati na njega. Zbog popustljivosti ovakav odnos karakteriše nedovoljna strukturiranost nastavnih aktivnosti; 5) nesigurnost: kod ovog tipa ponašanja dominiraju submisivnost i

opozicionalnost, ali je više naglašena submisivnost nego opozicionalnost. Nastavnik je nesiguran, izvinjava se i priznaje greške, zbog čega učenici često "preuzimaju vlast u razredu"; 6) nezadovoljstvo: ukazuje na izraženu opozicionalnost i submisivnost, uz naglašavanje opozicionalnosti. Nastavnik izgleda nezadovoljno, ima negativne stavove prema učenicima, ne veruje im, kritikuje i omalovažava učenike; 7) opominjanje: određuje opozicionalnost i dominantnost, ali je opozicionalnost dominantna. Nastavnik se lako naljuti, pa ljutnju i pokazuje, koristi zabrane i sklon je kažnjavanju i 8) strogost: je ponašanje koje određuju dominantnost i opozicionalnost, a kod ovog ponašanja ponovo dominira dominantnost. Nastavnik proverava, procenjuje, zahteva i održava tišinu u razredu, strog je i zahteva poštovanje pravila koja je sam postavio.

Na značaj motiva postignuća ukazao je McClelland (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953). Ovu motivacionu dispoziciju određuje kao težnju pojedinca da se takmiči sa nekim od standarda izuzetne uspešnosti (standard of excellence), ili kao težnju da se prevaziđu sopstvena ili tuđa dostignuća u nekoj centralnoj aktivnosti. Druga komponenta ovog motiva jeste težnja pojedinca da se istakne pred drugim ljudima. Dakle, po McClellandu, motiv postignuća je složena motivaciona dispozicija koja sadrži dve komponente: tendenciju osobe ka postavljanju ciljeva i takmičenje sa drugim ljudima (Franceško i sar., 2002). Kroz interakciju sa okruženjem i procese učenja koje osoba usmerava, socijalni standardi postaju značajna unutrašnja pokretačka snaga ukupnog njenog ponašanja. U skladu sa usvojenim standardima jedinka postavlja ciljeve koji su sada njeni ciljevi, određuje nivo aspiracija koji je sada njen nivo aspiracija. Osoba postaje svesna da je za ostvarenje postavljenih ciljeva neophodno da planski i kontinuirano radi na sebi, da razvije strategije i nauči taktike efikasnog praktičnog delovanja (Vasić i Šarčević, 2012).

Osobe sa razvijenim motivom postignuća imaju jasno određenu svoju osnovnu delatnost i u toj delatnosti precizno postavljene ciljeve i jasno artikulisanu strategiju njihovog ostvarivanja. Osobe sa razvijenim motivom postignuća ne postavljaju bilo kakve ciljeve, već ciljeve primerene njihovoj

ličnoj kompetentnosti. „Primeren cilj“ je onaj za koji osoba na osnovu ranijeg iskustva ili odgovarajućih provera zna da ga uz određene dodatne pripreme i maksimalno zalaganje može ostvariti sa veoma visokim procentom verovatnoće. U novijim istraživanjima strukture motivacije za postignuće (Franceško i sar., 2002) izdvojene su četiri komponente ove složene motivacione dispozicije, a to su: 1) takmičenje sa drugim ljudima, 2) ostvarivanje cilja kao izvor zadovoljstva, 3) istrajnost u ostvarivanju cilja i 4) orijentacija ka planiranju.

Druge dve komponente ove dispozicije su instrumentalne osobine ili oblici ponašanja koje osoba razvija kako bi bila uspešna u takmičenju sa drugim ljudima ili u ostvarivanju cilja. Rezultati najnovijih istraživanja ukazuju da u ispitivanju motivacija za postignuće nije dovoljno utvrditi samo stepen razvijenosti ove motivacione dispozicije, nego i njegovu strukturu ili profil. To znači, da je pri dijagnostikovanju motivacije za postignuće treba značajno utvrditi kvalitet ove motivacione dispozicije, pored stepena njene izraženosti. Pretpostavlja se da će se osobe sa istim ili sličnim stepenom izraženosti motivacije za postignuće, uz različite profile komponente ove motivacione dispozicije, ponašati drugačije, kako u situacijama postignuća tako i u međuljudskim odnosima. Po mišljenju autora razlike u strukturi motivacije za postignuće velikim delom ukazuju da li je kod osobe samo razvijena želja ka postignuću ili osoba ima i sposobnost da bude uspešna. Naime, kažemo za osobe koje imaju tendencije ka takmičenju ili postizanju cilja, ali nisu razvile osobine da budu uporne, istrajne i orijentisane ka planiranju, da vrlo verovatno neće biti uspešne. Ova kontradiktornost u strukturi motivacije za postignuće praćena je čestim frustracijama, gubitkom samopouzdanja, neefikasnošću, ali i destruktivnim reakcijama u interakciji sa drugim ljudima, kao što su zavist, mržnja i slično (Vasić i Šarčević, 2014).

Kod osoba kod kojih previše dominira orijentacija ka takmičenju, jako je teško razlikovati da li ta osoba ima težnju ka moći nad drugim ljudima ili ima razvijenu motivaciju za postignuće. Ako osoba ima visoku moć uticaja na druge ljude, a pripíše se da je to motivacija za postignuće, mala je verovatnoća

da će to kod drugih ljudi izazvati negativne stavove prema njoj. Ljudi će takvo ponašanje, odnosno vid ponašanja, doživeti kao instrument za postignuće. U slučaju da drugi ljudi takvo ponašanje osobe pripišu motivu ka moći, isti ljudi će najverovatnije prema toj osobi zauzeti negativan stav. Sadržinska analiza četiri komponente motivacija za postignuće ukazuje da prve dve komponente motivacije za postignuće, takmičenje sa drugim ljudima i ostvarivanje cilja kao izvor zadovoljstva ukazuju na način definisanja uspeha. Druge dve komponente, istrajnost u ostvarenju cilja i orijentacija ka planiranju, odnose se na instrumentalne oblike ponašanja za postizanje uspeha (Vasić i Šarčević, 2014).

## **METOD**

Rezultati brojnih istraživanja su pokazali da sve što nastavnik čini u razredu ima potencijalni uticaj na učenike a samim tim i na ishode učenja. Zato je nastavnik važan činilac u procesu poučavanje – učenje (Brekelmans, Levy, & Rodriguez, 1993). Učenje možemo shvatiti i kao oblik komunikacije, a razmena poruka između učenika i nastavnika predstavlja interakciju koja vrlo brzo poprima oblik obrasca. Ovaj obrazac interakcije učenik – nastavnik se relativno brzo uspostavlja, teško menja i zato učenici brzo oblikuju svoju percepciju „najboljeg“ i „najgoreg“ nastavnika (Šimić Šašić, 2008). Ova dva tipa nastavnika imaju različit kvalitet interakcije sa učenicima i različito mogu uticati na motiv za postignućem kod svojih učenika.

U ovom istraživanju se proučava interakcija učenika sa nastavnikom i njeno delovanje na školski uspeh učenika kroz motivaciju za postignućem učenika. Predmet istraživanja je odnos između interakcije učenika sa nastavnikom i motivacije za postignućem kod učenika u višim razredima osnovne škole. Osnovni problem istraživanja je pokušaj da se odgovori na sledeća pitanja: da li postoje korelacije između interakcije između učenika i nastavnika koga učenici procenjuju kao „najboljeg“ i „najgoreg“ i motivacije za postignuće u višim razredima osnovne škole, kakve su korelacije između interakcije



između učenika i nastavnika koga učenici procenjuju kao „najboljeg“ i „najgoreg“ i motivacije za postignućem u višim razredima osnovne škole i da li postoje polne i uzrasne razlike u korelaciji. U istraživanju je učestvovalo 303 ispitanika, pripadnika oba pola od 6. do 8. razreda osnovnih škola. Izvršeno u osnovnim školama u Adi, Molu i u Senti 2014. godine.

Osnovna hipoteza u istraživanju kaže da postoji statistički značajna povezanost između kvaliteta interakcije učenika sa nastavnikom i motivacije za postignućem kod učenika u višim razredima osnovne škole. Osim toga, formulisane su i specifične hipoteze koje se odnose na pretpostavljene korelacije između pojedinih dimenzija interakcije sa nastavnikom i motivacije za postignuće. Pretpostavlja se da će u pozitivnoj korelaciji sa motivacijom za postignuće biti dimenzije vođstvo, pomaganje/prijateljstvo, razumevanje, davanje slobode, u negativnoj nesigurnost, nezadovoljstvo, opominjanje/konfliktnost i strogost. Kada je reč o polnim i uzrasnim razlikama u korelaciji između interakcije i motivacije za postignuće pretpostavlja se sa će motivacija kod devojčica će biti u manjoj korelaciji sa kvalitetom interakcije sa nastavnikom i da će postojati uzrasne razlike u proceni interakcije sa nastavnikom koga učenici percipiraju kao „najboljeg“ i „najgoreg“. Varijable u istraživanju su rezultat za svaku subskalu na upitniku QTI za „najboljeg“ i „najgoreg“ nastavnika, ukupan sumacioni rezultat na upitniku QTI za „najboljeg“ i „najgoreg“ nastavnika i ukupan sumacioni rezultat na skali motivacije za postignućem, rezultat na subskalama na upitniku MOP, pol i uzrast ispitanika.

Subskale na MOP-u su sledeće: 1) planiranje: ljudi imaju mentalne reprezentacije idealnog stanja svog ponašanja, objekata iz okoline i događaja. Nesklad između percipiranog stvarnog stanja i idealnog stanja proizvodi osećaj neusklađenosti, koji ima motivacijska svojstva, zato ljudi počinju stvarati plan, za uklanjanje tog osećaja; 2) motivacija za učenje: zainteresovanost učenika za samu aktivnost, temu, ona ispunjava učenika zadovoljstvom, učenik želi da sazna više, da napreduje; 3) istrajnost: kada ljudi izvode neku aktivnost, uverenje o samodelotvornosti utiče na to koliko će napora uložiti u tu aktivnost, kao i na to koliko dugo će se truditi uprkos

mogućim problemima. Jaka uverenja rezultuju istrajnost koja su usmerena na preovladavanje smetnji i teškoća i 4) kompetitivnost: takmičenje sa drugim ljudima. To je primitivniji oblik motivacije za postignuće, najčešće se javlja kod osobe sa niskim nivoom obrazovanja.

U istraživanju su korišćena tri instrumenta: 1) Skala za merenje motivacije za postignućem (MOP 2010 – D, autora Šegrt, Ratić, Bosanac, Surutka i Vasić) koja je nastala po uzoru na MOP (Franceško i sar., 2002) za odrasle. Sadrži ukupno 35 stavki kojima je pridružena trostepena skala za odgovore. Pored ukupne mere motiva postignuća, skala omogućava procenu 4 već opisana aspekata; 2) Upitnik pod nazivom QTI ili Skala interakcije između učenika i nastavnika: Questionnaire on Teacher Interaction (Wubbels, & Brekelmans, 2005). Korišćena je australijska verzija upitnika za učenike, koja se sastoji od 48 tvrdnji. Upitnik uključuje osam subskala pomoću kojih se mere već opisana interpersonalna ponašanja nastavnika. Učenici treba da procenjuju koliko često se nastavnik u razredu ponaša na određeni način, uz pomoć petostepene skale za odgovore i 3. Upitnik za opisivanje nastavnika koje učenici percipiraju kao „najbolji” i „najgori”. Konstruisan je od strane istraživača za potrebe ovog istraživanja.

## **REZULTATI**

U upitniku za opisivanje nastavnika, učenici su imali zadatak da opišu sa tri prideva svog „najboljeg” i „najgoreg” nastavnika u tri aspekata: ponašanje nastavnika prema učenicima, ocenjivanje i način predavanja na času. Ponašanje prema učenicima “najboljeg” nastavnika najčešće karakteriše da je pun razumevanja, saoseća sa učenicima, uvek pomaže kad im je potrebno, druželjubiv je, ljubazan, a pored toga javljaju se i osobine kao što su pažljivost, strpljivost, uvek je raspoložen, šali se sa učenicima, neposredan, umereno strog, dobronameran. Sa druge strane “najgori” nastavnik omalovažava učenika, nedruželjubiv je, nervozan, agresivan, ljut, vređa učenike i nikad nije raspoložen. Sa aspekta ocenjivanja “najbolji” nastavnik je pravedan i umereno strog, a “najgori” nastavnik je nepravedan,

veoma strog i pravi razlike među učenicima. Kod „najboljeg“ nastavnika učenici smatraju da je predavanje interesantno, razumljivo, nastavnik izdvaja suštinu i više objašnjava da bi učenici bolje razumeli. Kod „najgoreg“ nastavnika predavanje je dosadno, nerazumljivo, nastavnik ne ponavlja gradivo ni kada oni ne razumeju. Rezultati ovog upitnika nam pružaju sliku o tome kako učenici vide „najboljeg“ i „najgoreg“ nastavnika i važni su za dalju interpretaciju rezultata o povezanosti interakcije sa učenicima i motiva za postignućem.

Rezultati testiranja osnovne hipoteze da postoji statistički značajna povezanost između kvaliteta interakcije učenika sa nastavnikom i motivacije za postignućem kod učenika u višim razredima osnovne škole su prikazani u Tabeli 1.

Tabela 1. Korelacije između dimenzija interakcije i motivom za postignuće kod dva tipa nastavnika

Dimenzije interakcije	„Najbolji“ nastavnik	„Najgori“ nastavnik
Vođstvo	$r = 0,208, p < .001$	$r = 0.079, p > 0,05$
Pomaganje/ prijateljstvo	$r = 0,232, p < .001$	$r = 0.076, p > 0,05$
Razumevanje	$r = 0,227, p < .001$	$r = 0.091, p > 0,05$
Davanje slobode	$r = -0,008, p > .05$	$r = 0.089, p > 0,05$
Nesigurnost	$r = -0,205, p < .001$	$r = 0.134, p < 0,05$
Nezadovoljstvo	$r = -0,182, p < .01$	$r = 0.081, p > 0,05$
Opominjanje/konfliktnost	$r = -0,088, p > .05$	$r = 0.120, p < 0,05$

Dimenzija interakcije vođstvo je u značajnoj povezanosti sa ukupnim skorom motivacije za postignuće u slučaju procene „najboljeg“ nastavnika, ali korelacija nije statistički značajna u slučaju procene „najgoreg“ nastavnika. Korelaciju između njih možemo objasniti na osnovu toga da što je „najbolji“ nastavnik više dominantan ali ujedno i kooperativan, organizovan, održava disciplinu i pažnju učenika. Učenici su više motivisani za postignuće, zato što im je jasno šta nastavnik očekuje od njih,

vide šta se sve zajedničkim radom može postići, pred njima je nastavnik autoritet. On je umereno strog, određuje jasna pravila, za razliku od „najgoreg“ nastavnika.

Rezultati istraživanja su pokazali da u slučaju procene „najboljeg“ nastavnika postoji značajna povezanost između dimenzija vođstvo i motivacija za učenje, kao i sa dimenzijom planiranje. U slučaju procene „najgoreg“ nastavnika, sa dimenzijom vođstvo značajno korelira samo motivacija za učenje. Vođstvo je važna osobina i u slučaju „najboljeg“ i u slučaju „najgoreg“ nastavnika, da bi učenici bili motivisani za učenje. Upravljanje razredom je vrlo složen proces te je integrisan u sve nastavne aktivnosti. Podrazumeva samo ponašanje nastavnika kao i faktore same organizacije u razredu koji stvaraju pozitivnu atmosferu za učenje. Na osnovu toga možemo zaključiti da nastavnik treba da bude učenicima uzor, da bude organizovan, odlučan, samouveren i onda će se i oni truditi da postignu što bolji uspeh da bi pokazali svoje znanje. Uspešnost nastavnika kao vođe, mnogo zavisi od kvaliteta uspostavljenih odnosa sa učenicima. Zahvaljujući dobrom stilu rada, nastavnik može postići bolje rezultate u obrazovnom procesu. Ovo se ne odnosi samo na izbor metoda rada, nego se stil rada ogleda i u celokupnoj individualnoj pedagoškoj praksi nastavnika. Kroz svoj stil rada, nastavnik izražava svoju motivaciju, a to je da prenese znanje te da izrazi svoju samostalnost i kreativnost za rad i razvoj.

Dimenzija interakcije pomaganje/prijateljstvo u slučaju procene „najboljeg“ nastavnika je u značajnoj povezanosti sa ukupnim skorom motivacije za postignuće, dok u slučaju „najgoreg“ nastavnika ova korelacija nije bila statistički značajna. U slučaju procene „najboljeg“ nastavnika dimenzija pomaganje/prijateljstvo je isto u značajnoj povezanosti sa svim komponentama motiva postignuća. Možemo je definisati kao ponašanje koje se temelji na kooperativnosti i dominantnosti, ali je ovde dominantna kooperativnost. Nastavnik pomaže u učenju, pruža podršku, ponaša se prijateljski i šali se s učenicima. Ovakva nastavnička ponašanja doprinose osećanju zadovoljstva kod učenika. Nastavnici koji više pomažu u učenju, pružaju podršku kada je učenicima potrebno, ponašaju se prijateljski,

postišu da njihovi učenici budu više motivisani, usmeravaju i planiraju svoje aktivnosti tako da vode ka postavljenim ciljevima, istrajni su u ostvarivanju svojih ciljeva i imaju veću motivaciju u učenju. Učenici se u razredu osećaju sigurni i svesni su podrške nastavnika. „Najgoreg“ nastavnika učenici i precipiraju kao takvog upravo zbog nedostatka domenezije pomaganje/prijateljstvo u interakciji sa njima, stekli su takvu sliku o njemu i na osnovu toga formirali svoja očekivanja od njega: ne očekuju da „najgori“ nastavnik sa njima bude u prijateljskom odnosu, ne očekuju da im pruža pomoć i da ih motiviše.

Razumevanje je takođe u značajnoj povezanosti sa ukupnim skorom motivacije za postignuće u slučaju procene „najboljeg“ nastavnika, dok u slučaju procene „najgoreg“ nastavnika ova korelacija nije bila statistički značajna. Ovu dimenziju možemo definisati kao ponašanje koje uključuje nastavničku strpljivost i uvažavanje učenika, empatiziranje i otvorenost, pri čemu učenici razvijaju osećanje poverenja prema nastavniku. Prilikom procene „najboljeg“ nastavnika postoji značajna povezanost između dimenzija razumevanje i svih dimenzija motivacije za postignuće. Što je nastavnik strpljiviji prema učenicima, uvažava ih i otvoren je prema njima, ne vidi u učenicima svoje oponente već „saradnike“ na zajedničkom zadatku, oni su više motivisani za postignuće, jer imaju poverenje u nastavnika što im podiže motivaciju za postignuće. Ovu osobinu su i sami učenici istakli u svojim opisima najboljeg nastavnika.

Nalazi se slažu sa prosečnim nastavničkim i učeničkim procenama najboljeg i najgoreg nastavnika (Šimić Šašić, 2012) gde najbolji nastavnici imaju visoke skorove upravo na dimenzijama vođstvo, pomaganje/prijateljstvo i razumevanje. Dakle, prema učeničkim procenama najbolji nastavnici su jake vođe, prijateljski raspoloženi i pokazuju razumevanje. Sve ove dimenzije interkacije povoljno deluju na sve aspekte motivacije za postignuće. Na značaj dimenzije razumevanja ukazuju i istraživanja Kolářa i Vališove (2009). Učenici bi želeli da nastavnici više razumeju mlade i njihove probleme, da više poštuju mišljenje učenika, da razgovaraju sa učenicima o

problemima koji nisu u vezi gradiva. Razredna klima takođe utiče na odnos učenika prema školi i nastavnicima, kao i prema postignuću. Nastavnicima i školom u celini zadovoljniji su oni učenici koji povoljnije ocenjuju klimu u razredu, ostvaruju dobre odnose sa nastavnicima, povoljnije ocenjuju doprinos nastavnika razvoju drugarstva. Učenici koji imaju dobre odnose sa drugovima su zadovoljniji školom i nastavnicima. Učenici vole da idu u školu i u školi se dobro osećaju prvenstveno zbog društva (Petlák & Fenyvesiová, 2009) što znači da ukoliko su bolji odnosi sa vršnjacima utoliko je i odnos učenika prema školi pozitivniji.

U slučaju procene „najgoreg“ nastavnika, sa dimenzijom razumevanje značajno korelira samo motivacija za učenje kao aspekt motivacije za postignuće. Verovatno i „najgori“ nastavnik nije prepreka za ispoljavanje pozitivne veze između zainteresovanosti učenika za pojedine teme i aktivnosti, želje za napredovanjem i razumevanjem u interakciji sa nastavnikom. U ovom slučaju nastavnik prepoznaje želju za napredovanjem učenika i pokazuje dimenziju kooperativnosti u interakciji sa takvim učenikom. Dimenzija interakcije davanje slobode nije u statističkoj značajnoj korelaciji sa motivacijom za postignuće ni u slučaju procene „najboljeg“ nastavnika, takođe ni u slučaju procene „najgoreg“ nastavnika. Možemo je definisati kao dopuštanje učenicima da rade samostalno, da učestvuju u odlučivanju i mogućnost učenika da utiču na nastavnika. Zbog popustljivosti ovakav odnos karakteriše nedovoljna strukturiranost nastavnih aktivnosti. Ova dimenzija interakcije je pod izraženijim uticajem submisivnosti u interpersonalnim ponašanjima sa učenicima, nastavnik ne upravlja komunikacijom i slabo kontroliše komunikaciju u razredu. Zbog toga i propušta šansu da svojom interakcijom sa učenicima na bilo koji način utiče na motivaciju za postignuće.

Dimenzija nesigurnost je u značajnoj negativnoj korelaciji sa motivacijom za postignuće u slučaju procene „najboljeg“ nastavnika, dok je u slučaju procene „najgoreg“ nastavnika ova korelacija bila pozitivna i značajna. Dodatno je ispitivana povezanost pojedinih dimenzija motivacije za postignuće (planiranje, istrajnost, kompetitivnost i motivacija za učenjem) sa dimenzijom nesigurnost. U slučaju procene „najboljeg“

nastavnika postoji značajna povezanost između dimenzije nesigurnost i svih dimenzija motivacije za postignuće, ali u negativnom smeru. Dalje, u slučaju procene „najgoreg“ nastavnika, sa dimenzijom nesigurnost značajno korelira planiranje, istrajnost i kompetitivnost, takođe u pozitivnom smeru. Dimenzija nesigurnost se odnosi na sledeća ponašanja nastavnika: nesiguran je, izvinjava se i priznaje svoje greške (Šimić Šašić, 2012). Definišu je dimenzije submisivnosti i opozicionalnosti, pri čemu je naglašenija submisivnost. Nastavnik slabo kontroliše i upravlja interakcijom sa učenicima i nije u kooperativnom odnosu sa razredom. „Najbolji“ nastavnik pokazuje upravo suprotna ponašanja i zbog toga značajna negativna korelaciju između njih je najverovatnije rezultat sigurnosti nastavnika u sebe, njegove sposobnosti da rukovodi interakcijom sa učenicima i saradničkim odnosom sa svojim učenicima. U slučaju „najgoreg“ nastavnika, korelacija je bila pozitivna i značajna, odnosno što je nastavnik nesigurniji, učenici će biti više istrajniji u smislu „preuzimanja“ vlasti u razredu i osećaju da imaju veći autoritet od nastavnika. Isto tako nesigurnost u komunikaciji sa učenicima ne podstiče učenike da se planiranjem svojih aktivnosti približe svojoj reprezentaciji idealnog školskog postignuća, da ulažu trud u učenje i da se takmiče sa ostalima.

Dimenzija interakcije nezadovoljstvo je u značajnoj negativnoj korelaciji sa motivacijom za postignuće u slučaju procene „najboljeg“ nastavnika, dok u slučaju procene „najgoreg“ nastavnika ova korelacija nije bila statistički značajna. U slučaju procene „najboljeg“ nastavnika sa dimenzijom nezadovoljstvo značajno korelira planiranje i motivacija za učenje, ali u negativnom smeru, dok je u slučaju procene „najgoreg“ nastavnika sa dimenzijom nezadovoljstvo značajno korelira samo istrajnost, takođe u pozitivnom smeru. Nastavnik koji deluje nezadovoljan, koji ima negativan stav prema učenicima, kritikuje i omalovažava učenike, ima učenike koji su manje motivisani za postignuće, nisu motivisani ni za učenje, ni za planiranje u budućnosti, zato što sve to loše utiče na njihovo samopouzdanje, na veru u sebe kao i svoju mogućnost postizanja uspeha. U slučaju „najgoreg“ nastavnika postoji pozitivna i

značajna korelacija između dimenzija nezadovoljstvo i komponente istrajnost, što možemo objasniti time da su učenici istrajniji bez obzira na kritikovanje nastavnika da bi pokazali svoju snagu i izdržljivost i pod tim uslovima. Dimenzija nezadovoljstva ukazuje na izraženu opozicionalnost i submisivnost, uz naglašavanje opozicionalnosti. Nastavnik izgleda nezadovoljno, ima negativne stavove prema učenicima, ne veruje im, kritikuje i omalovažava učenike.

Dimenzija interakcija opominjanje/konfliktnost nije u statistički značajnoj korelaciji sa motivacijom za postignuće u slučaju procene „najboljeg“ nastavnika, dok je u slučaju procene „najgoreg“ nastavnika ova korelacija bila pozitivna i značajna. Dodatno je ispitivana povezanost pojedinih dimenzija motivacije za postignuće (planiranje, istrajnost, kompetitivnost i motivacija za učenjem) sa dimenzijom opominjanje/konfliktnost. U slučaju procene „najboljeg“ nastavnika, sa dimenzijom opominjanje/konfliktnost značajno korelira samo planiranje, ali u negativnom smeru, dok u slučaju procene „najgoreg“ nastavnika, sa dimenzijom opominjanje/konfliktnost značajno korelira istrajnost i kompetitivnost, takođe u pozitivnom smeru. Dimenziju opominjanje/konfliktnost određuje sledeće ponašanje nastavnika: lako se naljuti, pa ljutnju i pokazuje, koristi zabrane i sklon je kažnjavanju. Ovaj rezultat nam govori o tome da što više konflikata ima između nastavnika i učenika, učenici manje planiraju, manje su motivisani za postignuće, što možemo objasniti time da oni ne osećaju da imaju osobu na koju se mogu uvek oslanjati u budućnost, s kojom se sve može dogovoriti, i koja ih neće kazniti ili zabraniti iznošenja svojih stavova i mišljenja.

Dimenziju strogost možemo definisati kao ponašanje koje određuju dominantnost i opozicionalnost, a kod ovog ponašanja ponovo dominira dominantnost. Nastavnik proverava, procenjuje, zahteva i održava tišinu u razredu, strog je i zahteva poštovanje pravila koja je sam postavio. Dimenzija interakcije strogost je u značajnoj pozitivnoj korelaciji sa motivacijom za postignuće u slučaju procene „najboljeg“ nastavnika, dok u slučaju procene „najgoreg“ nastavnika ova korelacija nije bila statistički značajna. Dodatno je ispitivana povezanost pojedinih dimenzija



motivacije za postignuće (planiranje, istrajnost, kompetitivnost i motivacija za učenjem) sa dimenzijom strogost. U slučaju procene „najboljeg“ nastavnika, sa dimenzijom strogost značajno koreliraju planiranje, istrajnost i kompetitivnost u pozitivnom smeru, dok je u slučaju procene „najgoreg“ nastavnika, sa dimenzijom strogost značajno korelirala samo motivacija za učenje, ali u negativnom smeru.

U slučaju „najboljeg“ nastavnika, dobijena korelacija je bila pozitivna i značajna, što može da se tumači kao da je nastavnik strožiji i zahtevniji u smislu održavanja tišine u razredu i poštovanja pravila, reaguje na ometajuća ponašanja u razredu, te da će učenici biti više motivisani za postignuće, da više planiraju i da su istrajniji u ostvarivanju ciljeva i zadataka, najverovatnije zbog toga zato što ih strogi nastavnici proveravaju, imaju osećaj da su pod kontrolom. Sa druge strane, u slučaju procene „najgoreg“ nastavnika, sa dimenzijom strogost značajno korelira samo motivacija za učenje u užem smislu, ali u negativnom smeru, što znači ovakvog nastavnika opažaju kao strogog u smislu autoritarnosti u procesu upravljanja razredom.

Tabela 2. Korelacije između varijabli na poduzorku devojčica

Varijable	MOP	najbQTI	najgQTI
MOP	1	0,099	0,113
najbQTI	0,099	1	0,453**
najgQTI	0,113	0,453**	1

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Kada je reč o polnim razlikama pretpostavili smo da će motivacija za postignuće kod devojčica biti u manjoj korelaciji sa kvalitetom interakcije sa nastavnikom. Rezultati pokazuju da su korelacije kod devojčica znatno niže nego kod dečaka (Tabela 2), te da na poduzorku devojčica one ni ne dostižu nivo statističke značajnosti.

Tabela 3. Korelacije između varijabli na poduzorku dečaka

Varijable	MOP	NajbQTI	najgQTI
MOP	1	0,230*	0,170*
najbQTI	0,230**	1	0,256**
najgQTI	0,170*	0,256**	1

\* $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$

Sa druge strane, kod dečaka postoji statistički značajna korelacija sa motivacijom za postignuće (Tabela 3). Dečacima je verovatnije potrebna dodatna podrška u vidu kvalitetne interakcije sa nastavnikom da bi bili više motivisani za školsko postignuće nego što je to potrebno devojčicama.

Kada je reč o razlikama između razreda, dobijeno je da se učenici različitih razreda razlikuju značajno u proceni interakcije kada je reč o „najboljem“ nastavniku  $F(2, 301) = 3,43, p < 0,05$ , dok ove razlike ne postoje na statistički značajnom nivou kada je reč o proceni „najgoreg“ nastavnika  $F(2, 301) = 0,52, p > 0,05$ . U proceni kvaliteta interakcije značajno se razlikuju samo učenici 6. i 7. razreda i to na taj način što ovu interakciju povoljnije ocenjuju učenici 6. razreda. Ovaj rezultat možemo objasniti razlikama u intelektualnom funkcionisanju i težinom gradiva. Stariji učenici imaju verovatno izraženije karakteristike stadijuma formalnih operacija i to im omogućava između ostalog da objektivnije i strožije sude o ljudima i razdvajaju realno od mogućeg (Jerković i Zotović, 2010), gde im je jasnije da realna interakcija sa nastavnikom je samo jedna od mogućih i da može da bude kvalitetnija. Gradivo 6. razreda je lakše od gradiva 7. razreda, i kad se učenici susretnu sa teškoćama u sedmom razredu, oni traže greške i u nastavnicima, smatraju da nastavnici imaju prevelika očekivanja od njih i iz toga proizilazi da učenici strožije i kritičnije procenjuju nastavnike u sedmom razredu.

## **ZAKLJUČAK**

Na osnovu gore navedenih analiza rezultata pojedinih dimenzija interakcije i motivacija za postignuće, možemo zaključiti da postoji pozitivna povezanost između motivacije za postignuće i dimenzija interakcije kao što su vođstvo, pomaganje/prijateljstvo, razumevanje strogosti slučaju procene „najboljeg“ nastavnika, a u slučaju procene „najgoreg“ nastavnika u pozitivnoj povezanosti su nesigurnost i opominjanje/konfliktnost. Dakle kod „najboljeg“ nastavnika u pozitivnoj korelaciji sa motivacijom za postignuće su tri

dimenzije interakcije koje opisuju nastavnika čija interakcija sa učenicima ima karakteristike visoke saradnje i visoke dominantnosti. Učenici su motivisani za postignuće u situaciji kada nastavnik ima jasna pravila ponašanja u razredu, upravlja komunikacijom u razredu, ali i saraduje sa učenicima, nastavnik i učenici ne zauzimaju suprotstavljene pozicije, već zajedno teže prema jasno postavljenim ciljevima. Rezultati pokazuju da postoji negativna korelacija između motivacije za postignuće i dimenzija interakcije kao što nesigurnost i nezadovoljstvo u slučaju procene „najboljeg“ nastavika a pozitivna korelacija između dimenzija nesigurnost i opominjanje/konfliktnost kod „najgoreg“ nastavnika. Dimenzija nesigurnosti interakciji sa učenicima negativno utiče na motivaciju za postignuće i stvara atmosferu u razredu koju možemo svrstati u nesigurno-agresivan ili nesigurno-tolerantan stil upravljanja razredom (Šimić Šašić, 2012). Nastavnik nema karakteristike vođe, česti su međusobni konflikti sa učenicima a nastava nema jasnu strukturu. Samim tim učenici nisu orijentisani na zadatak i nisu motivisani za rad. Možemo reći da su nalazi ovog istraživanja u skladu sa istraživanjima koje navode Šimić- Šašić i Sorić (2011), da visoko motivisani učenici su u razredima autoritativnih, tolerantno- autoritativnih i direktivnih nastavnika, da ponašanja nastavnika pomaganje, prijateljstvo i vođstvo podstiču postignuće učenika i da u razredima direktivnih, autoritativnih i tolerantnih nastavnika ima više „stvarnog“ učenja, jer je učenicima omogućeno da aktivno učestvuju u kreiranju svog znanja.

Dečaci i devojčice se statistički značajno razlikuju u značajnosti korelacije između interakcije sa nastavnikom i motivacijom za postignuće. Kod dečaka je ova korelacija značajna, jer je dečacima potrebno više podsticaja od strane nastavnika a samim tim i veća učestalost interakcije sa nastavnikom da bi bili motivisaniji za školsko postignuće. Kada je reč o razlikama između razreda, dobijeno je da se učenici različitih razreda razlikuju značajno u proceni interakcije kada je reč o „najboljem“ nastavniku, dok ove razlike ne postoje na statistički značajnom nivou kada je reč o proceni „najgoreg“ nastavnika. Razlikuju se učenici šestog i sedmog razreda, gde

mlađi učenici pozitivnije vrednuju samu interakciju sa nastavnikom. Razloge možemo promaći u objektivnijem i strožijem vrednovanju interakcije sa nastavnikom kod starijih učenika, što je povezano sa razvojem formalnih operacija i složenošću gradiva.

U praksi za razvijanje motivacija za postignuće vrlo važnu ulogu imaju nastavnici, odnosno interakcija između učenika i nastavnika, a pored toga i nastavni sadržaji, organizacija rada, način obrade gradiva, zahtevi koji se postavljaju pred učenike, način praćenja njihovog rada, kriterijumi uspeha, postignuti rezultati i drugi elementi kao što su školske situacije koji ih motivišu ili demotivišu, privlače ili odbijaju. Možemo zaključiti da bi nastavnike trebalo upoznati sa važnošću njihove interakcije sa učenicima i edukovati ih u smeru najefikasnijih načina komunikacije sa decom i upravljanja svojim razredom. Da bi pozitivno uticao na motivaciju za postignuće kako jedinstven psihološki konstrukt, tako i na njene pojedinačne aspekte: planiranje, motivacija za učenje u užem smislu, istrajnost i kompetitivnost, nastavnik mora da ima karakteristike vođe, ali istovremeno da pomaže učenicima, da pokaže razumevanje i prijateljstvo u međusobnim odnosima i da im pomaže u savlađivanju nastavnih sadržaja.

## LITERATURA

- Brekelmans, M., Levy, J., & Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. In T., Wubbels, & J., Levy, (Eds.), *Do you know what you look like?* (pp.41-49). London: The Folmer Press.
- Creton, H., Wubbels, T. i Hooymayers, H. (1993). A systems perspective on classroom communication. In T. Wubbels, T., & J., Levy(Eds.), *Do you know what you look like?* (str. 1-10). London: The Folmer Press.
- Huitt, W. (2003). A systems model of the teaching/ learning process. Retrieved from May 22, 2014 from: <http://www.edpsycinteractive.org/materials/tchlrmmd.html>
- Franceško, M., Mihić, V. i Bala, G. (2002). Struktura motiva postignuća merena skalom MOP 2002. U B. Čukić, M., Franceško (Ur.), *Ličnost u višekulturnom društvu 4* (pp. 134- 143). Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Jerковић, I. i Zotović, M. (2010). *Razvojna psihologija*. Novi Sad: Futura publikacija.
- Kolář, Z. & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. Eugene OR: Resource Publications.
- Levy, J., Creton, H. & Wubbels, T. (1993). Perceptions of interpersonal teacher behavior. In T. Wubbels, & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like?* (pp. 26- 40). London: The Folmer Press.
- McClelland, D. , Atkinson, J. , Clark, R. & Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Croft, inc.
- Petlák, E. & Fenyvesiová, L. (2009). *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava: Iris.
- Šimić Šašić, S. (2012). *Kvaliteta interakcije nastavnika i učenika na različitim razinama obrazovanja*. (Nepublikovana doktorska disertacija), Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
- Šimić Šašić, S., i Sorić, I. (2011). *Kvaliteta interakcije nastavnik - učenik: povezanost sa komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom*. *Suvremena psihologija*, 14(1), 32- 55.
- Šimić Šašić, S. (2008). *Interakcije nastavnik - učenik: Prediktori i efekti na motivacijske, kognitivne i afektivne aspekte učenja*. Nepublikovan magistarski rad, odbranjen na Sveučilištu u Zagrebu Filozofski fakultet.
- Vasić, A. i Šarčević, D. (2014). *Struktura i merenje motivacije za postignuće u ranom adolescentnom dobu*. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(1), 91- 117.
- Vasić, A. i Šarčević, D. (2012). *Skala motivacije za postignuće u ranom adolescentnom dobu*. VIII. Konferencija Dani primenjene psihologije. Niš: Filozofski fakultet, Departman za psihologiju, 116.
- Wagner, E. (1994). In support of a functional definition of interaction. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 6- 26.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24.
- Wubbels, T., Creton, H. & Hooymayers, H. (1985). *Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behaviour mapped*

out. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Wubbels, T., Creton, H., Levy, J. & Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. In T. Wubbels, & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like?* (pp. 11-26). London: The Falmer Press.

## **INTERACTION WITH TEACHER FOR ACHIEVEMENT IN SENIOR CLASSES OF PRIMARY SCHOOL**

**Abstract:** The subject of this paper is the connection between interaction with teachers and achievement motivation among the students of the higher primary school grades. Some basic theoretical assumptions about the interaction between teachers and students, and the achievement motivation are indicated in the introduction of this paper. The research included 303 students of the 6th, 7th and 8th grades of primary schools on the territory of Vojvodina. Three instruments were used: QTI questionnaire on the interaction between teachers and students, MOP- 2010- D scale for achievement motivation assessment and a questionnaire for the evaluation of “the best” and “the worst” teacher. The main findings of the research show that there is a connection and statistically significant correlation between the quality of interaction between the student and the teacher and the achievement motivation. In the case of “the best” teachers, behaviours such as leadership, assistance and understanding are significantly correlated with achievement. In the case of “the worst” teachers, insecurity, admonishments/conflicts are positively correlated with the achievement motivation, while guidance, helping, understanding, giving freedom and dissatisfaction are not in statistically significant correlation. In addition, there are significant age differences in the evaluation of interaction with “the best” teacher, but not with “the worst” teacher.

**Keywords:** interpersonal behaviour, dimensions of interaction, achievement motivation, primary school



Миљана Павићевић  
Јелена Минић

## ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ И САМОПОШТОВАЊЕ КАО ПРЕДИКТОРИ ЗАДОВОЉСТВА ЖИВОТОМ И УСАМЉЕНОСТИ КОД СТАРИХ

**Сажетак:** Предмет нашег истраживања је био разматрање доприноса који особине личности и самопоштовање старих особа могу имати на предикцију задовољства животом и усамљености код њих. У истраживању је учествовало 40 старих особа који су посећивали један дневни боравак за старе у Београду. Узорак је чинило 11 мушких и 29 женских испитаника, просечне старости  $AC=80,1$ ,  $CD=8,95$ . У истраживању су коришћене: БФИ инвентар личности, кратка верзија УЦЛА скале усамљености, Скала задовољства животом и Скала самопоштовања. Резултати регресионе анализе су показали да су димензије личности значајни предиктори задовољства животом, односно да је савесност као димензија личности значајан предиктор задовољства животом код старих ( $\Delta R=.167$ ,  $\beta=.434$ ;  $p<0.05$ ). Ни једна димензија личности се није показала као значајан предиктор усамљености. Самопоштовање се показало као значајан предиктор задовољства животом ( $\Delta R=.319$ ;  $\beta=.580$ ;  $p<0.05$ ). Овако добијени резултати могу нас навести на закључак да старе особе које су склоне планирању, организовању и ефикасности су задовољније својим животом. Особе које показују виши ниво самопоштовања су задовољније својим животом. Добијени резултати су у складу са резултатима претходних истраживања која показују да су особине личности и самопоштовање истакнути предиктори задовољства животом (Табела 6).

**Кључне речи:** личност, самопоштовање, задовољство животом, усамљеност

### УВОД

*Особине личности* описане су помоћу модела личности *Великих пет* (Big five) (John & Srivastava, 1999, Goldberg, 1993; према: Кнежевић и сар., 2004). Модел *Великих пет* (Big



five) претпоставља постојање пет базичних димензија личности које леже у основи особина личности откривених како приликом анализе природних језика, тако и анализе психолошких мерних инструмената: неуротицизам, екстраверзија, отвореност, сарадљивост, савесност (Первин и сар., 2008). Приликом настанка овог модела пошло се од логичке претпоставке и лексичке хипотезе да су карактеристике које су људима важне и које служе за међусобно поређење, кодирани у језику којим се они служе и да за те карактеристике постоје речи које се користе у свакодневној комуникацији. Основна функција и значај модела *Великих пет* се огледају у његовој интегративности и могућности да дотадашње различите системе представи у јединственом оквиру, тј. он је омогућио једноставније истраживање и сагледавање димензија личности (Исто).

Неуротицизам (Смедеревац и Митровић, 2009) укључује индикаторе анксиозности, напетости и лошег расположења. Неуротицизам се односи на склоност ка доживљавању негативних емоција. У питању су емоциоанлно реактивни људи, који често осећају анксиозност, страх или депресију. Екстраверзија (Исто) обухвата особине као што је причљив, асертиван и енергичан. Екстраверзија се одликује упадљивом оријентацијом ка спољашњем окружењу. Подразумева окруженост другим људима, много енергије и доминацију доброг расположења. Отвореност ка искуству обухвата особине као што су имагинативност и широк спектар интересовања. У питању је димензија когнитивног стила, која разликује имагинативне, креативне особе од приземних и конвенционалних. Отворени људи су интелектуално радознали, осетљиви на лепоту и уметност. Такође, имају израженију свест о властитим осећањима. Испољавају тенденцију ка индивидуализму и неконформизму (Исто).

Пријатност је димензија која укључује особине као што су саосећајност, љубазност и оданост. Она подразумева индивидуалне разлике у сарадљивости са другим људима. Пријатне особе воле да буду у друштву људи. Оне су

пажљиве, љубазне, великодушне и склоне компромисима у циљу одржавања хармоничних односа. Пријатни људи у основи имају оптимистични став о људској природи. Сматрају да су људи у основи поштени и да им се може веровати (Смедеревац и Митровић, 2009). Савесност обухвата особине као што су склоност планирању, организованост и ефикасност. Односи се на начин на који особа контролише, регулише и усмерава своје импулсе. Савесне особе избегавају невоље и успешне су у планским и циљу усмереним активностима. Други их често процењују као поуздане и способне (Исто).

*Самопоштовање* има кључну улогу у развојном процесу адолесцената (Harter, 1983, према: Анђелковић, 2008). Розенберг (Rosenberg, 1965) дефинише самопоштовање као глобални и једнодимензионални конструкт који се односи на процену сопствене вредности и поштовања према себи (Тодоровић, 2004). Као евалуативна димензија представе о себи, самопоштовање је уско повезано са веровањем у сопствену ефикасност и осећањем контроле над сопственом судбином. Самопоштовање се дефинише и као став према себи саме који укључује вредновање (Требејшанин, 2004) и указује на степен у коме особа верује за себе да је значајна и вредна (Капор Стануловић, 1988).

Из различитих дефиниција самопоштовања могуће је издвојити следеће елементе: способност сагледавања себе; оцењивање сопствене вредности и емоционални одговор на процену сопствене вредности или безвредности (London, 1997, према: Крнетић, 2006). Крнетић (2006) истиче да самопоштовање садржи три компоненте и то: когнитивну компоненту (одговор на питање – Каква сам ја особа?), афективну компоненту (степен позитивности или негативности који се везује за дескриптивне елементе) и евалуативну компоненту (придавање себи одређеног нивоа вредности). *Задовољство животом* је субјективни доживљај квалитета живота и може се дефинисати као когнитивна евалуација целокупног живота кроз коју сваки појединац процењује властити живот. Да би се описало

задовољство животом, проучавају се спољашни услови, али и унутрашњи процеси који имплицирају субјективна искуства појединца (Пенезић, 2006). Водећа истраживања у области задовољства животом, схватају задовољство животом као когнитивну компоненту субјективног благостања (subjectiv well-being), а срећу као емотивну компоненту (Diener & Rahtz, 2000, према: Пенезић, 2006). Задовољство животом подразумева когнитивну процену сопственог живота у виду општег суда особе о различитим доменима свог живота, док афективне компоненте – пријатан и непријатан афекат, представљају основни доживљај о актуелним догађајима у животу људи. Пријатна искуства су пожељна и вредна, па особа која доживљава пријатна емоционална искуства, доживљава свој живот као вредан и позитиван (Diener, 2000, према: Тодоровић и Симић, 2013). *Усамљеност* се често дефинише као непријатна, болна, анксиозна жудња за другом особом или особама (Хартог и сар., 1980, према: Козјак, 2005). То је сложени феномен и универзално људско искуство које, у већој или мањој мери, доживе сви људи у неком животном периоду. Постоји велики број дефиниција усамљености које су (Пинкварт и Соренсен 2001, према Козјак, 2005) сврстали у две врсте дефиниција:

Прву групу дефиниција чине оне дефиниције које као главну особину усамљености наводе осећај патње због недостатка контаката: Рук (1984, према: Козјак, 2005) тако наводи да је то непријатно емоционално стање, које настаје када се особа осећа одбачена, отуђена или несхваћена од других, и недостаје јој друштво за социјалне активности и емоционална интимност. Вудвард (1988, према: Козјак, 2005) дефинише усамљеност као осећај самоће и неповезаности или отуђености од позитивних особа, места или ствари. Другу групу чине дефиниције које на социјално-когнитивни поглед виде усамљеност као неподударење интерперсоналних односа какве особа има са онима какве би желела да има. Овај модел узима у обзир могућност да се особа не осећа усамљено упркос објективно ниској фреквенцији социјалних контаката, те такође да се неко

осећа усамљено успркос високом нивоу социјалне укључености (Pinquart i Sorensen, 2001, према: Козјак, 2005). У ову групу спада и најчешће навођена дефиниција усамљености: Пеплау и Перлман (1982, према: Козјак, 2005) дефинишу усамљеност као субјективно незадовољство интерперсоналним односима настало услед промена тренутних социјалних односа или услед промена у жељама и потребама за социјалним односима.

Истраживања су показала да је усамљеност негативно повезана са самопоштовањем (Lackovi Grgin, 1998b), екстраверзијом (Levin & Stokes, 1986, према: Козјак, 2005) и са задовољством животом (Пенезић, 2002). Крива односа година старости и усамљености има облик слова У (Andersson, 1998, према: Козјак, 2005). То значи да је највећи ниво усамљености установљен код адолесцената и код старих особа преко 75 година старости.

*Старо доба.* Нема јасних граница када почиње старо доба. У литератури се могу пронаћи различите периодизације. Често нема јасне границе између касног одраслог доба и старог доба, а веома често се и не прави разлика. Старо доба почиње са 60 - 70-тим годинама или од 65 и и траје до краја живота. У овом периоду долази до промена у понашању које су последица опадања физичке снаге, брзине, здравља и могућности организма да се прилагођава променама. Психологија старачког доба као део развојне психологије назива се још и геронтопсихологија и проучава старење као процес и психичке промене у старости.

У периоду старог доба промене у понашању су последица регресивних, дегенеративних органских функција. Промене обухватају мозак и нервни систем, затим чулне органе и цео организам у целини (Schaie i Willis, 2001). Старе особе треба да се прилагоде на измењене, а неретко и отежавајуће материјалне, емоционалне и социјалне услове. Адекватно прилагођавање или адаптирање на измењене услове зависи од подршке околине, али и самог појединца, његових ресурса и општег здравственог и психичког статуса. Ериксон (1994) целокупну

личност и њен идентитет смешта у социјални миље, инсистирајући на усклађености субјективног доживљаја сопствене личности појединца са оним што су његове објективне карактеристике. Истицао је активну улогу сваког појединца у односу на сопствено искуство и спољашње утицаје, сматрајући да је развој појединца неодвојив и незамислив без утицаја културног и друштвеног окружења.

Ериксон је истицао да "ниједан его није острво за себе" (Erikson, 1994), наглашавајући значај и улогу окружења и инсистирајући на проучавању појединца у одређеном контексту. У психосоцијалној терорији има осам фаза, помоћу којих се објашњава развој појединца од ређења појединца па до смрти. Осма фаза развоја у психосоцијалној теорији Ериксона обухвата старо доба. Осма фаза је фаза интегритета наспрам очајања, актуелна је од 65. до смрти. Врлина која се у овој фази формира је *мудрост*. Док је основна порука коју стара особа усваја: *ја сам оно што од мене остаје* или супротно *ја сам оно што је могло од мене да остане* (Влајковић, 1998). Основни развојни задаци у старом добу који се најчешће наводе у литератури су: прилагођавање старих на смањену физичку снагу и губитак или смањење радне активности; прилагођавање на мању економску обезбеђеност или на губитак материјалних средстава; прилагођавање на смрт брачног партнера; успостављање нових социјалних веза са другим пензионерима; одржавање контакта са широм социјалном заједницом; одржавање задовољавајуће бриге за властите потребе итд.

## МЕТОД

Предмет нашег истраживања је био разматрање доприноса који особине личности и самопоштовање старих особа могу имати на предикцију задовољства животом и усамљености код њих. Главни циљ истраживања је био да испитамо да ли и каква повезаност постоји између особина личности, самопоштовања, задовољства животом и

усамљености. Поред тога, истраживање је имало за циљ да испита повезаност ових варијабли са годинама старости, образовним нивоом испитаника и процењеним материјалним стањем породице испитаника. Особине личности су помоћу модела личности *Великих пет* (Big five) (John and Srivastava, 1999; Goldberg, 1993; према: Кнежевић и сар., 2004) чија структура произлази из теорија личности и лексичког приступа, који подразумева да речници свакодневног језика адекватно одражавају индивидуалне разлике које се односе на социјалну и психолошку стварност. Модел личности Великих пет подразумева пет димензија личности: неуротицизам, екстраверзија, отвореност за искуство, пријатност и савесност. Операционализује се скором на БФИ скали (Benet Martinez and John, 1998, према: Кнежевић и сар., 2004).

*Задовољство животом* представља когнитивну евалуацију целокупног живота, а кроз коју сваки појединац процењује свој властити живот (Penezić, 2006). Операционализује се скором на скали задовољства животом (Пенезић, 2002). *Самопоштовање* се односи на степен у коме је испитаник задовољан собом и уопште својим животом и операционализована је скором на скали самопоштовања (Rosenberg, 1965). *Усамљеност* је непријатно емоционално и мотивацијско стање које произилази из немогућности задовољења потребе за интимношћу, љубави и припадањем. Операционализује се скором на краткој верзији УЦЛА скале усамљености (Allen i Oshagan, 1995, према: Лацковић-Гргин и сар., 2002).

У истраживању су коришћени следећи инструменти: 1) *Инвентар Великих пет* (Big Five Inventory - BFI) (Benet-Martinez & John, 1998, према: Кнежевић и сар., 2004) се састоји од 44 ајтема формулисана у облику кратких фраза које се темеље на придевима особина који су прототип петофакторскога модела. Задатак је испитаника да на скали Ликертова типа од 1 (уопште се не слажем) до 5 (у потпуности се слажем) процене у којој се мери поједина тврдња односи на њих. Инвентар има пет субскала и то: неуротицизам (8 ајтема), екстраверзија (8 ајтема),

отвореност за искуство (10 ајтема), пријатност (9 ајтема) и савесност (9 ајтема). Теорисјки распон по субскалама износи: неуротицизам и екстраверзија од 8 до 40; отвореност за искуство од 10 до 50; пријатност и савесност од 9 до 45. Кронбах алфа коефицијенти поузданости добијени на америчком и канадском узорку крећу се од .75 до .90, с просеком изнад .80. Поузданост субскала на нашем узорку износи: неуротицизам  $\alpha=.77$ ; екстраверзија  $\alpha=.75$ ; отвореност  $\alpha=.61$ ; савесност  $\alpha=.86$ ; пријатност  $\alpha=.62$ ; 2) *Скала самопоштовања* (Rosenberg, 1965) је скала за процену глобалног самопоштовања, садржи 10 ставки са петостепеном скалом Ликертовог типа. Високи скорови на скали указују на веће самопоштовање. Поузданост скале на нашем узорку износи  $\alpha=.83$ ; 3) *Скала задовољства животом* (Пенезић, 2002) састоји се од 20 ајтема, 17 ајтема се односи на процену глобалног задовољства, док 3 ајтема служи за процену ситуацијског задовољства. Испитаници одговарају заокруживањем одговарајућег броја на Ликертовој петостепеној скали, а укупна резултат се обликује као линеарна комбинација процена. Виши резултат означава и више задовољство животом, а резултати се крећу од 20 до 100. Аутор скале наводи поузданост типа Кронбах алфа од  $\alpha=.93$ . Поузданост скале на нашем узорку износи  $\alpha=.94$ ; 4) *Кратка верзија УЦЛА скале усамљености* (Allen & Oshagan, 1995, према Лацковић-Гргин и сар., 2002) састоји се од седам ајтема. Испитаници одговарају заокруживањем одговарајућег броја на Ликертовој петостепеној скали, а укупна резултат се обликује као линеарна комбинација процена. Виши резултати указују на већу усамљеност. Коефицијенти поузданости типа Кронбах  $\alpha$  кретале су се у вредностима од  $\alpha=.83$  до  $\alpha=.85$ , што је с обзиром на мали број ајтема сасвим задовољавајуће (Lacković Grgin i sar., 2002). Поузданост скале на нашем узорку износи  $\alpha=.78$  5) *Упитник основних података* (конструисан за потребе истраживања) садржи питања о полу испитаника, навршеним годинама живота, нивоу образовања и материјалном стању породице испитаника.

Узорак је био пригодан и чинили су га стара лица која су посећивала један дневни боравак за старе у Београду, њих укупно 40 и то 11 мушких и 29 женских испитаника просечне старости  $AC=80,1$ ;  $CD=8,95$ . Највећи проценат испитаника има завршену средњу школу (37,5%), затим завршен факултет (30%), нешто мањи проценат има завршену само основну школу (17,5%), вишу школу (10%), док је најмање испитаника са посдипломским образовањем (5%). Материјално стање своје породице су у највећем проценту оценили као просечно (75%), док су у знатном мањем проценту оценили као скромно (15%), "идем на доста добро" (7,5%) и "једва састављамо крај са крајем" (2,5%).

## РЕЗУЛТАТИ

*Повезаност особина личности, самопоштоавања, задовољства животом и усамљености.* Применом корелационе анализе утврђено је да од пет димензија личности (неуротицизам, екстраверзија, отвореност, савесност и пријатност) једино савесност остварује статистички значајну корелацију са задовољством животом. Корелација је позитивног смера што значи да испитаници који показују више резултате на димензији савесност, показују и веће задовољство животом. Корелација је средњег интензитета која је према Коену (Cohen, 1988, према Pallant, 2009 ) од  $r=0.30$  до  $r=0.49$ , и значајна на нивоу 0,01.

Табела 1. Повезаност особина личности са задовољством животом и усамљености

	Задовољство животом	Усамљеност
Неуротицизам	-0.162	0.253
Екстраверзија	0.152	-0.234
Отвореност	0.258	-0.007
<b>Савесност</b>	<b>.434**</b>	-0.013
Пријатност	-0.127	-0.141

**\*\* Корелација значајна на нивоу  $p<0.01$**



Такође применом корелационе анализе смо добили позитивну повезаност самопоштавања са задовољством животом, што значи да веће самопоштовање имају особе које су и задовољније животом. Није добијена статистички значајна повезаност самопоштовања са усамљеношћу испитаника.

Табела 2. Повезаност самопоштовања са задовољством животом и усамљености

	Задовољство животом	Усамљеност
Самопоштаовање	0.580**	-0.082

\*\* Корелација значајна на нивоу  $p < 0.01$

Особине личности као предиктори задовољства животом и усамљености. Имајући у виду претходно добијене корелације (Табела 1) у регресиони модел укључујемо само ону димензију личности која је остварила статистички значајну повезаност са задовољством животом, а то је у нашем случају само димензија савесност. Са друге стране, како нисмо добили статистички значајну повезаност особина личности и усамљености (Табела 2), ове варијабле нисмо укључивали у регресиони модел.

Табела 3. Савесност као предиктор задовољства животом

	$\Delta R^2$	$\Phi$	$\beta$	Т-тест	Сиг.
Савесност	0.167	8.820	0.434	2.970	0.005

\*Значајно на нивоу  $p < 0.05$

Савесност као димензија личности је значајан предиктор задовољства животом и објашњава 16,7% варијансе задовољства животом.

Самопоштовање као предиктор задовољства животом и усамљености. Што се тиче односа самопоштовања и задовољства животом, у регресиони модел смо укључили самопоштовање као предикторску варијаблу а задовољство животом као критеријумску варијаблу. Самопоштовање се показало као значајан

предиктор у предвиђању задовољства животом и објашњава 31,9% варијансе задовољства животом.

Табела 4. Самопоштовање као предиктор задовољства животом

	$\Delta R^2$	$F$	$\beta$	T-тест	Сиг.
<b>Самопоштовање</b>	0.319	19.257	0.580	4.388	0.000

\*Значајно на нивоу  $p < 0.05$

Самопоштовање не остварује статистички значајну корелацију са усамљеношћу па ове варијабле нисмо укључивали у регресиони модел.

Повезаност особина личности, самопоштовања, задовољства животом и усамљености са социодемографским варијаблама. У Табели 5 дат је приказ корелационе анализе особина личности са социодемографским карактеристикама (године старости, материјално стање и ниво образовања). Видимо да једино отвореност као димензија личности остварује статистички значајну корелацију са годинама старости ( $r = .376$ ;  $p < 0.05$ ), односно да старији испитаници показују већу отвореност ка искуству. Остале корелације нису статистички значајне.

Табела 5. Повезаност особина личности са социодемографским варијаблама

	Године старости	Материјално стање	Ниво образовања
Неуротицизам	-0.207	0.183	-0.115
Екстраверзија	0.190	-0.199	0.020
<b>Отвореност</b>	<b>.376*</b>	0.061	0.200
Савесност	0.216	-0.100	0.067
Пријатност	-0.128	0.094	-0.064

\*Корелација значајна на нивоу  $p < 0.05$

Из Табеле 6 видимо да једино усамљеност остварује статистички значајне корелације са социо-демографским карактеристикама, односно већу усамљеност показују млађи испитаници ( $r = -.326$ ;  $p < 0.05$ ), и испитаници вишег образовног нивоа ( $r = .381$ ;  $p < 0.05$ ). Нису добијене статистички значајне корелације самопоштовања,

задовољства животом са годинама старости, материјалним стањем и нивоом образовања. Такође није добијена статистички значајна корелација усамљености и материјалног стања.

Табела 6. Повезаност самопоштовања, задовољства животом и усамљености са социодемографским варијаблама

	Године старости	Материјално стање	Ниво образовања
Самопоштовање	0.244	0.264	0.108
Задовољство животом	0.191	0.019	-0.123
<b>Усамљеност</b>	<b>-0.326*</b>	-0.003	<b>0.381*</b>

*\*Корелација значајна на нивоу  $p < 0.05$*

## ЗАКЉУЧЦИ И РАСПРАВЕ

Неактивност и социјална изолација сматрају се данас главним узроцима негативног психофизичког развоја у старости. Адекватно испуњавање развојних задатака је важно за сваки развојни период у животу појединца. Њихово неиспуњавање доводи до бројних проблема. Важно је да околина, пре свих блиске особе из породице или појединици и институције помогну старима да прихвате старење као нормалан процес и постану сензитивни или сензитивнији за потребе старих особа.

Резултати нашег истраживања су показала да је савесност као димензија личности повезана са задовољством животом. ДеНеве и Купер (DeNeve & Cooper, 1998, према: Таталовић Воркапић и Лончарић, 2013) су извршили метаанализу на 197 узорака са више од 40 000 одраслих испитаника у оквиру које је утврђена значајна повезаност између субјективне добробити и различитих особина личности. Најконзистентнији налази произлазе из радова који су с једне стране анализирали позитиван однос субјективне добробити са екстраверзијом, а са друге њен негативан однос са неуротицизмом (DeNeve, 1999; DeNeve & Cooper, 1998; Diener & Lucas, 1999; Fujita, 1991; Lucas & Fujita, 2000; Pastuović, Kolesarić i Krizmanić, 1995; Schimmack et. al.,

2002, према Таталовић - Воркапић и Лончарић, 2013). Повезаности пријатности и савесности са квалитетом живота позитивне су и умерене, док за димензију интелекта резултати нису једнозначни (Лучев и Тадинац, 2010, према: Таталовић Воркапић и Лончарић, 2013). МеКри и Коста (McCrae & Costa, 1991, према: Таталовић Воркапић и Лончарић, 2013) разликују темпераментални и инструментални аспект односа личности и субјективне добробити – први који чине екстраверзија и неуротицизам има директан ефект на задовољство појединца, а други посредан јер одражава предиспозиције које усмеравају људе према специфичним врстама социјалних ситуација а чине га савесност, пријатност и отвореност за искуства. Овај налаз је потврђен и у даљим истраживањима који упућују на то да отвореност и савесност имају само посредне позитивне ефекте на задовољство животом умањујући осећај смањеног личног постигнућа. Вероватно се ради о особинама личности које се остварују кроз "награде из околине", те су више средински детерминисане, за разлику од екстраверзије и неуротицизма који су више генетски детерминисани (Diener & Lucas, 1999; Seidlitz, 1993, према: Таталовић Воркапић и Лончарић, 2013).

Корелационом анализом је такође утврђена повезаност самопоштовања и задовољства животом. Досадашња истраживања на индивидуалном и групном нивоу показала су да је степен повезаности између задовољства животом и самопоштовања већи у индивидуалистичким него у колективистичким заједницама (Diener & Diener, 1995; Diener et al., 2010, према: Васић, Шарчевић и Троглић, 2011). Неки аутори (Argyle, 2001, према: Јовановић, 2010) самопоштовање дефинишу, не само као корелат, него као једну од важних компоненти задовољства животом. Самопоштовање је доста често било посматрано као појам који је синоним појму задовољство животом, а Диенер (Diener 1984, према: Пенезић, 2006) наводи да иако су бројна истраживања посматрала однос самопоштовања и задовољства животом, тај однос никада није прецизно ни темељно утврђен.

Регресионом анализом је утврђено да је савесност као димензија личности значајан предиктор задовољства животом. Ранија истраживања (DeNeve & Cooper, 1998.; McCrae & Costa, 1991, према: Братко и Сабол, 2006) су показала да су неуротицизам, екстраверзија и савесност значајне особине у предвиђању задовољства животом и субјективне добробити. Савесност, будући да је повезана са активним планирањем, дисциплином и доследношћу у понашању, може да буде повезана са субјективном добробити у виду смањења стреса услед недовршених послова (McCrae & Costa, 1991, према: Братко и Сабол, 2006). Регресиона анализа је показала да савесност објашњава 16,7% варијансе задовољства животом, што је у складу са ранијим истраживањима (Costa & McCrae, 1980, према: Братко и Сабол, 2006) вођеним моделима утицаја особина личности на субјективну добробит.

Даље, у раду је утврђено да је самопоштовање значајан предиктор задовољства животом што потврђује значај самопоштовања и указује на важан индикатор менталног здравља. Диенер и Диенер (Diener & Diener, 1995, према: Мирјанић и Милас, 2011) у свом истраживању су на 13 000 студената у 31 држави, закључили да је високо самопоштовање најснажнији предиктор животног задовољства и да су субјективна добробит и самопоштовање повезани. И остала истраживања потврдила су ове налазе (Baumeister i sar., 2003, према: Мирјанић и Милас, 2011).

Усамљеност није остварила статистички значајне корелације ни са особинама личности ни са самопоштовањем, па их зато нисмо укључивали у регресиони модел. Што се тиче односа особина личности, самопоштовања, задовољства животом и усамљености са социодемографским карактеристикама, утврђено је да су старији испитаници су отворенији ка искуству, а да већу усамљеност показују млађи и образованији испитаници. Остале особине личности (неуротицизма, екстраверзија, савесност и пријатност) и задовољство живоотм не остварују статистички значајну повезаност са

социодемографским карактеристикама (године старости, ниво образовања, материјално стање породице). Налаз да су старији испитаници отворенији ка искуству је очекиван и добијен и у другим истраживањима (Смедеревац и Митровић, 2009).

Испитивањем односа особина личности, самопоштовања, задовољства животом и усамљености бавио се велики број аутора (McCrae & Costa, 1991, према Братко и Сабол, 2006; Пенезић, 2002; Diener & Diener, 1995, према: Мирјанић и Милас, 2011). Резултати нашег истраживања су показали да су савесност као особина личности и самопоштовање значајни предиктори задовољства животом, док ни једна димензија личности као ни самопоштовање нису значајни предиктори усамљености.

Поред добијених резултата, скренули бисмо пажњу и на нека ограничења истраживања. Једно од ограничења истраживања тиче се узорка. Истраживање је спроведено на малом броју испитаника. Такође, селекционисаност узорка је можда утицала на добијене резултате. Истраживање је смерница за наставак испитивања старих лица и скроман допринос скретање пажње сручној и научној јавности на проблеме старих особа, ако и на неоподхост, пре свега разумевања овог раазвојног периода и постојање бројних адаптивних проблема изазваних променама у физичком, физиолишком и психичком функционисању. Важно је нагласити да истраживањем нису обухваћене варијабле које су могле утицати на резултате, а које се односе на породични контекст (структуру породице, задовољство породицом и браком и сл.), живота искуства, друге индикаторе менатлног здравља и сл. Планирано је да се организује истраживање на већем броју испитаника, уз укључивање старих особа који не користе услуге инситуција као што је дневни боравак за стара лица. Добијене резултате треба разумети као почетак истраживачког рада и значајне смернице за организовање нових истраживања.

## ЛИТЕРАТУРА

- Анђелковић, В. (2008). Анксиозност и самопоштовање у контексту узраста, пола и професионалног усмерења. *Годишњак за психологију*, 5 (6-7), 111-130.
- Братко, Д., Сабол, Ј. (2006). Особине личности и основне психолошке потребе као предиктори задовољства животом: резултати он-лајн истраживања. *Друштвена истраживања*, год. 15, бр.4-5- (84-85), стр. 693-711.
- Васић, А., Шарчевић, Д., Троглић, А. (2011). Задовољство животом у Србији. *Примењена психологија 2*, стр. 151-177.
- Влајковић, Ј. (1998). *Животне кризе и њихово превазилажење*. Београд: Плато.
- Erikson, E. (1994). *Identity and the Life Cycle*. W.W. Norton & Company, Inc.
- Јовановић, В. (2010). Валидација кратке скале субјективног благостања. *Примењена психологија 2*, стр. 175-190.
- Кнежевић, Г., Џамоња Игњатовић, Т., ЂурићЈочић, Д. (2004). *Петофакторски модел личности*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Капор- Стануловић, Н. (1988). *На путу ка одраслости*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крнетић, И. (2006). Евалуација рационално емотивно бихејвиоралне терапије социјалне анксиозности: истраживање на појединцу. *Зборник радова Филозофског факултета Ниш*.
- Лацковић-Кргин, К., Пенезић, З., Некић, М. (2002). Кратка верзија УЦЛА скале уамљености. У: Лацковић-Гргин, К. и сар. (ур): *Збирка психологијских скала и упитника. Свезак 1*. Задар: Филозофски факултет. стр. 77-78.
- Мирјанић, Л., Милас, Г. (2011). Улога самопоштовања у одржавају субјективне добробити у примјени стратегија суочавања са стресом. *Друштвена истраживања 20*, бр. 3, стр. 711-727.
- Паллант, Ј. (2009). *СПСС: приручник за преживљавање-поступни водич кроз анализу података помоћу СПСС-а за Windows (верзија 15)*. Београд: Микро књига.

- Пенезић, З. (2002). Скала задовољства животом. У: Лацковић Гргин, К. и сар. (ур): *Збирка психологијских скала и упитника. Свезак 1*. Задар: Филозофски факултет. стр. 20-22.
- Пенезић, З. (2006). Задовољство животом у адолесцентном и одраслом добу. *Друштвена истраживања, год. 15, бр. 4-5 (84-85)*, стр. 643-669.
- Первин, Л.А., Ђервоне, Д., Џон, О.П. (2008). Психологија личности: теорије и истраживања. Загреб: Школска књига.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Смедеревац, С., Митровић, Д. (2009). *Личност - методи и модели*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Schaie, K.W., Willis, L. Sh. (2001). *Psihologija odrasle dobi i starenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- ТаталовићВоркапић, С., Лончарић, Д. (2013). Посредује ли професионално сагоријевање учинке особине личности на адовољство животом одгојитеља предшколске дјеце? *Психологијске теме, 22, 3*, стр. 431-445.
- Тодоровић, Ј. (2004). Васпитни стилови у породици и стабилност самопоштовања адолесцената. *Психологија 37 (2)*, 183-193.
- Тодоровић, Ј., Симић, И. (2013). Димензије породичног функционисања, субјективно благосатње и тип домаћинства. У: Бојана Димитријевић (ур.). *Хуманизација универзитета, тематски зборник, Зборник радова научног скупа са међународним учешћем Наука и савремени универзитет 2*, Ниш: Филозофски факултет. стр. 298-310.
- Требјешанин, Ж. (2004). *Речник психологије*. Београд: Стубови културе.

## **PERSONALITY CHARACTERISTICS AND SELF-RESPECT AS PREDICTORS OF LIFE SATISFACTION AND LONELINESS OF OLD PEOPLE**

**Abstract:** The subject of our research was to consider contribution of those personal characteristics and self-esteem in the elderly that may have on the prediction of life satisfaction and loneliness in their lives. The trial consisted of 40 veterans from a day care centre for the elderly in Belgrade. The sample consisted of 11 male and 29 female examinees, average age AC=80.1, CD=8.95. For the research purposes: BFI personality inventory, short version



of UCLA scale of loneliness, Scale of life satisfaction and Scale of self-esteem were used. Results of regression analysis showed that the dimensions of personality are significant predictors of life satisfaction, i.e. conscientiousness as a dimension of personality is a significant predictor of life satisfaction in the elderly ( $\Delta R=.167$ ,  $\beta=.434$ ;  $p<0.05$ ). No other dimension of personality proved as significant predictor of loneliness. Self-esteem proved as a significant predictor of life satisfaction. ( $\Delta R=.319$ ;  $\beta=.580$ ;  $p<0.05$ ). Results thus obtained may lead us to the conclusion that the elderly inclined to the planning, organizing and being efficient are more satisfied with their lives. Persons that show higher level of self esteem are more satisfied with their lives. Results gained are in correlation with the results of previous researches showing that personality characteristics and self-esteem are prominent predictors of life satisfaction (Table 6).

**Key words:** personality, self-esteem, life satisfaction, loneliness

**Божидар Зарковић**

## **КАРАКТЕРИСТИКЕ ПИСМЕНОСТИ У ГРАДОВИМА СРЕДЊОВЕКОВНЕ СРБИЈЕ**

**Сажетак:** Питање писмености у средњовековној Србији сагледавано је са становишта преовладавајућих књижевних форми чиме су несвесно запостављани други видови. На овај начин писменост је сагледавана кроз призму стваралаштва у оквиру цркве. Тек у новије време дошло се до свестранијег сагледавања овог питања и учачавања других облика писмености. Писменост је, поред црквених кругова, била најзаступљенија у градовима због потребе њихове привредне активности. Само постојање градова у средњовековној Србији дуго је било предмет расправе. У раду се обрађују појава и карактеристике писмености која се среће у градовима средњовековне Србије.

**Кључне речи:** писменост, градови, средњовековна Србија

Писменост и урбани развој су категорије на којима почивају савремене, али и цивилизације у прошлости. Тема писменост у градовима средњовековне Србије тражи да пажњу усмеримо на два битна момента, то су: 1) градови, тј. урбана насеља, и 2) писменост у њима, тј. средњовековној Србији. Оба кључна момента због непостојања извора прати недовољна истраженост, што је резултирало мишљењем дуго присутним у науци, да у Србији средњег века није било градова. Корени таквог мишљења везују се за време досељавања Срба на ове просторе, када су они избегавали урбана насеља, затечена и наслеђена из Византије, и насељавали се на отвореним просторима, у долинама река, жупним и плодним пределима. Мишљење се дуго задржало, иако стање на терену није потрајало дуго, већ су Срби и остали Словени временом прихватили градска насеља и почели се насељавати у њима. О томе сведоче повеље цара Василија II из треће деценије XI века у којима је овај

византијски владар који је границу државе после више векова вратио на Дунав, градска насеља означио словенским а не њиховим античким именима са којима су их Срби и Словени затекли (Новаковић, 1908). Ипак, урбана насеља у Србији тог времена, па и касније током XII и XIII века, била су ретка и далеко од европских узуса што потврђује и Аноним у спису којим описује источну Европу почетком XIV века. Он каже: „Осим у поменутој Приморској области, где се налази шест градова, у целом краљевству не постоји други град, већ се у овом делу налазе многе утврде и тврђаве и велика села без икакве ограде, од триста или четристо кућа грађених од дрвета и дасака“ (Живковић и сар., 2013:122). Сличан опис једног града (Приштине) срећемо након више од три деценије из пера византијског претендента Јована VI Кантакузина. Њега је српски владар Душан примио у Приштини о којој Кантакузин каже: „... и ту се код неког *неутврђеног села* (κώμη) по имену Приштина састане са краљем“ (подвукао Б. З., Византијски извори за историју народа Југославије, 1986:386-387). Иако овакве изјаве треба узети с дозом опреза и тумачити их у контексту збивања, оне, ипак, одражавају једну ситуацију у погледу урбаног развоја која је постојала код Срба. Међутим, стање урбаног развоја није било статично, већ се убрзано мењало, нарочито од средине XIV века. То сведоче и писци који се век касније диве појединим градовима, пре свега Београду и Новом Брду. Биограф деспота Стефана, дивећи се Београду упоређује га са Јерусалимом, назива „седмоврхим“, пред чијом монументалношћу скромно константује: „И ко је кадар да писањем каже какав је положај, изглед и лепота [Београда]!“ (Константин Филозоф, 1989:101). Константин Филозоф, који је својим положајем на двору деспота Стефана имао увид у стање у Србији, оставио је опис и Новог Брда сажет у једну просту реченицу, али која одражава сву његову величину: „град заиста сребрни и златни“ (Константин Филозоф, 1989:98).

Одмах да напоменемо да термин град потиче из стрословенског језика и означава утврђење у коме не живи цивилно становништво, као и урбано насеље које је

заштићено зидинама одн. утврђењем. Бедеми тог утврђења не окружују читаво насеље већ само мањи део који, опет, није намењен „широким народним масама“ које живе у делу који се зове подграђе. Најбољи и најсликовитији примери таквог насеља јесу Ново Брдо и Београд. У раду термин град употребљавамо у савременом смислу, тј. да означимо урбана насеља, без обзира на величину и да ли су утврђена или не. Дистинкција која ова насеља одваја од руралних јесте њихово привредно усмерење. Ово напомињемо зато што се у урбана насеља средњовековне Србије убрајају и тргови, који, понекад својим изгледом личе на село. Пример за то је Приштина која је у времену највећег успона српских градова средином прве половине XV била трећа по величини, а коју Јован Кантакузин описујући свој боравак у њој 1342. године, назива κώμη - неутврђено село. Термин који је Кантакузин употребио треба схватити у вези са средином из које долази у којој је град био носилац цивилизације, али и у контексту тренутног развоја Приштине (Вид и Дачевић Којић, 2007).

Развој овог града био је у складу са развојем других урбаних места средњовековне Србије, који је започео средином XIII века доласком Саса. Доласком ових професионалних рудара дошло до убрзаног развоја рударства које се манифестовало отварањем рудника, али и постанком насеља у њиховој близини (Вид и сар., 2002). Ова су се насеља од самог настанка разликовала од свог руралног окружења, пре свега својим привредним усмерењем, али и неким другим карактеристикама, међу којима је и њихов изглед. Она су у центру имала трг на коме се трговало, пре свега производима рударства, али и другом робом неопходном за живот рудара и њихових породица. Временом, трг је постао средиште насеља у сваком погледу, па су се по њему таква насеља и назвала. Како су се развијала на широком и често тешко приступачном простору нису могла бити обухваћена зидинама, већ их је штитило посебно утврђење у њиховој ближој или широј околини.

Развој рударства потпомогнут је и у вези са напретком трговине што је довело до настанка нових и успона

постојећих насеља на трговачким путевима, посебно раскршћима. Тргови, као посебан вид насеља настају и на манастирским имањима, где се тргује пре свега производима са манастирског властелинства. Сва та насеља развијала су се и пратила привредни развој и успон државе, који је од почетка XIV века био убрзан. Међутим, политичке прилике нису пратиле привредни успон српске државе, нарочито од последње четврти XIV века. Захваљујући пре свега захукталом привредном развоју, уз још неке факторе, српска држава је успела да опстане све до половине XV века. И управо у овом периоду – током прве половине XV века урбани развој Србије је био највећи, али је нажалост насилно прекинут.

Слично урбаном, писменост у средњовековној Србији је имала специфичан развојни пут. О писмености пре примања хришћанства нема ни најосновнијих података, а у литератури се поводом овога често цитира Црноризац Храбар, који каже: „Раније Словени нису имали књиге но цртама и резама цртаху и гатаху, будући да су били пагани“. Храбар даље у тексту не даје појашњење на који начин су то Словени цртама и резама писали већ каже да су примањем хришћанства почели да пишу римским и грчким словима али њима нису могли у потпуности да изразе своје мисли (Šafarik, 1870:90). Црноризац Храбар је правилно уочио да је писменост међу Словене дошла са примањем хришћанства, што се може рећи и за Србе, којима су писменост донели „словенски апостоли“ – свети Ћирило и Методије. Не смемо заборавити ни улогу њихових ученика који су по смрти Методијевој упориште нашли на југу Балкана. Прве књиге које су солунска браћа написала на словенском језику и писму биле су црквеног карактера. Ово ће у битноме одредити писменост међу Србима, која је у првој фази претежно присутна у црквеним круговима и са религијским темама. Недостатак извора не дозвољава да јасно кажемо каква је ситуација међу владајућим круговима. Можемо претпоставити да је код њих писменост присутна и да је хришћанство одређује. Пример за то имамо с краја XII века из времена када су сачувани први уговори, повеље и

текстови на старосрпском језику. То је уговор који су браћа Стефан Немања и Мирослав склопили са Дубровником 1186. године. Потпис браће на уговору сведочи о њиховој писмености. Додатна потврда томе је први српски сачувани писани споменик *Мирослављево јеванђеље*, написан управо за једног од браће.

Интересантно да је на првим повељама, оној из 1198. године коју је Симеон Немања издао Хиландару поводом његовог оснивања и повељи истом манастиру дариваној од стране његовог сина Стефана (Првовенчаног) 1199-1202. године, потпис стилизован око нацртаног крста, што је још једна веза хришћанства и почетака писмености код Срба. Крст није само нацртан, већ је посведочен и речима: *Крст Симеонов и подписаније; Крст велијега жупана Стефана наместнога господина всеи српске земљи* (Мошин и сар., 2011: 69 и 83).

Нови моменат који је значајно допринео проширењу писмености међу Србима је добијање аутокефалности и стварање српске православне цркве 1219/20. године. Простор који се раније налазио у оквиру три епископије, од тог времена покривају десет епископа и један архиепископ (Јанковић 1985:30). Јавља се потреба за свештенством које ће службу и проповед држати на народном језику. И ову фазу карактерише хришћански карактер под великим утицајем Византије, а писменост је, углавном, присутна код свештеника и у свештеничким породицама. Ова фаза ће потрајати до средине прве половине XIV века и карактерише је сазнање да писменост почиње да се све више шири и ван свештеничких породица, међу оне за које то раније није било карактеристично. То најбоље сведочи одредба из Дечанских хрисовуља која прописује да се свештеници постављају од свештеничких синова који „изуче књигу“ (Ивић и Грковић, 1976:308). Одредба забрањује да се за попове бирају деца меропаха – зависних сељака, чак и ако су „изучила књигу“ – тј. описменила се и стекла основно хришћанско образовање. Постојање ове одредбе сведочи да је појава описмењавања сељачке деце узела маха и да је морала бити законски регулисана да би

спречила даљи одлив радне снаге. Ширење писмености међу зависним сељацима мора да је било значајнијег обима чим је ушло у законске одредбе Дечанских хрисовуља. Истовремено треба очекивати да је писменост код властеле присутнија него код зависних људи, што значи да је обухватила значајно становништво средњовековне Србије.

Наредна фаза писмености наступа од тог времена, али је започела неколико деценија раније и карактерише је присуство писмености међу световеним лицима, а не само међу црквеним. Појава ове фазе везана је за економски успон Србије коју прати и развој урбаних насеља. Појава и развој писмености у овој фази директно је пропорционална економском развоју Србије: како се повећавала урбанизованост, тако је расла и писменост. На тај начин се ова два процеса могу довести у везу. Корени ове фазе могу се везати за долазак немачких рудара Саса неку годину пре средине XIII века (Динић, 2003). Њиховим доласком отварају се рудници, а око њих ничу насеобине у којима се развија трговина. Овом делатношћу баве се трговци из приморских места, пре свега Дубровчани и Которани, али и становници других градова на обали Јадрана. Појава рударске и трговачке делатности захтевала је од људи који су се њима бавили макар минимално познавање писмености.

Од средине XIII па до средине XV века развој рударства и трговине ишао је стално напред, па се то може рећи и за писменост. С обзиром да су носиоци овог вида писмености са запада, можемо рећи да је утицај запада у стварању карактеристичних црта ове фазе писмености прилично велик (Ћук, 2003). Утицај се може видети у забележеној терминологији која се користила да означи појаве пре свега у рударству, али и у трговини. Ова терминологија је касније из српског ушла и у турски језик, пример је *kanun-i-sas*, тј. рударски законик са којим смо се упознали преко турских докумената (Скарић, 1936), а до српске варијанте смо дошли доста касније – тек у другој половини XX века (Радојчић, 1962).

Када говоримо о урбаним насељима морамо рећи да је међу њима постојала разлика по начину постанка и да је она

одређивала карактер писмености. Највећи градови у средњовековној српској држави били су рударска места, истовремено и тргови. У њима се вадила, прерађивала и затим продавала руда. Готово целокупно становништво у њима било је повезано са рударством и трговином, тако да је и писменост усмерна у том правцу. Сви специјализовани послови везани за рударску производњу несумњиво су изискивали писменост и познавање неких рачунских радњи (Ђук, 2003:22). За бављење рударством требали су писмени људи који су водили евиденцију о власништву, границама рударских окана, количини извађене и прерађене руде, међусобним споровима и др. Рударство је у средњовековној Србији достигло значајан развој који је проистацао из технике, а она је подразумевала парцијализацију послова. Парцијализација је створила бројна занимања која су тражила специфична знања. Тако се у рударским местима срећу различита занимања од којих су многа тражила не само основно познавање писмености.

Типичан представник таквог занимања био је урборар (или урбарар, урбуар) – владарев чиновник који је водио рачуна о владаревим интересима у руднику. Он је водио свеску – тетраг урбораров, што му је била законска обавеза. Овај владарев чиновник имао је и других обавеза осим бриге око владаревог дела ископане руде. Он је имао и судску функцију и његова реч је била последња у споровима око одређивања граница рудника. Уживао је и јавну веру и код њега је књижено све што се тицало рударских баштина, власништва над јамама или деловима и све промене које су се тицале власништва, судских одлука, нагодаба међу странкама и друго. У раду је урбарару помагао отрок урбарарев, који је, вероватно, уписивао и издавао документа, па се и од њега очекивала завидна писменост.

Поред урборара у руднику је значајно место имао хутман, који је, просто речено, вођа дружине која експлоатише једно или више рударских окана. Хутману је у послу помагао дијак, у чијој надлежности је било израчунавање жамкошта – обавеза које власници делова (рудника) имају. Сам назив хутмановог помоћника дијак



говори да се ради о особи која је имала обавезу да записује. Наиме, његов назив долази из грчког језика и у хришћанској цркви означава најнижи степен свештенства (ђакон). Касније током средњег века под дијаком подразумевао професионални писар или преписивач и по правилу је био световна личност. Дијаци су радили у дворским и властелинским канцеларијама од Дубровника, преко Хума, Босне и Зете до Рашке (Суботин Голубовић, 1999:152). У руднику и на тргу значајну улогу владаревог заступника имао је цариник. Он је закупљивао од владара царину у једном или више места и трудио се да се испоштују наплате царина, контолисао је караване и трговце и трудио се да се спроводе одлуке владара. Осим ових функција судили су у „колским“ – топионичарским судовима. Приликом вреднијих спорова судили су заједно са урборарима (Ђирковић и сар., 1999:88-89).

Други по бројности у овим насељима били су трговци. Они су првобитно долазили из приморја, али су се у процес трговине све више укључивали и домаћи људи, тако да је крајем постојања српске средњовековне државе било доста и домаћих трговаца. Њих је нарочито подржавао и фаворизовао, насупрот страним трговцима, деспот Стефан у Београду. Пословање међу њима било је засновано на јасним економским принципима и о томе се водила прецизна евиденција, од куповине робе до њене продаје. Процес трговине често је започињао позамљивањем новца, односно узимањем кредита у новцу или роби. О томе се издавала меница која је садржала количину у кредит датог новца (Воје, 1976). Мање имућни трговци зајмили су се код богатијих и о томе остављали писане признанице – задужнице. Домаћи трговци из великих градова у Србији нису ишли у Дубровник, већ су позајмљивали у својим местима где су постојале јаке колоније трговаца. У прилог томе сведоче задужнице сачињене у неким привредним центрима (Сребреници, Приштини), које су касније регистроване у Дубровнику. Насупрот њима у Дубровнику су сачуване задужнице домаћих људи из мањих места, где

трговачке колоније нису постојале или су биле слабе (Ћук, 2003: 24 и 29).

Већина трговаца која је давала робу или новац на зајам водила је своје свеске. Пример за то је Трговачка књига Михаила Лукаревића, који је у Новом Брду пословао од 1432. до 1440. године (Динић, 1957). Најчешћи вид пословања подразумевао је формирање трговачких друштава, о чему су ортаци сачињавали уговоре са прецизно дефинисаним обавезама и правима. Трговци су водили документацију која је осветљавала не само њихове међусобне односе и трговачке трансакције, него и порекло робе, цене, области набавке и места испоруке. У своје књиге детаљно су уносили количине извезене и увезене робе, цене по мерној јединици, односе међу валутама, податке о меничним пословима, услугама, дажбинама, транспорту, приходима и расходима, мањим губицима на појединој роби, итд. Пример за ово су трговачке књиге браће Кабужић (Saboga) који су у српским градовима пословали у трећој и четвртој деценији XV века. Интересантно је да сачуване „трговачке књиге“ говоре о вођењу двојног књиговодства, насталог на тлу Италије, а које је тек деценију-две раније забележено у Венецији. О њиховим књигама познати италијански привредни историчар Федерико Мелис каже да својим исцрпним садржајем и детаљним подацима предњаче над пословним књигама многих италијанских трговачких кућа. Трговци и трговачка друштва су често водили и по три књиге: главна књига (quaderno, quaderno grande, libro grande), дневник (giornale) и подсетник (squarcio или само libro) (Ковачевић, 1999:17).

О значају и присутној писмености у градовима говори и члан XXI Закона Новог Брда којим је прописано да су правне радње продаја, давање у залог и давање у мираз баштине биле неважеће уколико се о томе не изда номичка исправа (Радојчић, 1962:56). То је подразумевало постојање номика у градовима Србије. Номик је био писар, јавни бележник који је на захтев заинтересованих странака уз новчану накнаду састављао приватно-правне уговоре (Ћирковић и сар., 1999:445). Нажалост, архиве градова у

унутрашњости, судске породичне или архиве управних органа нису сачуване, па је и број сачуваних номичких уговора (белешки) изузетно мали (Бубало, 2004:479). До нас је доспело тек четрнаест имена номика и још мање номичких исправа из Призрена, Трепче, Сопишта, Новог Брда и неког трга на Косову, чије име није забележено (Бубало, 2004).

Осим градова насталих захваљујући рударству и трговини, на тлу Србије постојали су и градови који су наслеђени из времена византијске власти. Недостатак извора спречава нас да детаљније сагледамо стање писмености у њима, али се може закључити да је она била на сличном нивоу као и у рударским градовима. Наиме, ови градови су били управна средишта, цивилна и црквена, настали на раскршћу путева па је у њима трговина била значајна привредна грана. Међутим, ови градови и трговина у њима почињу да посустају у развоју у односу на рударске градове. Тај процес је текао споро али неумитно, и зато о њима имамо мање података. Носиоци писмености у овим градовима били су представници цивилне и црквене власти, као и чланови њихових породица. У њима су постојале парохијалне и приватне школе – писменост, тј. читање и писање се посебно неговало при епископским резиденцијама (биле су у Призрену, Липљану и Расу), а при двору владара и великаша било је и специјалних учитеља. Српска патријаршија је такође имала своје училиште, као што га је имала и васељенска. На том училишту образован је и Константин Костенечки. Како је од времена кнеза Лазара патријарх често био уз владара, могуће је и да је ова висока школска установа била у неком граду, највероватније тамо где је био двор. Школе које су постојале у тим градовима не смемо замишљати као неке монументалне зграде сличне данашњим; учитељи и професори, чак и у Цариграду, су предавања држали у различитим зградама, а често и у свом стану. Сачувана номичка исправа из Призрена из 1346. до 1371. године говори нам да је у овим градовима било номика – јавних

писара, и да је и у њима правна радња продаје баштине регулисана писаним уговором (Бубало, 2004:250-252).

Од времена кнеза Лазара среће се још једна појава која раније није била присутна, а то је постојање сталне престонице. И раније су српски владари често боравили у градовима, нарочито краљ и цар Душан, који је у њима дочекивао страна посланства или објављивао значајне догађаје, као што су проглашење царства или законика, крунисање, издавање повеља и др. Међутим, и поред свега није постојала једна престоница у којој се налази двор. То ће се увести са кнезом Лазаром који је своју престоницу сместио у Крушевац. У овом граду столовао је и његов син Стефан, све до добијања Београда након Ангорске битке. По добијању Београда деспот Стефан је двор пренео у овај град, где се налазила престоница Србије све до његове смрти. Деспот Ђурађ је, по договору његовог претходника, Београд предао Мађарима у јесен 1427. године. То га је приморало да изгради Смедерево и у њега пренесе двор. Зна се да је уз владара и двор ишла државна администрација и дворјани. Били су то најобразованији људи, тако да двор, али и град у коме се налази постаје средиште писмености. У једној похвали коју је написао за свога оца Стефан Лазаревић каже да се старао о православљу: „*с` оумни ми доктори в` полате*“ (Стојановић, 1890:82). То је једини пут да се за ученог човека користи западњачки термин доктор, у свим другим случајевима срећу се изрази дошли из Византије (Ћирковић, 1994:405).

Град је поред двора морао да има управу која му је омогућавала да велики број људи функционише на малом простору. У Новом Брду и Сребреници се помиње „веће пургара“, које је заједно са војводом и кнезом управљало градом. За Београд нема директних потврда, али има наговештаја да је имао сличну управу, а исти случај је и са другим градовима. Градска управа је морала имати свога писара за обављање разних текућих послова – вођење рачунских и других књига о приходима и расходима града, наплате разних дажбина, услуге грађанима, суђења. Деспот Стефан је предвидео да становници Београда морају имати

„књигу са печатом“ – неку врсту исправе да су житељи града. Тај посао је морала да обавља дворска канцеларија или градска управа, која је још водила евиденцију о броју грађана, њиховом приливу и правима, што, опет, упућује на постојање једног административног центра у којем се практиковала писменост (Калић Мијушковић, 1967:91).

Присуство двора и постојање градске управе само по себи није гаранција да су чланови тих тела морали бити писмени. Међутим, сазнања која имамо говоре да су се око тих институција окупљале најзнаменитије личности чија су интересовања често превазилазила основна знања читања и писања. Потврда за то је двор деспота Стефана где су се окупљали писци и други уметници. Сам деспот је био књижевник и мецена културним ствараоцима, међу којима се као најпознатији издваја Константин Костенечки кога су због својих интелектуалних могућности звали Филозоф. Константин је на деспотов двор дошао из Бугарске, а његов пример су следили и други ствараоци који су бежећи пред налетима Турака сигурно уточиште и место за стварање налазили на српском двору (Константин Филозоф, 1989:9). Константин се Србима и деспоту који га је школовао одужио тако што је створио значајна књижевана дела и извршио реформу правописа.

Реформа је узрокована кварењем језика и писма којим су књиге писане а које је уследило у другој половини XIV века. Слична ситуација је била и у Бугарској. На то указује Константин Филозоф (Костенечки) који каже да је до кварења језика и писма дошло након битке на Марици и да се то примећује „до Солуна и Београда“ (Константин Филозоф, 1989:50). Из овог навода Константиновог можемо уочити два момента: да је за кварење књига крива лоша политичка ситуација настала српским поразом у бици на Марици, и да се кварење језика у књигама може уочити на широком простору који насељавају Срби а који је Константин ограничио са два града: Солуном и Београдом.

Међутим, поред критика на рачун преписивача Константин хвали и да постоје „садашњи добри српски преписивачи“ и даје још једну костантацију везану стање

писмености у Београду: „у овом веома славном граду и мала деца почеше преписивати божанствене књиге“ (Ћирковић, 1994:406-407). Добар део тих преписивача морао је потећи из училишта које је у Београду у другој деценији XV века држао овај знаменити интелектуалац и писац (Ћирковић, 1994:412). Књижевне склоности и жељу за читањем показивали су и други чланови градске управе и двора. То показује и случај војводе Радослава Михаљевића по чијој је наредби напознати преписивач у Београду преписао осам књига (Калић Мијушковић, 1967:91). Треба знати да средњовековну књижевност нису стварали само они који су састављали, преводили и преписивали књиге, стварали су је и они за које су те књиге писане. Горњи слој читалаца је имао исту, и неретко вишу културу од просечног писца (Кашанин, 1975:33).

Ово потврђују и подаци о сачуваним библиотекама, које нису имали само владари и црквени великодостојници, већ и властела. Књиге до нас доспеле сведоче о томе. Таква је књига писана за Бранка Младеновића (оца Вука Бранковића) *Псалми са тумачењима* писана је у 1346. године у Борчу. Латински канцелар деспота Стефана и Ђурђа Которанин Никола имао је у својој кући у Смедереву велику библиотеку у којој су биле књиге писане на латинском и италијанском језику (Ковачевић Којић, 1972:415-419). Године 1474. писан је највероватније у Новом Брду зборник који садржи Пиндарове *Епиникије*, Есхилове *Седморицу против Тебе* и *Прометеја*, што сведочи да је још у XV веку међу Србима било читалаца античких дела (Кашанин, 1975:313-319). То такође потврђује и да су интелектуалци у Србији XV века свој идеал налазили код Грка, народа који је са великом књижевном традицијом, многобројним дисциплинама и нормираним правописом утицао на целокупни светски развој.

Библиотеке и књижевна дела нису могла постојати без литералних стваралаца. У XV веку они своје уточиште налазе у градовима. Поред поменутог Константина Филозофа који је стварао у Београду било је и других писаца који су стварали у градовима. По броју писаца, као и по

много чему другом, предњачио је град Ново Брдо. У њему су у XV веку стварали Владислав Граматик, Димитије Кантакузин, Мартин Сегон, Константин Михаиловић. Било је то пред сам пад српске државе, што њихово постојање никако не наговештава, али не и њихово дело. Они као да су хтели, док је још увек било живо сећање на велики град и његову прошлост, да оставе сведочанство о „последњим временима“ (Костић Тмушић, 2010:51-52).

А она су убрзо дошла – освајањем од стране Турака. Ново Брдо и јужни део Србије су пали под Турску власт 1455. а северни део са престоницом Смедеревом 1459. године. Око Београда су борбе вођене још неколико деценија. Долазак Турака у потпуности је променио развој Србије, која је у тренутку пада била најурбанизованија. Ратна оријентација турске привреде није остављала много могућности за даљи развој градова и писмености на тлу Србије. Ипак, постављени темељи су још дуго давали резултате. О томе сведочи помен Димитрија даскала – учитеља који се помиње се 1595. године у Јањеву (Стојановић, 1982-1988). Развој градова и писмености у њима текао је упоредо. Писменост се у градовима развијала према њиховим потребама. У почетку је била ограничена на практичне ствари потребне за функционисање града и његове привреде, али временом духовне потребе су изнедриле и значајне интелектуалце и писце, које у почетку налазимо само у окриљу цркве. Тиме се српска средњовековна држава приближила античким идеалима којима је тежила.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бубало, Ђ. (2004). *Српски номици*. Београд.
- Византијски извори за историју народа Југославије*, књ. VI, Београд 1986.
- Воје, I. (1976). *Kreditna trgovina u srednjovjekovnom Dubrovniku*. Сарајево.
- Динић, М. (2003). *За историју рударства у средњовековној Србији и Босни*, Из историје средњег века. Београд, 455-667.

- Динић, М. (1957). *Из Дубровачког архива*, књ. I. Београд.
- Живковић, Т., Петровић, В. и Узелац, А. (2013). *Anonymi Descriptio Europae Orientalis – Анонимов опис источне Европе*, критичко издање текста на латинском језику, превод филолошка анализа Д. Кунчер. Београд.
- Зборник средњовековних ћириличких повеља и писама Србије, Босне и Дубровника. Књига I 1186–1321*, приредили Владимир Мошин, Сима Ћирковић, Душан Синдик. Београд, 2011.
- Ивић, П. и Грковић, М. (1976). *Дечанске хрисовуље*. Нови Сад.
- Јанковић, М. (1985). *Епископије и митрополије Српске цркве у средњем веку*. Београд.
- Калић Мијушковић, Ј. (1967). *Београд у средњем веку*. Београд.
- Кашанин, М. (1975). *Српска књижевност у средњем веку*. Београд: Просвета.
- Ковачевић Којић, Д. (2007). *Приштина у средњем вијеку*, Градска насеља у Србији и Босни (XIV – XV вијек). Београд, 57-91.
- Ковачевић Којић, Д. (1999). *Трговачке књиге браће Кабуџић (Saboga) 1426 – 1433*, Споменик САНУ СXXXVII, Београд, 9-366.
- Ковачевић Којић, Д. (1998). *Трговачке књиге браће Кабуџић – извор за привреду средњовековне српске државе*, Глас САНУ ССCLXXXIV. Београд, 33-41.
- Ковачевић Којић, Д. (1975). *Приштина у средњем вијеку*, Историјски часопис XXII, 45-74.
- Ковачевић Којић, Д. (1972). *О библиотеци Николе из Котора, канцелара на двору српских деспота*, Зборник радова посвећен успомени Салке Назечића. Сарајево, 415-419.
- Костић Тмушић, А. (2010). *Новобрдски књижевници XV века*. *Philologia Mediana*, 2 (2), 51-60.
- Лексикон српског средњег века*, приредили С. Ћирковић, Р. Михаљчић. Београд, 1999.
- Новаковић, С. (1908). *Охридска архиепископија у почетку XI века. Хрисовуље цара Василија II 1019. и 1020. године*, Глас СКА 76 (1908) 1-62.
- Okazky občanskeho pisemnictvi*, vydal Pavel Josef Šafarik. v Praze, 1870.



- Приватни живот у српским земљама средњег века*, приредиле С. Марјановић-Душанић, Д. Поповић. Београд, 2004.
- Радојчић, Н. (1962). *Закон о рудницима деспота Стефана Лазаревића*. Београд.
- Скарић, В. (1936). *Стари турски рукопис о рударским пословима и терминологији*, Споменик СКА 79. Београд.
- Соловјев, А. (1937). *Новобрдски записи из почетка XVI века*, ЈИЧ III, 313-319.
- Стари српски записи и натписи*, књ. I-VI, сакупио и средио Љуб. Стојановић, Београд 1982-1988.
- Љ. Стојановић, *Стари српски хрисовуљи, акти, биографије, летописи, типичи, поменици, записи и др*, Споменик СКА III. Београд, 1890.
- Филозоф, К. (1989). *Повест о словима. Житије деспота Стефана Лазаревића*. Београд: Просвета, и СКЗ.
- Ђирковић, С. (1994). *Писменост и образовање у Србији (XIII-XV в)*, Работници, војници, духовници. Београд, 396-422.
- Ђирковић, С., Ковачевић Којић, Д. и Ђук, Р. (2002). *Старо српско рударство*. Београд и Нови Сад.
- Ђук, Р. (2003). *Утицај запада на образовање у средњовековној Србији*, образовање код Срба кроз векове. Београд, 21- 30.

## CHARACTERISTICS OF LITERACY IN THE TOWNS OF MIEVEAL SERBIA

**Abstract:** The issue of literacy in medieval Serbia was perceived from the point of view of the predominant literary forms, by which other forms had been neglected. In this way literacy was perceived through the prism of creativity within the church. Only recently there have been a more versatile perception of this issue and noticing of other forms of literacy. The literacy was, besides church-related circles, the most present in towns due to the need of their economic activities. The very existence of towns in medieval Serbia has a long time been the subject of discussion. In this paper, the appearance and characteristics of literacy, which are encountered in towns of medieval Serbia, are dealt.

**Key words:** Literacy, towns, medieval Serbia

Весна Зарковић

## УЧИТЕЉИ У СТАРОЈ СРБИЈИ КАО НОСИОЦИ НАЦИОНАЛНЕ СВЕСТИ\*

**Сажетак:** У раду се указује на значај и улогу српских учитеља као носиоца националне свести у Османском царству. Развој просвете и школства уско повезан са политичким приликама у тим крајевима, подржавала је влада у Београду пружајући помоћ ангажовањем учитељског кадра, слањем књига и осталог школског материјала. У раду школа велике потешкоће чинили су вилајетски просветни инспектори и просветне комисије, углавном сачињене од мухамеданаца. Неравноправност српских учитеља у односу на бугарске и грчке, који су били привилеговани, била је изражена приликом признавања диплома. Препреке на које су наилазили српски учитељи у свом раду и приликом полагања испита српска влада је покушавала да реши путем дипломатије и ангажовањем својих конзула у Османском царству. И поред тога што су били изложени разним притисцима, учитељи су, свесни положаја и задатка, представљали носиоце националне свести, а поједини међу њима су прикупили бројне податке о животу и раду, не само српског него и арбанашког становништва у Старој Србији.

**Кључне речи:** Стара Србија, Османско царство, школе, учитељи

Оснивање и развој школа у Старој и Јужној Србији уско је повезано са политичким и привредним приликама у тим крајевима. У средњем веку школство се углавном везивало за манастире и свештенички чин. Много касније, почетком XIX века осниване су варошке школе које су, пре свега, школовале ученике за потребе трговине и заната. Готово истовремено долази до модернизовања школа манастирског типа. Са развојем модерне српске државе

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта *Материјална и духовна култура Косова и Метохије*, евиденциони број 178028, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2016. године Институт за српску културу у Приштини – Лепосавић.

напредовало је школство и велики број ученика се школовао на западу. Тридесетих година XIX века се повећава број школа и у свим већим градовима почињу са радом средње школе, а Срби, учитељи и професори, прелазе из Аустрије у Србију.

За разлику од модерне Србије, интересовање за отварање и развој школа на Косову и Метохији нарочито је било појачано од средине XIX века. Наиме, у Србији је 1844. године донет закон познат под именом „Устројеније јавног училишног наставленија“. Овим законом, као и каснијим из 1857. године, постављене су основе за изградњу школског система у Србији. И не само то, Србија је као таква могла да утиче на просветни и политички живот Срба у Старој Србији. Већ успостављене везе између црквено-школских општина, трговаца, еснафа и других људи Старе и Јужне Србије постајале су чвршће. Нарочито велику улогу за отварање школа, развој школства, као и ангажовање учитеља у овим крајевима имали су трговци. Доласком одређеног броја учитеља из Србије створени су услови за отварање нових школа, које су најпре отворене у Призрену, Приштини и Пећи (Ђилас, 1969:70-71). Поступак за отварање школа је био једноставан, подразумевао је договор неколико домаћина око овог питања и ангажовање учитеља. Власт није захтевала посебне дозволе (русатнаме), као ни сведоџбе учитеља (Микић, 1985:295). Услед оваквих услова и друштвено-политичког и привредног развоја српског грађанства растао је број новоотворених школа. Јован Ристић је забележио да је у Старој и Јужној Србији до осамдесетих година XIX постојала 61 школа и да су примале помоћ од српске владе (Исто).

Суочавајући се са оваквом чињеницом, турске власти су након 1856. године, тачније после Париског мира, будније мотриле на рад школа и учитеља. Контроле су биле појачане, али нису могле да спрече пренос уџбеника из Србије. Било је забрањено предавање из националне историје, али су учитељи поједине теме из ове области диктирали (Ђилас, 1969:77). Србија је редовно упућивала помоћ школама, црквама и манастирима у Старој Србији и

то углавном из Фонда Симе Игуманова, иза којег је стајало Министарство иностраних дела (Војводић, 2007:87). Велики допринос у раду школа имали су и трговци који су често, због природе посла, из Старе Србије прелазили у Србију одакле су доносили разне уџбенике и остали школски материјал. Они су били у вези са органима у Србији задуженим за национално-политички рад у крајевима под турском влашћу. Међутим, пренос књига је био ризичан посао, и нарочито није се допадао Стојану Новаковићу који се залагао да „треба да се остави пут кријумчарења и да се наиђе на пут легални у свеколиком старању за наше сународнике у Турској“. Он је, захваљујући упорном раду успео у томе јер је у министарству постојао нарочити одбор који се старао о српским школама у Турској. Одбор се укида и његова надлежност се преноси 13. марта 1890. године на Министарство иностраних дела (Јовановић, 1937:260). На инсистирање српске дипломатије турске власти су издале дозволу за штампање школских уџбеника. Након овакве одлуке било је покренуто питање допремања књига и отварања књижара. У почетку су се уџбеници из Цариграда достављали школама преко конзулата у Скопљу, Битољу, Солуну и Приштини. У Старој Србији се прве српске књижаре отварају деведесетих година XIX века, тачније 1. марта 1890. у Приштини, а затим и у Призрену (Зарковић, 2010:170).

За Србе нису постојале школе за свештенике у Турској, осим у неким манастирима где се учило читање и писање. „Нити је било школа са спремнијим учитељима, у којима би свештенички кандидати могли добити нешто више знања и васпитања, нити је било могућности да их има. Све до отварања Богословије у Призрену (1. октобра 1871. године) једина школа за свештеничке кандидате за Призрен и околину, сем приватних у Призрену, био је манастир Св. Марка близу Призрена, у којем су се они од својих родитеља свештеника могли научити само некако читати и чинодејствовати, а врло мало писати.“ (Костић, 1933:6).

Након отварања Призренске богословије и доласка новог учитељског кадра из Србије, Војводине и других

крајева за редовне школе, турске власти више пажње обраћају на овакав политичко-просветни рад Срба у Старој Србији. Такво понашање турских органа било је израженије за време рада војног суда (урфије) у Приштини, основаног 22. фебруара 1882. године (на дан проглашења Србије за Краљевину). За време рада овог суда велики број људи је убијен, а 241 лице је протерано на робију у Малу Азију у трајању од 101 године, међу којима је било и познатих учитеља. Међу познатијима је био учитељ Коста Трајић из Гњилана који је био прогнан у Дијарбекир (Микић, 1983:293).

Да су српске школе у Старој Србији биле од великог значаја не само за српски народ под турском влашћу, већ и за саму Србију, видимо и из извештаја министра иностраних дела из 1897. године: „Задатак које имају школе као просветне установе у турском царству није истоветан са задаком школа у Краљевини... Оне су у Србији само просветне установе које служе искључиво народној просвети, док у Турској проницањем српске просвете хоће да се пробуди, а тамо где је пробуђена да се ојача, српска национална свест и створе погодбе које ће обезбедити успех завештаној идеји српског племена уједињењу. Према овом задатку одређиван је и задатак учитеља, који не само да морају да буду добри просветни радници, него и добри агитатори“ (Зарковић, 2007:227).

Учитељи и наставници представљали су најпоузданије раднике на ширењу просветно-политичке акције, радом у школи на васпитању подмлатка као и на буђењу, поучавању и храбрењу народа у средини у којој су живели и радили. Они су представљали кадар о коме је требало водити рачуна и који није смео бити запостављен, а камоли озлојеђен и отуђен. Успех мисије српске владе зависио је од тога какви ће извршиоци бити.

Српске школе у Турској представљале су, поред цркава и манастира, чуваре националне идеје и свести. Школе су биле веза Срба из Старе Србије са сународницима из већ, слободне Краљевине Србије, који су им слали и издржавали учитеље. Све школе у Турској отваране су уз велики напор

који су оправдале успешно извршавајући задатке (Архив Србије, 1901).

Иако су у појединим местима Битољског вилајета постојале српске школе које су од 1876. године биле затворене, српски народ се није мирио с том чињеницом, па се непрестано залагао за њихово отварање. Забринути за своју судбину, Срби су слали молбе Цариградској Патријаршији, великом везиру, кајмаканима, мудирима, а да притом нису спомињали право име Србин, већ наводили да траже школе „на свом матерњем језику“ или на „словенском“ и најзад „на нашем језику“. Након пет година, 1897. отворена је српска школа у Битољу (Веселиновић, 1897:5). У Цариграду је још од раније постојала српска основна школа која се издржавала захваљујући помоћи Србије и Русије. Заузимањем Стојана Новаковића, угледног политичара и дипломате, који је услишио молбе печалбара она је обновљена 1891. а 3. фебруара 1892. године почела са радом. Турци се једино овој молби нису противили и тако су отворени прво нижи, а потом и виши разреди (Јовановић, 1937:266). Школа у Солуну је добила дозволу за рад новембра 1892. а 1894. године отворен је први разред који је бројао 15 ученика. Како Турска није допуштала да школа носи име своје народности, то је крштена као „Дом науке“ (Исто:267). Крајем XIX века, тачније 1897. године Турска је ушла у рат против Грчке. Из страха да се Србија не придружи Грцима, учинила је неке уступке Србима у Битољском и Солунском вилајету. Тада је, поред основних школа у свим важнијим местима, отворена у Битољу и нижа гимназија без забране да носи име народа из њене средине (Исто:269).

Тежак задатак око отварања српских школа разрешен је на тај начин што су Турци сами упућивали на то да се њихово отварање тражи на основу закона о јавној настави. Што се тиче верског питања, Србија је била приморана да га покрене у Патријаршији и почне се залагати за митрополите Србе. Кад је српска просвета освојила терен Скопске епархије, постављено је питање Србина митрополита (Фирмилијана) (Војводић, 1988:264-268). У

велешко-дебарској епархији дошао је прво Грк Поликарп са свим спољним обележјима Србина, а 1910. године Србин Варнава Росић, каснији српски патријарх (Историја српског народа, 1983:305).

У раду школа велике потешкоће чинили су вилајетски просветни инспектори и просветне комисије, углавном сачињене од мухамеданаца. За разлику од Грка и Бугара који су били привилеговани у односу на Србе и који су о отварању својих школа само обавештавали власти у Цариграду, за српске школе се примењивао турски закон о приватним школама. За отварање нових школа требало је да се нађу њихове „мутевелије“ и да школа гласи на њихово име. Да би појединац отворио школу требало је обезбедити уверење о владању од „Идаре меџлиса“, Административног савета. Након добијања дозволе за отварање школа, које би носиле своја имена, на школским зградама стајао је натпис: „Основна школа Срба отоманских поданика“, а не српска школа. Иста процедура која се примењивала за отварање школа важила је и за избор и дозволу за рад учитеља. Грчким и бугарским учитељима школске сведоџбе потврђивали су њихови црквени поглавари, митрополити. Учитељи Срби су морали да имају „мазбате“ о својем владању од „Идаре меџлиса“ у месту рођења и полагати испите пред вилајетским просветним инспекторима, који би им потврдили сведоџбе па тек омогућили рад у школи (Костић, 1933:79-80).

Полагање испита за учитеље пред турском испитном комисијом носило је са собом одређене ризике, с обзиром на чињеницу да се знало о корумпираности турских чиновника. Карактеристичан пример је полагање испита учитеља Трајка Стевановића (Марковића) и учитељице Јелене Дробњак. Наиме, они су испит за учитеља морали да полажу пред турском испитном комисијом у Муарифату у Скопљу. Како се знало да је тада било неопходно турским службеницима дати мито (рушвет), одлучено је, у договору са конзулом из Скопља Владимиром Карићем, да се тај посао обави преко посредника, неког Јована. Обезбеђеним новцем био је подмићен тумач испитне комисије, који је двадесетак

дана након примања новца пријавио учитеља Трајка Стевановића и учитељицу Јелену Дробњак. После оваквих потеза турских службеника учитељи су ухапшени. Уз помоћ српске дипломатије и конзула Владимира Карића, учитељица Јелена је била ослобођена уз кауцију од 150 динара и пребачена у Србију, док је Трајко провео две године у затвору. Истовремено је у Приштини уследило и ново хапшење, када су Јован Студић и још неколико виђенијих учитеља затворени у Куршумли хан (Поповић, 2007:255-256).

Србија је покушавала да, на све могуће начине, помогне Србима под османском влашћу. Повољнији услови за рад школа створени су отварањем српског конзулата у Приштини 1889. године. Конзулат је у сарадњи са Политичко-просветним одељењем иностраних дела разрадио и саставио план политичког деловања у Старој и Јужној Србији и систематског отварања школа. Наредне, 1890. године направљен је план распореда учитеља на Косову и Метохији. Истовремено се радило на оснивању разних културних и патриотских друштава и организација. Покренуте су разне иницијативе за подизање нових школских зграда, а већ постојеће опремане новим инвентаром и школским училима. Све до ослобођења 1912. године број ученика је растао, настава унапређена, али и истовремено вођена непрестана политичка борба Епархије рашко-призренске и турских власти за признавање српских школа и добијање истих права као што су већ имале бугарске и грчке.

Српски народ у Старој и Јужној Србији био је у незавидној ситуацији. Нису само Арбанаси, аустријска пропаганда и Портин политика претили да их истребе с ових простора. Поред њих, били су ту присутни и протестантски агитатори, бугарска ровења и црногорски агенти који су радили на слабљењу просветно-политичке акције Србије. Кад су Срби у питању и кад се против њих имало што покренути, турске власти су сваком српском непријатељу били први и добровољни савезници (Архив Србије, 1901).



Учитељи су, осим што су свесрдно подржавали српску идеју и преносили је ученицима и осталим Србима, радили и друге послове од значаја за опстанак српског становништва на тим просторима. Поједини учитељи су записивали народне умотворине, описивали старе обреде, обичаје, веровања и народни живот. Познати учитељ Петар Костић је са руским конзулом Јастребовим радио на прикупљању грађе из српске прошлости, откривајући аутентична сведочанства у намери да свету прикаже истину и право стање ствари на терену (Костић, 1933:3). Јанићије Поповић, учитељ из Грачанице, забележио је своја и сећања свога оца и тако оставио вредан запис о животу Срба на Косову у последњем веку турске владавине (Поповић, 2007:23). И други учитељи, више или мање познати, доприносили су очувању националне свести. Због немогућности обиласка територије под турском влашћу многи истраживачи из Србије су тражили да тај посао за њих обаве учитељи или свештеници из Старе и Јужне Србије. Познато је да је Јован Цвијић, светски признат антропогеограф, послао учитељима и свештеницима методолошко упутство за прикупљање података о српском становништву, који су касније у разним формама објављени у познатој едицији *Насеља и порекло становништва*. Такође, Цвијић је учитељима слао и „Упутство за проучавање села“ на основу којег би се створила јасна и објективна слика не само о српском него и арбанашком становништву (Архив Србије, 1905). Нејасан статус и имовинско-правни положај Срба користили су од средине прве деценије XX века турске власти и арбанашки узурпатори. На инсистирање владе у Београду учитељи су урадили попис сеоских домаћинстава и њихов власнички статус. У том послу су, поред осталих, учествовали учитељи: Крста Которчевић, Јован Поповић, Вукадин Поповић, Василије Орловић, Рајко Вучић, Јанићије Ђурђевић, Глигорије Ристић, Мијат Божовић и др. Велики допринос приликом пописивања броја српског становништва, села и засеока имали су учитељи који су радили на основу инструкција добијених од Јована Цвијића.



## ЛИТЕРАТУРА

- Архив Србије, Министарство иностраних дела, Политичко просветно одељење.
- Војводић, М. (2007). „Србија и Срби на Косову и Метохији од Берлинског конгреса до балканских ратова“, у: *Косово и Метохија – прошлост, садашњост, будућност*, књ. 28, Београд: сану, Одељење друштвених наука.
- Војводић, М. (1988). *Србија у међународним односима крајем XIX и почетком XX века*, Београд.
- Ђилас, Ј. (1969). *Српске школе на Косову од 1856. до 1912. Године*. Приштина.
- Зарковић, В. (2010). Отварање прве српске књижаре у Приштини 1890. године. *Баштина*, (28), .
- Зарковић, В. (2007). Распоред учитеља у рашко-призренској епархији за 1905/06. школску годину. *Мешовита грађа*, књ. XXVIII. Београд.
- Историја српског народа VI/1*, Београд 1983.
- Костић, П. (1933). *Просветно-културни живот православних Срба у Призрену и његовој околини у XIX и почетком XX века (са успоменама писца)*. Скопље.
- Поповић, Ј. (2007). *Живот Срба на Косову 1812-1912*, Грачаница.
- Споменица двадесетпетогодишњице ослобођења Јужне Србије 1912-1937*, Скопље.
- Веселиновић, М. (прир) (1897). *Статистика српских школа у Турској (у Старој Србији и Македонији) за 1895-96 школску годину*. Београд 1897.

## TEACHERS IN OLD SERBIA AS CARRIERS OF NATIONAL AWARENESS

**Abstract:** This paper points to the importance and role of Serbian teachers as the holders of national consciousness in Osman's empire. The development of education, closely linked with political circumstances in those areas, was supported by the government in Belgrade in providing help, engaging teacher's staff, sending books and other school-related supplies. In the school work great difficulty was done by Vilayet school inspectors, and school commissions mainly made of Mohammedans. The inequality of

Serbian teachers regarding Bulgarian and Greek ones, which were privileged, was expressed during diplomas recognition. Obstacles Serbian teachers had been facing in their work during exams taking, Serbian government tried to solve by means of diplomacy, and by engagement of its consuls in Osman's empire. Despite the fact they were exposed to different pressures, the teachers, aware of their position and tasks, represented holders of national consciousness, and some among them gathered numerous data on life and work, not only of Serbian but Albanian population in Old Serbia as well.

**Key words:** Old Serbia, Osman's empire, schools, teachers



Јован Симијановић

## РАЗВОЈ ШКОЛСТВА У КРАЉЕВУ НАКОН ДРУГОГ СВЕТСКОГ РАТА У ПЕРИОДУ 1944-1955.\*

**Сажетак:** Овај рад представља прилог проучавању стања у погледу просвете у Краљеву након Другог светског рата. Настао је на основу необјављене архивске грађе као и монографија и научних чланака. Пример Краљева може послужити као узорак у сагледавању тадашњих просветних прилика на месном-локалном нивоу, и реконструисати приближну слику стања просветних прилика и у другим сличним насељима у Републици Србији. Резултати истраживања указују на амбициозност власти у погледу описмењавања и развоја школства, честе реорганизације и промене стратегије.

**Кључне речи:** школство, описмењавање, 1944-1955, народни одбори, Савети за просвету, Краљево, НР Србија, Југославија

На крају Другог светског рата долази до организовања народноослободилачких одбора на свим ослобођеним територијама у Србији. Одбори се појављују и на територијама које су се налазиле непосредно пред ослобођењем али у илегалној форми. У првим данима након рата као основни - најнижи ниво нове организације власти су се усталили месни народноослободилачки одбори (сеоски и градски). Њихова организација је суштински пресликавала партијску организацију. Као што је основна јединица партије била ћелија, тако су месни народноослободилачки одбори ( од 1946. године мењају име у народни одбори ) били основна јединица власти, а њихова улога је била да непосредно спајају власт са народом

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта *Материјална и духовна култура Косова и Метохије*, евиденциони број 178028, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2016. године Институт за српску културу у Приштини – Лепосавић.

(Petranović, 1969: 279, 287; Службени лист ФНРЈ бр. 43/1946) Један од најважнијих задатака месних народних одбора је био и организација и споровођење просветне политике и одлучна борба за ускорењивање неписмености.

Још од конституисања нове власти културно-просветна политика у Србији је била најтешње повезана са идеологијом партије. Организација, надзор и финансирање свих културно-просветних установа су били засновани на територијалном принципу. Сви нивои народних одбора од месних до обласних су имали одговарајуће територијалне ингеренције у просвети и култури (Đimić, 1988:24). При окружним народним одборима створена су просветна одељења и створени културно-просветни одбори чији је задатак био рад на народном просвећивању. Оперативно тежиште просветне делатности је припало месним и општинским народноослободилачким одборима. Сваки месни и општински народноослободилачки одбор ( у даљем тексту НОО) је имао и просветног референта, чија је дужност била да помаже и координира рад свих школа и просветних установа у месту. Просветна политика локалних власти је у складу са својим способностима и капацитетима амбициозно деловала у циљу спровођења државне стратегије, њихов рад се заснивао на директивама републичког министарства. (Petranović, 1969:387-388; Đimić, 1988, 46-49)

У 1949. години дошло је до реорганизације у начину финансирања културе и просвете, тада је финансирање буџета школа са буџета министарства било пребачено на буџет среских народних одбора. Трећи пленум ЦК КПЈ је био одржан јула исте године на коме је промовисана нова стратегија у културној и просветној политици (Đimić, 1988: 244-245). Током 1950. и 1951. године наступиле су промене у организацији просвете, укинута су повереништва за просвету и културу при народним одборима и формиран су савети. Ово је требало да буде корак ка децентрализацији просвете будући да су до тада сва питања која су се тичала просвете и културе била у надлежности Извршног одбора. Савети су добили широка овлашћења у управљању и

организацији просвете и културе, али су и даље били потпуно зависни од народног Одбора у погледу кадровских и персоналних решења у просвети и култури. Савети су могли само да дају предлоге, а народни одбори су доносили све одлуке у погледу запошљавања. Упркос овој чињеници, уочљиво је да се најчешћа тематика на састанцима Савета тичала персоналних кадровских питања, а у једном од извештаја Савета је и наглашено да се није десио случај да је Одбор одбацио предлог Савета (Исроријски архив Краљево, фонд: Скупштина општине Краљево, Кутија са привременим инвентарним бројем 212, (у даљем тексту: ИАК, СОК, Кут.) књ. 5, Записник са седнице Извршног одбора Градског народног одбора (у даљем тексту: ИОГНО- а) од 16. 12. 1950 ; Кут. 638, Извештај о раду Савета за просвету и културу Народног одбора градске општине (у даљем тексту: НОГО-а) за 1952. годину). Све указује на то да је у пракси, без обзира на институционална решења постојала неформална спрега управних државних и партијских органа. Савети су били претежно састављени од просветних радника, па је због тога долазило до праксе да се просветној организацији посвећивала много већа пажња него бризи о културно-уметничким установама и народном просвећивању.

Пример Краљева пружа опис тадашњих просветних прилика на месном-локалном нивоу, уз чију помоћ је могуће реконструисати приближну слику стања просветних прилика и у другим сличним насељима у Републици Србији. Анализом просвете у Краљеву могу се из првог плана уочити приоритетни задаци просветне политике нове власти у Југославији која се огледала у: борби против неписмености, омогућавању доступности и бесплатности образовања и развоју свих нивоа школства. Решавање ових задатака се наметало као приоритет из прагматичних, привредних разлога, као и неизбежне потребе за изградњом савременог функционалног друштва у духу идеолошко-политичких околности произашлих из тековина тада актуелне идеологије. У пракси су прокламовани циљеви реализовани развојем редовног образовног система, као и организовањем нестандардних курсева, течајева и вечерњих школа.



Наслеђено стање у погледу описмењености је након ослобођења било крајње поражавајуће. У Жичком срезу је још пре Другог светског рата било неписмено 10600 грађана старости између 7 и 45 година, што је било око 30% укупног становништва. У целом Срезу је непосредно пред почетак рата постојало само 42 основне школе, од којих је 14 радило по приватним кућама било је укупно 3500 ученика Основне школе, Гимназије, и Пољопривредне школе и укупно 122 просветна радника. (Петровић, 1989:144; *Ибарске новости* бр 85, од 27. новембра 1954:3) Након рата, 1945. године, у истом срезу је било 66.7% неписмених старости преко десет година (Савић, 2006:210) што је било значајно више у односу на тадашњи просек од око 40% на нивоу Србије без покрајина (Савић, 2010:147). Овакво стање на нивоу града је објашњиво чињеницом да је највећи број радника у индустрији и чиновника десетковано масовним стрељањем октобра 1941. године. Још један од могућих узрока оваквом стању могао је бити и то што се у Срезу током рата нашло много избеглица из данашње Рашке области и Косова и Метохије, које нису имале прилику да током ратних година редовно похађају наставу у једнаком односу као локално становништво.

## **РЕЗУЛТАТИ ОПИСМЕЊАВАЊА**

Крајем 1946. године отпочело оснивање земаљских одбора за сузбијање неписмености, чија се делатност реализовала путем локалних власти - окружних и среских одбора. Искорењивање неписмености је било прокламовано као циљ од изразитог приоритета у првом петогодишњем плану од 1947. до 1951. Главни организатори и реализатори политике смањења и потпуног искорењивања неписмености били су поред народних одбора и органи просветне управе, масовне организације и учитељако-наставнички кадар (Петрановић, 1969:380).

Главну улогу у промовисању партијске идеологије и у погледу просветно-културне политике и описмењавања је припао агитпроп апарату, што је већ у старту условило

приоритет пропагандног задатка у приказивању резултата над суштинским резултатима описмењавања и просвећивања. У првим послератним годинама агитпроп апарат се претежно бавио организационим проблемима. У основним цртама успоставио се тек крајем 1946. и почетком 1947. године. „Задатак апарата агитације и пропаганде био је да у рукама Партије и њених пропагандних установа концентрише „посредно“ или „непосредно“ целокупан политички, културни, просветни и научни живот, којим је требало да се руководи непосредно из центара од централних покрајинских или нижих партијских форума. Агитпроп апарат је требало да каналише све тежње становништва за културним животом и да спречи сваку тежњу или покушај Партији непријатељских елемената да културни живот потчине својим интересима“ (Dimić, 1988:36). Као крајњи резултат уочљив је раскорак између планираног и оствареног, такмичарски дух је настојао пребацивању норме, статистички извештаји су често прецењивали реалност у жељи да се прикажу бољи резултати од задатих норми. Било је то доба опчињености бројкама, статистикама и табелама, која није заобишла ни приказивање резултата у просвети и култури (Dimić, 1988:13).

Ни извештаји градског и среског Савета не могу се увек сматрати поузданим показатељима резултата описмењавања. Према званичном извештају Савета за просвету и културу Жичког среза од јануара 1951. године у периоду од 1945. до краја 1950. године у Срезу је било описмењено 10142 становника, укључујући и велики број оних који нису показали никакав успех ни интересовање, па су морали да понове течај. Док је према извештају из 1955. године у периоду од 1945-1949. у Срезу било са успехом описмењено 21196 лица (Савић, 2010:156-157). Према извештају објављеном у листу *29. новембар* од ослобођења Среза па до новембра 1948. године на алфаветским течајевима је било описмењено 6317 полазника (Савић, 2010:150).

Рад на описмењавању одраслог становништва у самом Краљеву можемо пратити још од почетка јануара 1945. године, када је почео са радом алфаветски течај при

*Фабрици вагона*, који је похађало 40 полазника (Савић, 2010:150). Тек у каснијем периоду долази до масовнијег и организованијег спровођења описмењавања. Само у првој половини 1949. године у граду је било одржано 7 аналфабетских течајева са 99 полазника који су успешно завршили течај. Истовремено је било одржано и још 2 просветна течаја са 32 полазника. У граду је тада било још 26 неписмених и још запослених 36 који су похађали наставу у 4 течаја. Запосленим полазницима аналфабетских течајева је било омогућено да похађају наставу и у току радног времена, што им се рачунало као рад, док су остале њихове колеге остајале по 5 минута дуже на послу како би надокнадиле њихову радну норму. (ИАК, СОК, Кут. 636, Годишњи извештај о раду Повереништва за просвету и културу у Ранковићеву за 1949. годину) До краја 1949. године био је одржан 51 аналфабетски течај, на којима је било описмењено 1163 лица и 38 просветних течајева које је похађало 1326 полазника (Петровић, 1989:143). Надлежне просветне инстанце и локални органи власти су у 1954. години донели закључак да на територији града више нема неписмених, док је у остатку Среза преостало 1179 потпуно неписмених и 892 полуписмених (оних са завршеним аналфабетским течајем) на чијем описмењавању је требало наставити рад (Савић, 2010:157).

### **РАЗВОЈ ШКОЛСТВА (ОСНОВНЕ ШКОЛЕ)**

Новоформирани органи власти у Краљеву су крајем 1944. године приступили важним и задацима обнове најнужније инфраструктуре. Међу првим објектима који су били санирани и доведени функцији до јануара 1945. године била је и зграда основне школе, али је у њој била смештена болница. Настава основне школе се одвијала у згради Женске занатске школе и у једној згради железничких станова. Зграда гимназије је била коришћена у војне сврхе (ИАК, СОК, Кут. 211, књ. 1, Записник пете седнице ГНОО-а од 13.1.1945. године).

Прва послератна Основна школа „Четврти краљевачки

батаљон“ у Краљеву је почела са радом 1. марта 1945. године и од почетка није имала своју зграду, наставни простор је био веома дефицитаран тако да се настава школске 1948/1949. године одвијала у четири зграде. У каснијим годинама се стање није побољшало. Током школске 1949/1950. године настава Основне школе са 905 ученика у 22 одељења се одвијала у свега две зграде у 4 смене. У истим зградама и учионицама се, осим наставе за ђаке Основне школе, изводила и настава за ђаке Стручне школе за ученике у индустрији и занатству и Школе ученика у трговини. Надасве у истим зградама су се одржавали и трговачки и књиговодствени курсеви. У истим просторојама су се одржавали и аналфабетски и просветни течајеви, као и конференције Народног фронта и предавања за полазнике Народног универзитета (Савић, 2006:212).

Током школске 1951/1952. године школа је била подељена на две осмолетке: Осмолетка бр. 1 и Осмолетка бр. 2, којима су били придодати нижи разреди (од I до IV) дотадашње Гимназије. Истовремено је од виших разреда дотадашње гимназије била формирана и Виша мешовита гимназија. (Савић, 2006:212; *Ибарске новости* бр. 85, од 27. новембра, 1954:3) Континуитет дотадашње основне школе „Четврти краљевачки батаљон“ можемо пратити кроз две новонастале осмолетке и у 1954. години основаној Осмолетки бр 3.

Осмолетка бр 1. је 1952. године имала 669 ђака у 17 одељења. 1954. године имала 559 ђака и 51 наставника. Поседовала је две зграде, у једној се одвијала настава за ниже а у другој за више разреде. Трећа зграда ове школе је 1954. године била предата тада новоформираној Осмолетки бр. 3. У организацији школе те године су биле приређене четири пута приредбе и то поводом сто педесете годишњице Првог српског устанка, стоте годишњице од смрти Бранка Радичевића, педесете годишњице смрти Јована Јовановића Змаја и поводом завршетка школске године. Индикативно је да се на стручном активу наставе историје дискутовало о већем посвећивању пажње темама: „Србија на врхунцу моћи“, „Србија и Албанија“ и „Бој на

Мишару“. У школској 1955/1956. години 6 одељења нижих разреда је похађало наставу у Школи ученика у привреди и трговини. Настава је извођена у 14 учионица, радило се у две смене, наставнички кадар су сачињавали 8 професора, 7 наставника, 25 учитеља, од којих 5 раде у вишим разредима и два у забавишту, 3 стручна учитеља, 1 хонорарни наставник и 2 васпитача (Извештај о раду осмогодишње школе „Четврти краљевачки батаљон“ на крају првог полугодишта, школске 1955/1956. године; ИАК, СОК, Кут. 638, Извештај о раду осмогодишње школе Осмолетка бр.1, од 02. 10. 1952, извештај од 01. 07. 1954; Кут. 635).

Осмолетка бр. 2 је у школској 1951/1952. години, отпочела рад у потпуно реновираној школској згради са 8 уредних учионица. Школа је била оскудно снабдевена училима, најбоље су били опремљени кабинети физике и биологије. Наведене године разреде је завршило 698 ученика. Следеће школске године Школа је отпочела рад 6. септембра. Школска зграда није имала довољан број учионица тако да је једно одељење било распоређено у другој школи. Услови за извођење физкултурне наставе су били знатно побољшани јер је те године у дворишту школе било изграђено вежбалиште, које је послужило и другим школама за извођење физкултурне наставе. Настава осталих предмета се одвијала у главном планирано и несметано, једино је настава француског језика била отежана због недостатка уџбеника, који су два месеца након почетка школске године били набављени. Тачка библиотека је располагала са 590 књига, а наставничка са 258 (ИАК, СОК, Кут. 636, Извештај о раду и постигнутим резултатима у школској 1951/1952. години основне школе Осмолетка бр.2, од 20.6.1952. године).

Осмолетка бр. 3 односно - Осмогодишња школа „Братство – Јединство“ је била формирана од 5 одељења нижих и 10 одељења виших разреда осмогодишње школе „Четврти краљевачки батаљон“ – односно Осмолетке бр 1. Школа је отпочела са радом на полугодишту, 11. фебруара 1954. године. Колектив је запошљавао 23 наставника, а наставу је те прве године постојања ове школе похађао 571

ученик. Школа није имала довољно наставних просторија. Није имала посебних кабинета, сва учила, као и 224 књиге ђачке библиотеке су била чувана у кабинету секретара школе. Часови физкултуре су се одржавали у учионици, а у колико су временски услови то дозвољавали у оближњем парку. Поподневне смене су само понекад могле да користе филскултурну салу спортског клуба „Партизан“ (Савић, 2006:213).

У августу месецу 1954. године Савет за просвету и културу у Ранковићеву (назив града коришћен у периоду 1949-1955) је укинуо и Вишу гимназију и све три Осмолетке и спровео нову реорганизацију. Тада су у граду формиране две основне школе, у којима се изводила настава до четвртог разреда и две мешовите гимназије у којима се обављала и настава основног образовања од петог до осмог разреда. Негативне последице непромишљене реорганизације су биле одмах видљиве, дошло је до навале ученика са стране и стварања одељења са превеликим бројем ученика у нижим разредима гимназије (Даниловић, 2000:230). Стога је Савет за просвету и културу, после годину дана, у августу 1955. године донео одлуку да се поново реорганизује мрежа школа у граду тако да се формирају три осмогодишње школе и једна виша мешовита гимназија уместо дотадашње две основне школе и две гимназије (ИАК, СОК, Кут. 638, Записник са седнице Савета за просвету од 04. 07. 1955; Бр. 271, предлог за реорганизацију школа од 6. августа 1955. године).

На територији Народног одбора општине Краљево је средином октобра 1955. године постојало три основне осмогодишње школе. Осмогодишња школа „Четврти краљевачки батаљон“ са укупно 33 одељења и 1353 ученика, осмогодишња школа „Јово Курсула“ са 25 одељења и 851 ученика и осмогодишња школа у Рибници (у извештају се не наводи име) са 9 одељења и 340 ученика. У току летњих месеци 1955. године дошло је до територијалне реорганизације локалних органа управе. Територијална надлежност Народног одбора општине Краљево је била проширена и од тада је обухватала 19

насељених места: Адрани, Брезна, Готовац, Грдица, Јарчујак, Каменица, Кованлук, Ковачи, Краљево, Крушевица, Жича, Матарушка Бања, Матаруге, Мељаница, Метикоши, Опланићи, Рибница, Сирча и Трговиште. Све три наведене школе су заједно обухватале како територију самог града, тако и околна новопридодата насеља. Осмогодишња школа у Рибници је била једина која пре наведене територијалне реорганизације није била у оквиру Краљева (ИАК, СОК, Кут. 635, Подаци о осмогодишњим школама на територији НО општине Краљево од 17.10.1955. године).

### **РАЗВОЈ ШКОЛСТВА (СРЕДЊЕ ШКОЛЕ)**

Будући да се концепт основног образовања у периоду који обухвата овај рад мењао, основно и средње образовање су се преплитали у реформама и реорганизацијама које су се одигравале у периоду првих десет година након Другог светског рата. У Краљеву је, већ поменитим, формирањем Више мешовите гимназије (средња школа – гимназија, у данашњем смислу) и две осмолетке током школске 1951/52. године примењена реорганизација основног школства и продужетак обавезног основног образовања на осам година у складу са препоруком донетом на Трећем пленуму Комунистичке партије Југославије 1949. године, а која је формално прописана уредбом владе НР Србије 1952. године о прописаном обавезном осмогодишњем образовању (Савић, 2006:212). Иако је касније долазило опет до краткотранјих реформи и промена, од 1955. године Гимназија се устаљује у форми четвороразредне школе која се уписује тек након завршених осам разреда основне школе.

Државна реална гимназија је званично почела са радом 12. фебруара 1945. године, само неколико месеци након ослобођења града, захваљујући великим напорима ГНОО-а. Школске 1945/1946. године у Гимназији је наставу похађало 1638 ученика у 33 одељења. Наставни кадар се састојао од 9 професора, 5 наставника, и 14 суплената. Током прве послератне школске године у оквиру ове школе био је отворен и курс за армијске официре, а и курс за ученике

којима је рат онемогућио редовно школовање Године 1948. долази до реорганизације, укинута је Женска занатска школа, а оснивају се Државна реална потпуна мушка гимназија и Државна реална женска гимназија. Потом су 1951. године обе школе биле обједињене у једну Вишу мешовиту гимназију. Од школске 1954/1955. године формирају се две Мешовите осморазредне гимназије са по 26 одељења. Овакво решење се показало као веома лоше, зато је већ следеће школске године дошло до нове реорганизације којом је Прва потпуна мешовита гимназија поново постала Виша мешовита гимназија, а Друга прерасла у Економску школу (ИАК, СОК, Кут. 638, Записник са седнице Савета за просвету од 4.7.1955; Кут. 271, предлог за реорганизацију школа од 6. августа 1955. године; група аутора 2010:146; Даниловић, 2000:205-238). Заправо у пракси, Економска школа није настала од Друге потпуне мешовите гимназије, него уместо ње. Била је смештена у згради Гимназије која је саграђена 1947. године, а до 1954. године у њој је био смештен Интернат ученика у привреди. Прве школске године рада 1955/56. у Економску школу било је уписано 157 ученика распоређених у 4 одељења, којима је предавало 11 наставника (Васојевић, 2006:4).

Након Другог светског рата наступио је период најдинамичније обнове и индустријализације, и у Краљеву је, исто као и у остатку Србије, овај период био пропраћен недостатком стручних радника, одсуство специјализације у производњи и слични проблеми (Добривојевић, 2013:63). У граду је била растућа потреба за квалификованим кадровима разноврсних струка. Обновљене и новоизграђене фабрике су имале на располагању практично неисцрпан број неквалификованих радника, док је потреба за квалификованим и висококвалификованим радницима била временом све већа. Најдефицитарнији су били квалификовани радници из машинских и других индустријских струка. Краљево се испоставило као значајан средњошколски образовни центар. У овом граду је и у периоду пре Другог светског рата постојала традиција доброг средњошколског образовања. Ни након рата, из којег



је Краљево изашло са великим људским и материјалним губицима, није замрла предратна традиција, убрзо је настављен рад предратних средњих школа које су настале и обитавале у оквиру индустрије.

Још у предратном периоду у од 1934. године у Краљеву је постојала Стручна подружна школа, којој је у јануару 1946. године промењен назив у Стручна школа за ученике у индустрији и занатству (Чорбић, 1995:16-17). Настава се у послератним годинама одвијала у недовољним условима, Школа ни до 1952. године није имала своју зграду. Настава се изводила у четвртој смени (од 17 до 21 сата) у згради Основне школе која је имала само 5 учионица. Било је врло мало наставних средстава. Ученици су имали довољно наставног материјала и прибора, док се оскудевало у броју уџбеника. За ђаке у овој школи су била одржавана и идеолошко-политичка предавања у организацији Градског комитиета народне омладине. Школа се издржавала из буџета ГНО-а само су управник, уједно и наставник српског језика и наставница хигијене били стално запослени. Осталих 12 наставника су били хонорарно ангажовани. Од наставног инвентара Школа је поседовала само карту Европе, слику људског скелета, збирку за физику, геометријска тела и непотпуну збирку руда. Током 1950. године у овој школи је разреде са успехом завршило 164 ђака, а наредне 236 (ИАК, СОК, Кут. 636, Извештај Стручне школа за ученике у индустрији и занатству од 1. 7. 1950. године; Кут. 636, Извештај Стручне школа за ученике у индустрији и занатству од 25. 6. 1952. године).

Школа ученика у привреди и трговини је проистекла из Стручне подружне школе од 1946/47. школске године (Чорбић, 1995:21). У извештајима од 1951. до 1956. године одвојено се као две посебне школе помињу Школа ученика у привреди и Школа ученика у трговини и број ученика се посебно наводио (ИАК, СОК, Кут. 636, Списак свих школа на територији града које су предвиђене за рад у школској 1951/52. години од 1.8.1951; Кут. 637, Годишњи извештај Школе ученика у привреди за 1952/53. школску годину). Школа ученика у привреди и трговини је била смештена у

згради Основне школе, односно од 1954. године при Осмолетки - „Братство – Јединство“. Поред недостатка простора и техничких услова у раду школе велики проблем је представљала и непосредна близина септичке јаме и влага у учионицама (ИАК, СОК, Кут. 637, Годишњи извештај Школе ученика у трговини за 1953/54. школску годину).

Индустријска школа при *Фабрици вагона* је проистекла од Железничке занатске школе, која је била основана у априлу 1941. године при Железничкој радионици, односно *Фабрици вагона*. Године 1947. школи је промењено име у Индустијска школа, а истовремено је била и усељена у нову зграду, али она ни две године потом није била у потпуности завршена иако је била од савезног значаја. У овој школи су се школовали разни профили машинских и електро струка. Школске 1949/1950. године настава Индустијске школе се одвијала у 12 учионица, било је укупно 1009 ученика у све три године. Према извештају из 1952/53. школске године имала 31 наставника и инструктора, наредне школске имала је 360 ђака док је у школској 1955/56. дошло до поновног смањења на 246 ученика, можда зато што је тада основана, издвојена Мајсторска школа (ИАК, СОК, Кут. 636, Извештај Индустијске школе при *Фабрици вагона* од 1.7. 1950. године и 5.7.1950. године, списак свих профила; Кут. 637, Годишњи извештај Индустијске школе за школску 1952/53 годину, Кут. 637, Годишњи извештај Индустијске школе од 25.6.1954. године; Кут. 636, Извештај Индустијске школе при *Фабрици вагона* од 22.9.1955. године).

Као засебна школа у том периоду се помиње и Индустијска школа при ложионици, која је била под ингеренцијом Министарства железнице НРС (ИАК, СОК, Кут. 636, Извештај Индустијске школе при ложионици од 30. 6. 1950. године; Кут. 636, списак свих школа на територији града које су предвиђене за рад у школској 1951/52 години од 1.8.1951. године). Од 1948. до 1952. године постојао је и Раднички техникум *Фабрике вагона* при савету за машиноградњу на којем је одшколовано две генерације ученика. Право на упис на Техникум су имали они ученици који су претходно завршили Индустијску или Железничку

занатску школу. Школовање је трајало 3 године, а дипломирани ученици су имали звање техничара (Чорбић, 1995:45.). Одлуком Савета за просвету и културу крајем августа 1955. године формирана је Мајсторска школа, школска зграда се налазила у кругу Фабрике вагона, на истом месту где и Индустријска школа. Прве године рада у Мајсторској школи је било 7 наставника, а 104 ученика је те године завршило разреде (ИАК, СОК, Кут. 638, Седница Савета за просвету и Културу НОГО Краљево од 24. августа 1955. године; Кут. 635, Полугодишњи извештај Мајсторске школе за школску 1955/56. годину).

Пољопривредна школа је постојала са већ дугом традицијом, основана је још 1882. године. Од 1940. до 1949. године носила је назив Средња пољопривредна школа ратарског смера, а од 1949. до 1956. Средња пољопривредна школа – пољопривредни зоотехникум. Прва послератна генерација је почела са радом 9. априла 1945. године. (Јовановић, Михајловић, 1983:117) Ова школа је школске 1949/50. поседовала задовољавајућу збирку наставних средстава и помагала с обзиром на тадашње околности. Те школске године наставу је успешно похађало укупно 149 ученика у сва три разреда. Нставни кадар се састојао од 9 наставника, од којих су троје били хонорарно ангажовани. Ученици су похађали практичну наставу свакодневно на школској економији и на другим државним пољопривредним добрима. Школа је била под надлежношћу Министарства пољопривреде до 31. марта 1953. године, када пренета под надлежност среза Жичког (ИАК, СОК, Кут. 636, Годишњи извештај о раду Средње пољопривредне школе за школску 1949/50. годину; група аутора 2010:163-164).

Музичка школа је била основана школске 1954/55. године, већ следеће је била укинута, тако да се ово сматра заправо само покушајем стварања Музичке школе. Нова Музичка школа која ће опстати до данашњих дана је основана тек 1964. године. (Савић и Марковић, 2014:25). Прве школске године рада ове школе је било уписано 56 ђака на крају године школовање је завршило само 27 ученика, а само 17 је успешно положило прву годину.

Наредне школске 1955/56. године је у прву годину примљено 19 ученика тако да је школа имала укупно 36 ученика. Имала је два стална и једног хонорарног наставника. Укидање школе током 1955/56. године Савет за просвету и културу је образложио малобројношћу и лошим успехом ученика (ИАК, СОК, Кут. 638, Извештај о раду Градске музичке школе од 1956. године).

### **СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА ШКОЛСТВА**

У првим годинама након Другог светског рата стратегија развоја школства се заснивала на убрзаном расту квалитета и доступности образовања. Иницијатива је била на истовременом амбициозном повећању и квантитета и квалитета. Суочавајући се са значајним ограничењима материјалне природе и кратких временских рокова у реализацији планова, међу стратезима просветне политике је преовладавало становиште да ће радом на квантитету пре или касније стићи резултати и у погледу квалитета. Проблеми школства у Краљеву верно осликавају тадашње стање у већини насеља Републике Србије. Дух времена је изнедрио нескривене велике амбиције свих нивоа власти у побољшању стања у школству. Како у дописима упућеним од Министарства ка унутрашњости, тако и у супротном смеру акценат се у извештајима ставља на бројеве. Истицан је број школа, број ученика, успех. Ови показатељи су морали ићи само линијом раста. У пракси је био уочљив раскорак између планова и остварења. И поред дотераних и улепшаних извештаја просветних одбора и комисија, чињенично стање је показало огроман искорак у односу на период пре Другог светског рата и значајан резултат у погледу превазилажења последица насталих у наведеном рату.

Почетком 1951. године долази до промене стратегије даљег развоја школства. Тада побољшање услова и квалитета наставе и инфраструктуре у већ постојећим школама добија приоритет у односу на проширење школске мреже и отварање нових школа. У духу резолуције III Пленума ЦК КПЈ препоручивао се и развој иницијативе и

самосталности код директора школа и другог просветног кадра. Инсистирало се на „стручном, методском и политичком уздизању наставника“, рад ван школа на пољу описмењавања и просвећивања је био веома пожељан, а од стране надлежних је био будно праћен и једнако вреднован као и рад у школи. Од просветних радника се очекивало велико залагање и пропагирању обавезног образовања међу родитељима чија деца нередовно или уопште не иду у школе (ИАК, СОК, Кут. 638, Закључци са саветовања просветних инспектора градских и среских народних одбора Области Крагујевачке од 30.3.1951. године). Према статистичким показатељима у школској 1951/52. години у НР Србији је због нередовности похађања наставе понављало чак 35572 ученика основних школа. У циљу смањења ове појаве Савет за просвету и културу Владе НР Србије је захтевао редовне извештаје о редовности похађања наставе ученика основних школа. Према извештајима из Ранковићева 1952. године само седам ђака (ромске националности) нису похађали наставу у Осмолетки бр. 1 (ИАК, СОК, Кут. 638, Допис Савета за просвету и културу НО Ранковићево упућен управитељу Основне школе од 11.11.1952. године).

Важно је било и питање ученика који су били деца палих бораца или жртава фашистичког терора, а која су каснила у завршавању основног школовања. Читавих 10 година након окончања рата у граду је било укупно 70 који су били спречени да редовно доврше основно образовање. Савет за просвету је поводом овог проблема 1954. године донео одлуку да се при основним школама у граду формирају одељења по скраћеном програму како би се омогућили услови да ови ученици заврше два разреда у једној школској години (ИАК, СОК, Кут. 638, Предлог НОГО-а упућен Савету за просвету и културу од 7.6.1954. године).

Једна од тада често истицаних негативних појава је била и учестала пракса да се у школе ученика у привреди уписују ученици који претходно нису довршили основно обавезно образовање. Уредба о ученицима у привреди је омогућавала упис ученика старости од 14 до 18 година

старости, у циљу убрзавања процеса образовања и квалификовања недостајућих радничких профила у периоду индустријализације. Многи родитељи су настојали да искористе прилику и уштеде својој деци по коју годину у ђачким клупама, исписивали своју децу из основних школа чим би она напунила 14 година и ако она нису завршила тада већ обавезних свих осам разреда и уписивали и у школе ученика у привреди (ИАК, СОК, Кут. 644, Решење о одређивању минималне школске предспреме ученика у привреди од 18. маја 1955. године). Савет за просвету и културу НР Србије је скретао пажњу на ову појаву и препоручивао додатно ангажовање Народних одбора у њеном искорењивању, а у мају 1955. године издао и акт који је прописивао да се од наредне школске године завршена осмогодишња школа што пре уведе као услов приликом уписа ученика у привреди и школа са практичном обуком. Изузетак су биле поједине рударско-топионичарске струке за које су право на упис имали и ученици са претходно завршених четири разреда основне школе и занати: водоисталатерске, грађевинске, столарске, кројачке и фризерске струке на које су могли бити уписани ученици са претходно завршених шест разреда (ИАК, СОК, Кут. 635, Допис од 22.6.1955. године).

Материјална основа финансирања просвете се из године у годину реално повећавала, али расположива средства нису била довољна за важније инфраструктурне инвестиције у нове школске објекте, будући да се из године у годину се повећавао број ђака (ИАК, СОК, Кут. 212, књ. 5, записник са седнице ИОГНО од 16.12.1950; Кут. 638, Извештај о раду Савета за просвету и културу НОГО-а за 1952. годину). Школство се у највећој мери финансирао из буџета градског и среског народноослободилачког одбора у коме су чинили ставку у појединим годинама и преко 60%. Највећи део додељеног буџета просвети сачињавали су лични приходци запослених, док је остатак био намењен инфраструктури и набавци огрева и наставних средстава. Често издвојена буџетска средства нису била довољна, па се у каснијим годинама зарад прикупљања средстава за

изградњу нових школа расписивао и месни самодопринос. (Савић, 2006:219).

Од успостављања новог режима након Другог светског рата начин финансирања основних школа се мењао. Од 1944. до 1960. године школе су финансиране непосредно из среског, а од 1955. из општинског буџета. У првим послератним годинама основни приоритет је био обезбеђење материјалних средстава за плате наставника и особља. Учитељи и наставници су имали загарантовано право на бесплатан стан и огрев. До 1955. године при школама у граду нису постојале школске економије, баште. Исте године је републички савет прописао формирање „школских башта“ у педагошке сврхе (ИАК, СОК, Кут. 635, Извештај НОГО о просветним пољопривредним добрима од 30.6.1955. године).

## **ПРОСВЕТНИ КАДАР**

Недостатак квалификованог наставног кадра, је био реалност са којом су се суочавали амбициозни планови развоја школства. Највише су недостајали наставници страних језика и математике, (ИАК, СОК, Кут. 638, више извештаја) тако да је био чест случај да у настави ових предмета буду запошљавани и несвршени ђаци и студенти. Илустративан је коментар управитеља тадашње Осмолетке бр. 2, на седници Градског народноослободилачког одбора у Ранковићеву од јула 1954. године: “Стручност није у потпуности заступљена, но с обзиром да наставници – нестручњаци предају дуже времена, у успеху нису подбацили а уложили су више труда него неки стручњак који је немаран према раду” (Савић, 2006:216-217). Додатни разлог недостатку стручног кадра у првим послератним годинама било је и идеолошко-политичко преиспитивање и оцењивање наставника који су радили у току окупације (ИАК, Скупштина среза Краљево, књ.1, Трећи састанак среског НОО среза Жичког од 26.1.1945. године). Среско повереништво за просвету у Краљеву је тада оцењивало карактеристике наставника на основу три ставке: сарадња



са окупатором и домаћим издајницима, оданост и степен учествовања у народноослободилачком покрету и карактеристике личног морала (Савић, 2006:216). И у каснијем периоду су одбори, повереништва и савети за просвету и културу будно *пратили* моралне и идеолошке карактеристике просветних радника. У извештајима савета су биле честе констатације попут: “Још увек има примера да наставници не тумаче научно и правилно наставно градиво, да га не повезују са животом и нашом стварношћу... Има појава да су поједини наставници верски оптерећени.”... „У прошлој школској години било је таквих случајева да поједини наставници, свесно или ненамерно, уносе верске моменте у наставу и задају писмене задатке: „Како сам провео јучерашњи дан“ (били *Оци*) итд. Или случај да наставник каже да је за слаб успех у његовом одељењу крив школски систем и да не признаје књижевну вредност писаца НОБ-а. Све ове негативне појаве нису сузбијане благовремено и ефикасно... Неки наставници чак се позивају на Устав и говоре да су они слободни грађани, то је тачно да им Устав гарантује слободу грађана, али им устав не гарантује положај васпитача наше омладине“ (ИАК, СОК, Кут. 638, Извештај о раду Савета за просвету и културу НОГО-а за 1952. годину). Од просветних радника се очекивало и захтевало ангажовање и на ваншколским активностима, на аналфабетским просветним домаћинским и другим течајевима, библиотекама и сличним активностима (Đimić, 1988:111). Често су истицани примери личног залагања и пожртвовања просветних радника. У једном извештају се истиче да су све учитељице основне школе редовно радиле на припреми хране за децу у школској млечној кухињи, а похвално се говори и о честом раду истих ван радног времена у описмењавању одраслих аналфабета на терену (ИАК, СОК, Кут. 636, Извештај Основне школе за школску 1949/1950. годину).

Од просветних радника се тада, поред стручног усавршавања наставника, сматрала веома пожељним и идеолошка активност кроз чланство у Комунистичној партији, касније Савезу комуниста Србије, као и кроз



активности у организацијама попут Народног Фронта, касније Социјалистичког савеза радног народа и у другим масовним организацијама из тог времена. Просветни радници, који су били чланови партије, су имали обавезу ангажмана у агитпроп апарату, а касније и у раду идеолошких комисија. Ентузијазма за ове идеолошке активности, бар јавно, међу просветним радницима није мањкало. У циљу побољшања квалитета наставе и Министарство за просвету и културу НР Србије је 8.11.1950. године донело одлуку о забрани запошљавања неквалификованих на радна места просветних радника, осим у изузетним случајевима и околностима уз обавезну сагласност Министарства. Од 1952. године Министарство је још поштрило критеријум у томе што се на радно место учитеља могло запослити само лице са завршеном учитељском школом и положеним дипломским, учитељским испитом, без изузетка, исто тако, на радно место наставника у вишим разредима и гимназијама нису могли бити запослени несвршени студенти и ђаци виших школа уколико постоји дефицит одговарајућег свршеног наставног кадра (ИАК, СОК Кут. 638, Забрана упошљавања неквалификованих лица на пословима учитеља, наставника и професора од 20.7.1952. године). Ово јасно показује да је у међувремену од краја рата стасала нова, бројна квалификованија генерација просветних радника и да се у већој мери изашло из периода ванредних околности, привремених решења и импровизација.

### **ЗАКЉУЧАК**

На основу истраживања просветних прилика у послератном Краљеву може се констатовати да су оне била осетљив показатељ тадашњег друштва, његове материјалне развијености и особености. Тада општа појава у земљи, тежња нових власти да подигне образовни и општекултурни ниво становништва је била успешна у односу на затечено стање, али ипак испод очекиваног. Није искорењена неписменост, стицање основа писмености није

значило и довољно образовање. Тада је дефинитивно утемељена једна тековина бирократизоване и директивне просветне политике која је оставила последице и до данас а огледа се у победа формалних квалификација на штету стварног знања и стручности. Ипак, у квантитативном смислу то што нису постигнути планирани резултати није значило да резултата није било и да они одвећ нису били значајни.

## ЛИТЕРАТУРА

- Васојевић, С. (2006). *Економско трговинска школа Краљево: 1955-2005*, Краљево.
- Гаталовић, М. (2007). *Партија и култура у Србији 1952-1958*, магистарски рад у рукопису. Београд.
- Група аутора 2010. *Водич историјског архива Краљево*, књига XVI, друго, прерађено и допуњено издање. Краљево.
- Даниловић, Д. (2000). *Пола века гимназије у социјализму, Гимназија у Краљеву 1909-1999*. Краљево.
- Димић, Љ. (1988). *Агитпроп култура: агитпроповска фаза културне политике у Србији 1945-1954*. Београд.
- Добривојевић 2013: И. Добривојевић, *Село и град, трансформација аграрног друштва Србије: 1945-1955*. Београд.
- Јовановић, М. и Михајловић, Б. (1983). *100 година Пољопривредне школе у Краљеву*. Краљево.
- Петрановић, Б. (1969). *Политичка и економска основа народне власти у Југославији за време обнове*, Институт за савремену историју. Београд.
- Петривић, Ј. (1989). *Живот у Ранковићеву, документи, сведочења, Ибарске новости*. Краљево.
- Савић, М. (2010). „Описмењавање и просвећивање у Жичком срезу 1945-1955“, *Наша прошлост 11*. Краљево.
- Савић, М. (2006). „Основне школе у Жичком срезу 1944-1955“, *Наша прошлост 7*. Краљево.
- Савић, М., Марковић, Ј. (2014). *Музичка школа Стеван Мокрањац Краљево: 1964-2014*. Краљево.
- Чорбић, Б. (1995). *Машинска техничка школа “ 14 октобар” Краљево: 1945-1995*. Краљево.

*Необјављени извори*

Историјски архив Краљево, фонд Скупштине општине Краљево.  
Краљево.

Историјски архив Краљево, фонд Скупштине среза Краљево.  
Краљево.

*Штампа и периодика*

*Ибарске новости*

*Службени лист ФНРЈ*

## **DEVELOPMENT OF SCHOOL TEACHING IN KRALJEVO AFTER WORLD WAR 2 IN THE PERIOD OF 1944-1955**

**Abstract:** This article is a contribution to the study of conditions and educational terms in Kraljevo after the World War II. It was created on the basis of unpublished archival materials, as well as monographs and scientific articles. Example of Kraljevo can serve as a pattern in consideration of educational conditions at the local level in the early postwar years, and also can restore persuasive facts of educational opportunities in other similar towns in the Republic Serbia. The research results indicate that there was a great level of ambition in the intentions of the authorities to improve literacy and develop education. Characteristic of the period was the frequent reorganizations and changes in educational strategies.

**Key words:** school system, literacy courses, 1944-1955, the local authorities, educational strategy of the state, Kraljevo, Serbia, Yugoslavia

Драгана Јањић  
Небојша Ђокић

## ИСТОРИЈА НОВЕ ЦРКВЕ СВ. ЂОРЂА У ПРИЗРЕНУ ДО ОСЛОБОЂЕЊА ОД ТУРАКА\*

**Сажетак:** У раду је дат историјат нове цркве св. Ђорђа у Призрену од првих покушаја њеног зидања па до ослобођења од Турака. Историја цркве је дата у ширем историјском контексту историје српског народа у Метохији али и самом Призрену. Због великих заслуга за чување духовне културе српског народа у Призрену и Метохији дата је укратко и биографија великог добротвора Симе Игуманова.

**Кључне речи:** Призрен, црква св. Ђорђа, црква св. Спаса, Косово, Метохија, Стара Србија, Петар Костић, Призренска Богословија

### УВОД

Призрен је град који је смештен у јужној Метохији, у Призренској котлини, која са Призренским и Љубижданским пољем, чини посебан регион шарско-пиндске области. Град Призрен се налази на надморској висини 412 – 500 м и на простору између брда Цвилен (1381 м) и планина Ошљак (2212 м), Паштрик (1978 м) и Коритник (2395 м) и планинског ланца Шар планине. Кроз Призрен протиче река Призренска Бистрица која га дели на два дела. Њен ток је промењен доласком Турака и скренут десно од познате цркве Богородице Љевишке. Призренска Бистрица извире на Шар-планини и улива се у Бели Дрим. На реци су се некада налазиле воденице и вуновлачаре, којих данас нема више.

\* Рад је резултат истраживања з оквиру пројекта *Материјална и духовна култура Косова и Метохије*, евиденциони број 178028, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2016. године Институт за српску културу у Приштини – Лепосавић.

У време Византије, Призрен је био значајније регионално седиште и у то време у њему су изграђена утврђења Дрвенград и Вишеград, познат као призренски Горњи град. У њему је било седиште Византијске епископије. Повељом цара Василија из 1019. године, Охридској архиепископији се поклања Призренска епископија и ово је први писани документ у коме се помиње Призрен тада под именом Приздријана. За време византијске власти над Призреном, у њему је подигнут устанак против цара Михајла VII и на сабору који је ту организован 1072. учесници устанка, властелини и бољари прогласили су кнеза Бодина за владара и крунисали су га за бугарског цара. Устанак је недуго затим био крваво угушен.

Од око 1214. у време Стефана Немањића, град припада српској средњовековној држави и постаје привредно и духовно средиште. У доба краља Милутина, Призрен је постао најзначајније трговачко место у Србији. Град на Бистрици економски јача нарочито у време краља Милутина, цара Душана и цара Уроша. У то време Призрен кује и свој новац. Из тог периода су најзначајнији историјски споменици српске средњовековне баштине црква Богородица Љевишка и манастирски комплекс Свети Архангели, задужбина цара Душана. Повремено је Призрен био и престоница царева Душана и Уроша. На дворцу ових царева издате су и сачуване њихове повеље у Призрену и на Рибнику које представљају сведочанство о боравку српских владара у XIV веку. У то време у Призрен се насељавају трговци из Дубровника и Котора и ту се почињу организовати познати сајмови (панађури), у дане великих верских празника.

Призренским градом управљао је кефалија који је увек био Србин, док је тргом управљао кнез који је по правилу био из приморских градова Дубровника и Котора. Средњовековно призренско становништво било је разнородно и већину су у то време чинили Срби али је било и Дубровчана, Корчулана, Сплићана, Задрана, Влаха, Млечана, Грка, Саса и Арбанаса. Они су обично живели у колонијама. Највећу колонију су сачињавали Дубровчани.

Путописци тога времена Призрен називају „царски град“ и „царска престоница“, а у народним епским песмама наводи се као „српски Цариград“. После смрти цара Душана Призреном је овладао краљ Вукашин и држао га од 1362. до 1371. године. Краљ Марко је владао Призреном до 1372. а Балшићи од 1372. до 1376. године и већ од тада почиње опадање Призрена који се помиње 1433. међу напуштеним трговачким местима. О томе када су Турци освојили Призрен историчари се нису усагласили. По неким историчарима (Јастребов и Хасан Калеси) тврди се да је Призрен пао под турску власт 21. јуна 1455. године. На основу турских извора могло би то да буде и касније, можда тек 1459. године.

У периоду турске власти град на обали Бистрице добија нову урбану структуру формирањем чаршија и махала и изградњом монументалних исламских грађевина (Синан-пашина џамија, Мехмед-пашина џамија, Амам, Сахат кула, Камени мост и др). Овај период одликује и уништавање српских средњовековних цркава и њиховог претварања у џамије. Тако је Црква Богородице Љевишке претворена у џамију а од делова манастира Светих Архангела саграђена је Сина-пашина џамија. Године 1878. на скупу муслимана са Косова и Метохије и делова Албаније у Бајракли џамији основана је Призренска лига, са циљем спречавања остварења одлука Берлинског конгреса и онемогућавања припајања територија које су припале Црној Гори и Србији, као и постављања питања албанске аутономије у оквиру Турске. После балканских ратова Призрен 1912. године поново улази у састав Србије. Османску владавину је преживео релативно мали број цркава: Богородица Љевишка, Црква Св. Спаса, Црква Св. Николе Тутића и стара Црква Св. Ђорђа. Током XIX века саграђена је нова, велика, саборна Црква Св. Ђорђа о којој ћемо нешто више рећи у овом раду. Поред, тога, пред крај османске владавине Призреном рашчишћене су Цркве Св. Врача и Св. Томе у Поткаљаји. Коначно, 1966. године кренуло се са обновом Цркве Св. Недеље у подграђу Каљаје. О Богородици Љевишкој постоји обимна литература па се

овом приликом нећемо задржавати на њој поготово што је она враћена хришћанима тек након Првог балканског рата. Споменимо само да је реч о цркви која је у овом облику саграђена у време краља Милутина на темљељима много старије цркве која је такође имала више фаза.

Премда ћемо о њима нешто више рећи касније подсетимо које су то цркве „дочекале“ зидање нове Цркве Св. Ђорђа. Једина црква која је по свему судећи за све време османске владавине била „појушча“ је стара Црква Св. Ђорђа Руновића. Подигнута је као задужбина браће Руновића, налази се у дворишту призренске Саборне цркве на простору Варош махале, у близини Попове чаршије у Призрену. По свом облику црква припада типу породичних средњовековних цркава и може се датовати највероватније у XIV век, али с обзиром да је њен архитектонски склоп, мењан током времена, не пружа довољно података о тачном времену у коме је настала. С обзиром на чињеницу да је била окружена старим српским гробљем, које је подизањем Саборне цркве у XIX веку, престало да се користи, служила је и као нека врста маузолеја за потребе сахрањивања призренских митрополита и архијереја од XVI до XIX века и као таква имала прворазредни значај за православно становништво.

Поред тога још две цркве су биле, по свему судећи, највећи део времена османске владавине биле у функцији премда уз неке мање прекиде. То је пре свега Црква Св. Спаса која је била у употребљивом стању у првим деценијама XIX века. Задужбина Душановог властелина Младена Владојевића са родитељима подигнута је око 1330. а 1348. поклоњена је недалеко манастиру Св. Арханђела. Средњовековна црква је малих димензија, основе сажетог уписаног крста са осмостраном куполом и споља тространом апсидом. Декоративно је зидана правилним смењивањем редова сиге и опеке и керамопластичним украсом. Сликарство је настајало у два маха: најпре у олтару, слабијег квалитета око 1335. а потом у осталом делу цркве до 1348. с тим што је један део олтарског простора пресликан. Првобитно сликарство из олтара сликао је један

мајстор, члан радионице која је живописала и Цркву Св. Николе, задужбину Драгослава Тутића. Фреске из друге фазе, малих димензија, биле су дело локалних мајстора школованих на добрим традицијама византијског сликарства, сигурног и истакнутог цртежа. Највероватније после 1348. у припрати су изведени Христ и Богородица Параклиса, дело трећег мајстора. Живопис је доста оштећен, а пожар из XIX века му је изменио палету. Цинцарска заједница у Призрену која је од друге половине XVIII века имала право коришћења ове црквице, подигла је 1836. високе зидове амбициозно замишљене богомоље која никада није довршена, а средњовековна црквица Св. Спаса постала је део њеног северног брода. Од 1953. до 1963. обављани су конзерваторски радови на архитектури, а фреске су конзервирание. Марта 2004. црква је запаљена и тешко оштећена (Ђорђевић, 1994:138 и 157; Ивановић, 1987:505–506; Тимотијевић, 1972/73:65-78).

Друга црква која је била у употреби у време османске владавине, а онда у једној поплави била затрпана је Црква Св. Николе Рајкова, налази се у дворишту призренске школе "Младен Угаревић". Цар Душан ју је 1348. године приложио манастиру Св. Арханђела. Задужбина је призренског властелина Рајка Киризимића чији се син Богдан Киризимић помиње у Призрену 1361. и 1368. У поменику манастира Богородице Љевишке који је настао и водио са између 7. фебруара 1436. и 21. јуна 1455. године, помиње се и неки Никодим Киризима, свакако из ове властелинске породице. Црква је служила до 1795. године када је скадарски Махмуд-паша Бушатлија опљачкао Призрен. Тада је опљачкана и ова црква па се једна њена књига обрела у цркви села Црнобрега код Дечана где ју је пронашао и откупио проигуман Дечана Сава Саћеларија и вратио у призренску цркву. Крајем XVIII века црква је услед поплаве била затрпана. Обновљена је 1857. године. У њој са сачувала најстарија призренска икона Богородице Одигитрије из средине XIV века која је првобитно стајала на иконостасу Богородице Љевишке а сада је у манастиру Св. Арханђела. Међу њеним иконама се истиче својим уметничким и



сликаним вредностима и икона Св. Илије у пећини из XVI века.

Преко пута Цркве Св. Ђорђа, у самом центру данашњег Призрена, се налази Црква Св. Николе тзв. Тутића црква. Црквица је била задужбина властелина Драгослава Тутића (у монаштву Николе) са супругом Белом. Према каменом натпису, сачуваном само у фрагментима, али познате садржине на основу преписа из XIX века, црква је саграђена 1331/32. а највероватније је одмах и осликана. Касније је постала метох манастира Дечана. Једнобродна грађевина је малих димензија, надвишена куполом осмостраног тамбура са прозорским отворима. На источној страни је полукружна апсида са две полукружне нише за проскомидију и ђаконикон. Зидана је једноставно каменом и опеком. Сачувано је релативно мало живописа. По тематици, распореду и стилу фресака живопис је сродан оном из прве фазе Цркве Св. Спаса и у Цркви Св. Ђорђа у Речанима, па се стога сматра да је иста сликарска радионица извела живопис у све три богомоље. Истим зографима приписане су и две иконе: Богородица Одигитрија са иконостаса Богородице Љевишке (у Саборној цркви у Призрену) и двојна љубижданска икона са Благовестима и Сусретом Јоакима и Ане (у Народном музеју у Београду). Конзерваторско-рестаураторски радови на архитектури и живопису обављени су од 1967. до 1970. када је рестаурисано читаво кубе. Марта 2004. црква је спаљена и тешко оштећана.

Споменимо и црквицу познату као Св. Недеља која почетком XIX није била у употребном стању али је њено место било добро познато Призренцима. Црква Свете Недеље, Ваведења Богородице, подигнута је 1371. године као задужбина младог краља Марка Мрњавчевића. Та прва црква била је посвећена Ваведењу Богородице, а њени остаци откривени су 1966. године испод доцније цркве на том месту, посвећене Светој Недељи. Међу археолошким остацима посебно је значајно откриће целе калоте кубета. У цркви су нађене и плоче са натписима ктитора и надгробна плоча Марине Струје из исте године. Натпис казује да је реч

о Цркви Пречисте Богородице. Црква је била посвећена Ваведењу. Даље се наводи да је црква била сазирана и живописана („пописана“) „повеленијем и откупом господина младаго краља Марка“ 6879. године од створења света. Наведена година подразумева раздобље од 1. септембра 1370. до 31. августа 1371. године. На зидовима цркве нађени су и остаци живописа из времена изградње (Ивановић, 1967:20-21).

### **ПРИЗРЕН, МЕТОХИЈА И СТАРА СРБИЈА**

Патријарх Бркић, један од последњих високих народних архијереја обновљене Пећке патријаршије у свом познатом спису из 1772. године дао је неке, премда уопштене податке и о демографској, етничкој и конфесионалној ситуацији у Метохији, па и Призрену. По његовом мишљењу "нашега же закона људеј во всјех седам предјеллах једва обраштетсја три тисјашче домов, но всјех турки". Дакле, "једва" три хиљаде домова православног српског народа на територији тадашњег призренског управног подручја, које је обухватало и пећки и ђаковачки пашалук са њиховим "двобутјужним пашам" са пашама-или туглијама. У земљи коју су Турци "опустили Христијанством", "населилсја албанези и стали Турками". За патријарха Бркића, као у Србе рачунали су се само они који су остали верни хришћанству и православној вери, а насупрот њима исламизовани Арбанаси и исламизовани Срби сматрали су се по свом новом верском опредељењу (припадништву) "Турцима", тј. припадницима "турске" вере, турског "закона", ислама. Патријарх Бркић је Метохију са неким суседним пределима убрајао у тзв. "Књажество Призрен" (санџак призренски), иако и сам каже да се и сами Турци "даже и днес" служе називом Метохија која се опет разликовала од суседног "Књажества Скендерије" (санџак скадарски), којег од "Књажества Призрен" деле планине у сливу Дрима, или како он каже "рекоју Сербским Дримом".

Нешто касније, 1804. године, Бркићев савременик карловачки митрополит Стефан Стратимировић, на основу

обавештења које је добијао од веродостојних људи са терена, сматрао је како "Метохија, или Метоија, називаетсја провинција Сербскија земљи", у којој су "знатна места" Призрен "бившаја Сербских цареј земли", Пећ "град, једнаки с Призреном" који има "гражданов и Турков и Христијан, јакоже и ониј", тј. као и Призрен. И за Ђаковицу Стратимировић пише да је "знатно" место и да "имајет и Христијанов и Турков обитателеј", с тим што је муслимана Арбанаса у Ђаковици било више од хршћанских Срба ("Турков јазика албанскога болшаја част нежели Христијан Сербов обитателеј находитсја в нем"). Према Стратимировићевим обавештењима, исто тако Призрен је "град полн Турками Арнаутами, а Христијан не много". У Стратимировићевом писању не помињу се, међутим, призренски Цинцари "Гоге" међу хришћанима, нити Османлије "Турци", ни исламизовани Срби "Горани". Са друге стране, из овог времена, из 1807. године, француски дипломата и конзул у Јањини А. Пуквил, на пропутовању кроз Приштину, записао је да "је варош прилично насељена", а да су становници "нешто муслимани нешто хришћани, а језик им је словенски", тј. српски. Пада у очи да су Стратимировићеви подаци донети по казивању других, док је Пуквил на свом пропутовању на лицу места сакупио податке. Карактеристично је да Пуквил не помиње у Призрену Арбанасе, па се из тога могао извући закључак да су призренски (варошки) муслимани, осим Османлија (већином) били српскословенског језика.

Ова нејасност није била по среди када је у питању био само Призрен. Такође, једна друга скоро истодобна француска службена информација казивала је, на пример, да је 1811. године ђаковачка каза (кадилук) била *цела* насељена православним хришћанима, што ће рећи Србима! ("On dit que le canton de Joncova ou Jacova, tout peuple de Chretien grecq..."), тј. православцима Србима! Ђаковачки католик Паоло Тона био је, исте 1811. године сведок да су "Илири" (Срби) његовог краја, као православци, били склони да се (тих година) подигну на устанак, што је

говорило о њиховој довољној бројности за један такав крајње опасан подухват.

У сваком случају, извесно је да су, православни Срби у Метохији на крају XVIII и почетком XIX века представљали, поред Арбанаса и поисламљених Срба ("потуре") једну од две основне етничке и друштвене групације, и да су у политичком погледу, осим свог подређеног правног статуса (као хришћанска раја), представљали јединог могућег правог противника опстанку турске власти у овим крајевима. Ова чињеница не тако значајна у ранијој историји Османског царства, на почетку XIX века добила је посебну важност у вези са избијањем Устанка Срба 1804. године, у северном делу Србије, у Београдском пашалуку. Велики број метохијских досељеника Срба у пределе северне Србије, у време пред и после почетка устанака почетком 19. века, речито је говорио о приликама и нужностима због којих су православни Срби морали напустити своја богата и плодна станишта, уосталом и као из осталих предела Старе Србије. Исељавали су се и сељаци и варошани, они први у знатно већем броју остављајући за собом не само свој завичај већ и непокретно богатство у земљишту баштинама, кућама и другим материјалним добрима која се нису могла собом пренети. После 1815. године, у ослобођеној Србији, ови Метохијци чинили су знатан део привредно веома активног досељеничког становништва, али су били и један од чинилаца у привреди и уопште материјалном подизању обновљене српске државе.

Географски појам Метохије у историјском смислу био је познат као предео старе, средњовековне српске државе "старе" Србије, односно као део ове "Старе Србије". Током целог средњег века, и у првим столећима турске владавине Метохија је била насељена српским становништвом, као једино стално присутним, настањеним, домицилним у целом сливу Белога Дрима и његових притока. Из ове историјско етничке карактеристике Метохије проистицао је и њен географско-политички синоним као Старе Србије, назив који се одржао не само у народној традицији

тамошњих Срба, већ и у научној литератури XIX века, како код домаћих тако и, нарочито, страних писаца, као: *La Vieille Serbie* француске историографије; *Alt – Serbien oder Türkisch Serbien* немачке научне литературе; *Старая Сербія* руских дипломата и писаца; односно *Old Servia* у енглеској службеној документацији XIX и XX века; или просто *Serbia*, *Servia* у италијанским и папским изворима о овом делу Балканског полуострва.

Најбољи познаваоци проблематике Метохије, односно Старе Србије, на пример у првој половини XIX века, Француз Ами Буе и Немац Јозеф Милер, позната имена европске науке о турској царевини на Балканском полуострву, Европској Турској (*La Turquie d'Europe, Die Europäische Türkei*), изричито су када су Метохију и у историјском и у етнографском (етничком) погледу схватили као део Србије, као Стару Србију: *L' entienne Serbie, Alt-Serbien*. Сличноје мишљење било и код Аустријанца Јохана Георга фон Хана и Руса Александра Хиљфердинга и Ивана Јастребова, код Енглескиња Мекензијеве и Ирбијеве око средине и у другој половини XIX века, код Рене Пинона и других крајем XIX века. Њихово мишљење значајно је то нагласити није било резултат кабинетског професионалног рада већ емпиријска сазнања из аутопсије, бављења на терену и комплексних студија целокупних прилика (у мањој или већој мери) и односа, како у билатералним везама тако и у општој анализи турске управе у метохијским крајевима - турским санџацима, односно казама Пећи, Ђаковице и Призрена.

Културна и историјска цивилизацијска слика Метохије не само у средњем веку већ и под турском доминацијом до дубоко у XIX век, нарочито у монументалној архитектури и културним (културно-верским) споменицима, доминантно је српска, а у складу са тим је и географска номенклатура и топономастика као превасходно словенско-српског порекла и значења. (Извесна мања одступања у номенклатури, по тачној опасци доброг познаваоца арбанашких прилика, Аустријанца Ј. Хана, долазила су услед потребе за адаптирањем словенских српских речи језичким и говорним особинама арбанашког језика (*albanischen Formen*

Slavische Namen). Етимологија Метохије је старог грчког порекла, али је њен назив земље, области, српског историјског порекла, садржаја и константног присуства, синоним земље црквених (манастирских) поседа који су вековима српски владари давали тамошњој хришћанској православној црквеној организацији на овом терену. Руски конзул у Скадру и Призрену И. С. Јастребов дао је за своје време исцрпну и тачну слику старих средњовековних поседа манастира Дечани са постојећим стањем (око 1870. године) у његово време када је овај манастир од својих некада многобројних поседа успео да задржи још само нешто имања у селима Дечане и Лоћане.

О термину и појму историјско-географског и културолошког значења Старе Србије, у коју је спадала као предеона целина, али и са конкретним политичко-административним садржајем, Метохија као њен део, најчешће је заједно са Косовом била њен синоним. Најширу научну основу коришћења за појам и термин Стара Србија дали су управо они научници - европски истраживачи који су истраживали историју и географију, етнографију и културу Метохије. Тако је, на пример, Ами Буе изричито наводио да је Метохија чинила део Старе Србије, заједно са Косовом, Новим Пазаром (вароши и њеног управног подручја) и Горњом Мезијом ("Prischtina est à présent la plus considerable de cette partie de l'ancienne Servie (Stara Srbia), dans laquelle les Serbes comprennent les districts de Novipazar, la Métochie et la Haute Moesia occidentale jusqu'à la frontière macédonienne"). Добар зналац прилика у Метохији из аутопсије, комесар аустријске пограничне санитетске службе у Котору, иначе једно време на служби код пећког паше, др Јозеф Милер сматрао је Метохију (заједно са Новопазарским санџаком и Косовом) пределом Старе Србије, и у историјском и народносно-етнографском погледу.

Француски конзул у Скадру Иасинт Екар (Hesquard), добар познавалац прошлости и живота арбанашких Малисора, ограничавао је географски појам (северне) Албаније на реци Дриму административној граници Скадарског и Призренског пашалука. Ту границу означио је

графички и на великој карти (анекс својој књизи). Између осталог, помињао је и случајеве исељавања Арбанаса у Метохију, у пећки и ђаковачки крај, а Дечане је сматрао за главно упориште православља и српског народа у овим крајевима, настојећи да његово братство приволи на унију са католичком црквом. У време Екарово Метохију је посетио 1859. године, и о њој писао руски конзул за Босну Александар Хиљфердинг. Он је појам Старе Србије са Метохијом поистоветио са Призренским пашалуком (ејалетом). По њему у Метохију су спадали Пећ и Ђаковица, заједно са Призреном, у Стару Србију ("Ја узимам Стару Србију у оном опсегу у коме је третирао народ и цркву, укључујући новопазарску област"). По Хиљфердингу планина Плеш (западно од Пећи и Призрена) делила је Стару Србију од Албаније. У овој истој територији Старе Србије коју је наводио Хиљфердинг (а пре њега и Ами Буе), француски публициста А. Убисини ценио је да је у ливам (санџацима) Приштине, Призрена и Новог Пазара, дакле територији Старе Србије, живело (1854. године) двеста хиљада Срба.

О појму Старе Србије двадесетак година после Ами Буеа, саопштио је своје мишљење и Јохан Георг фон Хан, и каже да је Метохија са Косовом некада (у средњем веку) била средиште средњовековне Србије, Рашке краљевине ("...Kloster von Gratschanitz... welches eines der berühmtesten des alten Königreiches Rascien ist, dessen Schwerpunkt das Amselfeld und die östlich anstossende Ebene des weissen Drin /Metoja/ war. Der Name Rascien scheint aber hier Landes ausgestorben zu sein... Die Serben haben ihm den Namen Altserbien /Stara Srbia/ substituiert... Ausser den genannten Ebenen /Kossowo, Metoja/ gehört jedoch auch der Kessel von Nowi Pasar sicher zu demselben"). Ову Стару Србију, Alt-Serbien Хан је разликовао од домовине Арбанаса Mutterland, Stammland, која се налазида у Малесији и Дукађину (у данашњој северној Албанији). У овом смислу, још 1850-их година Хан је потврђивао присуство многих поисламљених Срба у све три метохијске вароши (und in Ipek, Jacova und Prisrend viele muhamedanische Serben sind), да су словенски називи места



подешавани према албанском изговору ("albanische Formen slavischer Namen") и да је податке за своја казивања добијао из албанске околине ("meistens vom Albanesen umgeben"), односно да је о броју кућа и села добијао податке од своје службене пратње управних власти, војника-пратилаца. Уопште узев, још на крају шесте деценије XIX века, Хан је узимао да су и Метохија и Косово биле области са помешаним српско-арбанашким становништвом ("Amsfeld und die Metoja, sind Mischbezirke, und werden von Albanesen und Serben... gemeinsam bewohnt"). Притом, карактеристично је било казивање Ханово, да су хришћанска (српска) села била слободна само на планинама. Треба нагласити да је и Ј. Г. фон Хан у Стару Србију рачунао и Косово и област Новог Пазара.

Од Енглеза појам Старе Србије био је усвојен од Пејтона и од Ирбијеве и Мекензијеве. За њих "Стара је Србија онај крај Турске у Европи, који је највећма скопчан са словенским народним предањима; ту је главни извор народној песми, ту седиште старе владе српске, ту је позорница где паде српско царство. Земљиште је у овоме крају богато и живописно... Велика драж Старе Србије лежи у томе... што леже остаци који сведоче како је она некада била хришћанска и цивилизована земља. Између суровости албанских села путник наилази на стару једну престолницу и патријаршију... на велике цркве у византијском стилу, на фреске...". Мекензијева и Ирбијева сматрале су да је Приштина "у срцу Старе Србије." Име Старе Србије је "у обичају међу Славенима у Турској и међу Славенима у целој Аустрији и Русији. Али за њ' неће да знају ни турске власти ни европски конзули у Турској. За њих срце Старе Србије, историјско и земљописно, састављено је од две... заравни: Метохије и Косова. Призрен, Пећ и Дечани су најпознатија места у Метохији. У свом познатом путопису из 1860-их година, једну главу (XVII) оне називају "Стара Србија".

Руски конзул Јастребов једно своје велико дело назвао је "Стара Србија и Авбанија", где је Метохију са Ђаковицом и Дечанима ставио као културно-историјски центар средњовековне српске државе, као и Призрен са његовим



управним подручјем (и то у једном ширем, територијалном опсегу "од Скадра Скадарски пашалук - до Тетова и Дебра - Дебарски пашалук), у којима је налазио пуно историјских реминисценција повеснице српске државе и народа још из средњег века. Од писаца савременика који су из аутопсије познавали опште и посебне прилике у Метохији, помињемо и Петра Кукуља, аустријског генералштабног вишег официра. Он је на терену запазио да се име Старе Србије одржало и 1870-их година, упркос многим покушајима да се оно истисне из употребе, или бар умањи у свом географском, територијалном простирању и замени другим именима, углавном појмом Албаније. Међутим, П. Кукуљ је именом Старе Србије подразумевао призренски мутесарифлук, заједно са Призреном, Пећи и Ђаковицом у Метохији. У том смислу је и написао велико дело, жанра војногеографске студије, у којој је описивао, поред Кнежевине Србије, и онај њен део који се налазио под турском влашћу *Turkisch Serbien* (*Stara Srbija - Alt Serbien*). Оно је веома значајно и по томе што је износило (проверене) податке, поред осталог, и о етничким приликама и конфесионалним међуодносима у Метохији (као и уопште на целој територији тада актуелног призренског мутесарифлука (санџака).

О Метохији као делу Старе Србије писао је и један низ српских писаца, почев од Вука Караџића па до Марка Миљанова савременика, као што су Гедеон Јуришић, Серафим Ристић, Милош Милојевић, Панта Срећковић, Спиридон Гопчевић, затим нешто касније Тодор Станковић, Бранислав Нушић, Манојло Ђорђевић - Призренац, Илија Ставрић (Петар Костић), Милојко Веселиновић и још неки други. Серафим Ристић, игуман Високих Дечана, родом Тетовац је једно своје дело са сижеем о савременом стању у пећко-ђаковачкој кази у Метохији чак назвао "Плач Старе Србије" (1864). У овом погледу као писац о приликама у Метохији посебно се истицао Марко Миљанов који је Метохију сматрао пределом Старе Србије која се простирала, по њему, "око Дрима до Проклетије арбанашкије, не далеко од Ђаковице" два домороца,

Манојло Ђорђевић и Петар Костић, обојица Призренци сматрали су Призрен за културно-историјски најважнији центар Старе Србије, а од историчара и публициста, с позивом на историјске реминисценције и народна предања о некадашњем етничком карактеру Метохије, у Старој Србији, највише су се истицали Панта Срећковић, Милош С. Милојевић, Милојко Веселиновић и Спиридон Гопчевић. Међутим, праву аргументацију, с позивом на историјска, етнографска, антропогеографска, културолошка и друга факта о оправданости назива Старе Србије за Метохију (са Косовом) дали су тек српски научници и истакнути писци на прелазу XVIII у XIX век: Јован Цвијић, Јован Томић, Јован Хаџивасиљевић, Владимир Петковић, Јевто Дедијер, Стојан Новаковић, Александар Белић, Јован Радонић, Григорије Божовић, Светислав Симић... који су, са добрим познавањем ствари писали о прошлости и садашњости Старе Србије, у којој су Косово и Метохија представљали њен централни и културно-историјски најважнији део.

### **ПРИЗРЕН И МЕТОХИЈА У ДРУГОЈ ПОЛОВИНИ XVIII И XIX ВЕКУ**

Међутим, за боље познавање укупне прошлости метохијских Срба, како оне до краја XVIII века, тако и (овде) актуелне у XIX веку – до пред и после Српско-турских ратове 1876-1878. године, од важности је указати и на неке крупније појаве од битног карактера за историјску егзистенцију Срба у Метохији, а које су биле уоквирене периодизацијом односно преломним збивањима у њиховој прошлости везаној за владавину Османског царства. У прошлости Косова и Метохије - централној области српске историје и културе у средњем веку, одсудна су била четири историјска догађаја: Косовска битка, 1389. године, Велика сеоба Срба, 1690. Српско-турски ратови, 1876-1878. године (и појава Призренске лиге, 1878-1881), и ослобођење од турске управе 1912. године.

Први догађај означавао је почетак вишевековне турске власти у Србији и потчињавање српског народа и његове

културе и вере, власти и установама муслиманског Османског царства, са свим последицама по материјални, друштвени и духовни живот покорених Срба. Косовски пораз сматрао се хронолошком границом епохе слободе и ропства, па је тако оставио дубоке утиске у души и свести српског народа. Други догађај уследио је кад је хабзбуршко-аустријска војска после опсаде Беча 1683. године у свом привременом напредовању у дубини Турске, допрла до средишних крајева старе српске државе: до Косова, Пећи, Призрена, Скопља, Кратова, Штипа, Тетова, Овчег Поља и Велеса, привукла тамошње Србе на устанак против Турака и при повлачењу повела собом и велику српску бежанију, под духовним и верским вођом патријархом Арсенијем Чарнојевићем. То је имало за последицу велике поремећаје у демографској, етничкој, конфесионалној, али и привредној структури косовско-метохијских крајева, пошто су у принудно напуштеним крајевима почели долазити Арбанаси из старих предела географске Албаније, помагани притом од централне турске власти. Трећи догађај изазван ратовима Црне Горе и Србије за ослобођење Срба у турској царевини, због одлука Берлинског конгреса у лето 1878. године, није довео до укидања турске управе на Косову и Метохији, иако је српска војска дубоко допрла у долину Лаба, Ситнице и Биначке Мораве, али је изазвао силну реакцију турске управе и турско-арбанашког муслиманског становништва против Срба, затим и до стварања тзв. Призренске лиге, чији је трогодишњи рад изазвао велике поремећаје не само у систему турске управе већ и у српско-арбанашким друштвеним и политичким односима који су били - дуго после тога - веома затегнути. То такође није остало без негативних резултата по безбедност и егзистенцију Срба на Косову и нарочито у Метохији, али и до губитка српске етничке и демографске премоћи. Најзад, Балкански рат 1912. године довео је до слома турске управе у српском народу, па и на Косову и у Метохији, и започео нову епоху у историји Срба, чије је основно обележје требало да буде: обнова српског народног и националног живота и замена вековних турско-оријенталних установа и

обичаја савременим обрасцима европског правног и друштвеног устројства, односно до потпуне интеграције косовско-метохијских Срба са раније ослобођеним Србима у Првом и Другом устанку.

Послекосовска епоха и турска доминација у друштвеној средини Косова и Метохије - познатих и као централно подручје територије Старе Србије - и у народном животу Срба, значила је и вишеструко повлачење и пропадање српског народа. За све ово време, а нарочито између 1690. и 1912. године, у Старој Србији, у првом реду на Косову и Метохији, али посебно у Метохији, одвијали су се многобројни процеси политичког, друштвеног, етничког, привредног, културног и верског (духовног) значаја, који су били карактерисани двома чињеницама: све чешћим иновацијама турске државне управе, којима се отежавао општи и јавни статус њених хришћанских поданика, затим изразитим притиском и прогањањем Срба као народне целине и националног ентитета са којима је Турска и њена државна идеја дошла у отворени сукоб, а нарочито после српских устанака 1804. и 1815. године у северном делу Србије, који су довели до обнове српске државе у XIX веку. У овом погледу посебно су били значајни политички догађаји везани за међусобне односе Србије и Турске 1833. (присаједињење шест јужних нахија), 1862. (сукобинастали након инцидента на Чукур чесми) и 1867. године (предаја градова Србији). Том приликом се први пут јавља арбанашки фактор у српско-турским односима посебно у Метохији. Њега ће Порта искористити као ефикасно оруђе у својој државној политици за обезбеђење царства и помоћу кога ће – због његове верско муслиманске припадности и подршке Османском царству – настојати да насилно измени, поред осталог и етничке, конфесионалне и демографске композиције становништва а Косову и Метохији.

Ова појава, припремана читавих стотину година (крај XVII - крај XVIII века) добила је нарочито планско обележје од времена устанака 1804 - 1815. године. Тада је она била усредсређена, у првом реду, против хришћанске народне свести Срба на Косову и у Метохији, али - у тесној вези и са

државним реформама Османског царства - и на потирање материјалних споменика и духовне, националне свести српског народа на тим просторима. Исламизација, експлоатација и физички притисак на Србе као и измене у дотадашњем аграрно-правном систему и у пооштреној пореској политици – где је читлучење српских села и претварање сељачких баштина у читлуке муслиманских господара све више узимало маха - била су средства којима је турска држава посредством власти али и подршком својих верских припадника – муслимана, утицала да се косовско-метохијски Срби, као етнички, верски и историјски најсвежија и најсвеснија регионална целина српског народа обесцене и ослабе у сваком погледу. Државни интерес Турске увиђао је улогу и значај компактних инородних (и иноверских) етничких маса за безбедност и целину царства, а посебно улогу верског прозелитизма којим су се слабиле латентне, и потенцијалне, опонентне, друштвене и политичке снаге хришћана у османској држави, а нарочито улогу аграрног законодавства (и још више праксу његовог спровођења) за сламање духовне отпорности и економског и материјалног (друштвеног) положаја хришћанске раје. То су по схватањима Порте, били они политичко-правни инструменти за нову централизацију и отоманизацију државе, које је Турска током целог XIX века, без много обзира и јавне контроле, примењивала над својим поданицима друге верске основе и другачијих политичких и цивилизацијских погледа, с обзиром и на своје интересе и своју судбину у будућности.

Бројна су сведочанства о овом тешком положају Срба под турском управом уопште, а посебно у централном делу старе српске државе, Старе Србије, тј. на Косову и у Метохији. Остављајући по страни српска сведочења о појму, називу и пространству Старе Србије наводимо неколико од најзнаменитијих странаца европске науке и политике који су се, током XIX века бавили, или описивали проблематику Косова и Метохије под турском управом, чија су дела оставила траг у историографији, као што су Ами Буе, Јозеф Милер, Јохан Георг фон Хан, Убичини, Кукуљ, Вилијем

Дентон, Иван С. Јастребов, Теодор Ипен, Мекензијева и Ирбијева, А.В. Патон, Иасинт Екар, Сипријен Робер, а касније, поред других и Рене Пинон, Гастон Гравије, А. Балдаћи, И. Башмаков, Јаков Слишковић (хрватски писац), Селишчев... Казивања ових заслужних проучавалаца Турске и њених потчињених народа, несумњиво се морају узимати у обзир када се расправља о Косову и Метохији, односно о Старој Србији (La vieille Serbie, l' ancienne Serbie; Türkisch Serbien, Alt-Serbien, Stara Srbia; Old Servia; Стара Србија; Stara Srbija), чији је део била и Метохија.

О Метохији као делу Старе Србије сведочио је и чувени албаноолог и један од најбољих познавалаца српско-арбанашких односа у њиховој новијој историји, Ј. Г. фон Хан, када је Метохију, као посебну област, одвајао од Малесије - северног дела Албаније, коју је сматрао етничком и географском матицом, завичајном земљом Арбанаса, као њихов Mutterland, Stammland, одакле су се они, нарочито после чувених сеоба Срба под патријарсима Арсенијем III 1690. и Арсенијем IV 1737. године досељавали у Метохију и у друге косовске пределе. Исто тако, важно је то истаћи, у свим досада објављеним списима папских визитатора Метохије и Косова, ови предели (са суседним крајевима) сматрали су се пределима старе српске државе, Краљевства Србије, чије је црквено средиште било у Пећи, а краљевска, односно царска престоница у Призрену и Скопљу. Сва Метохија и Косово, са суседним крајевима на југоистоку (Кратово, Скопље) улазили су у Скопљанску католичку надбискупију, Скопску архидијецезу, која је у XVI до XIX веку, била не само у границама некадашње Србије већ се, скоро сасвим, подударала и са границама обновљене Пећке патријаршије (1557.) у јужном правцу њених граница. Ови визитатори и други католички свештеници узимали су реку Дрим и његову десну притоку Валбону не само као међу Скопљанске и Драчке католичке надбискупије (односно Скадарске бискупије), архидијецезе, већ и као географску и политичку, па чак и етнографску (и културно-цивилизацијску) границу између Србије и Албаније, односно српског и арбанашког народа. Дobar део

географске номенклатуре, топономастике и ономастика српског (словенског) порекла, вековима одржавана у овим лимитрофним пределима, садржана и у предањима оба ова суседна народа, потврђивала и са своје стране, сведочења Папских визитатора и мисије католичке цркве на Балканском полуострву. Разуме се, да су и српски домаћи извори, народна традиција, касније и српска (старија) историографија рачунали Метохију као део Старе Србије и историје и цивилизацијских најзначајнијих домета српског народа током његове вековне историје. Историја Срба у Метохији од краја XVIII века до Српско-турских ратова 1876 - 1878. године пружа занимљиву слику о његовој новијој прошлости, која је била значајна за проучавање и са научноисторијске, али и друштвене и националне политичке стране. У нововековној историји Метохијских Срба после Велике сеобе 1690. године, Први српски устанак 1804. године значио је одсудну историјску прекретницу и то у двоструком смислу: како по непосредним збивањима везаним за српско-турско ратовање у северном (ослобођеном) делу Србије, тако и по последицама које су имале трајнији карактер. Са догађајима у северном делу Србије, Метохија, заправо метохијски Срби улазе непосредније у ослободилачки процес целог српског народа, иако са смањеном улогом која им је припадала због познатих околности.

### **ПОЧЕТАК ЗИДАЊА ЦРКВЕ СВ. ЂОРЂА**

Након смрти хаџи Захарија, митрополита рашко-призренског и скадарског 1830. године остали су Срби у Старој Србији следећих пола века без народне црквене организације. Цариградска Патријаршија је за нове митрополите постављала Грке, који су својим деловањем одбијали од себе народ и свештенство. Истовремено стални успон Кнежевине Србије будио је наде да ће и Стара Србија бити у њеним границама (Батаковић, 1989:13). Међутим, игром случаја, управо у време владике Фанариота започело се у Призрену са зидањем нове цркве. На подизању нове

цркве у Призрену почело се радити 1830. године. То је било скопчано са разним сметњама и великим трошковима. У то време су у Призрену владале паше из породица Ротула и било је неопходно управо њих придобити као и њихове људе од поверења. П. Костић наводи како се из старих црквених протокола могло видети да се значајнијим муслиманима давало по 2 до 3 аршина чихе или по неколико ока кафе и шећера. Укупно је за подмићивање издато близу 200 турских лира. На жалост, када је царска војска поразила Махмуд-пашу Ротула и 29. августа 1836. године и прогнала га у Истанбул испоставило се да су ови покушају били узалудни (Костић, 1928:83). Помагала је и српска држава па је тако из народне касе је, на име дародајанија, 16. маја 1832. године исплаћено владици призренском 4800 гроша (Петровић, 1899:352).

Пошто су након 1830. године на место рашко – призренских митрополита долазили Грци било је неопходно да се преко њих и Цариградске патријаршије ради на добијању код османских власти фермана. Зато се, бар јавно, највише заузимао митрополит Игњатије. Он је био митрополит рашко-призренски, скендеријски и ђаковачки највероватније од 1840. до 1849. године. Митрополит Игњатије први пут се помиње помиње 1840. године. По свој прилици је те године дошао за митрополита у Призрен и наредио попу Петру Пјаковачком да учи "дјецу" (епископ Сава, 1996:191). Њему је у ту сврху било дато 100 турских лира. И тај новац је пропао. Давало се, немилице, и даље да би се тек 1855. године добио тражени ферман. Укупно је за ферман дато близу 500 турских лира (Костић, 1928:83). У то време је у Призрену било око пет стотина српских домова. Скоро све главне радње у граду су биле у српским рукама тако да мада малобројни Срби су финансијски релативно добро стајали. Трговци су поготово добро зарађивали за време Кримског рата тако да су многи могли дати за цркву прилог од 10 до 50 турских лира. Главни мајстор са још неколико радника је био из Дебра. Темљи цркве су се премеравали канапом а не аршином. Дима Кампарела, бивши папуџија, иначе врло доброг



материјалног стања, узвикнуо је током мерења: „Пушти, пушти, народ нека је жив! У име Божије ће гу направимо.“ Са копање темеља започело се на дан Св. пророка Илије, 20. јула 1856. године (Костић, 1928:84).

Основа цркве је у облику развијеног уписаног крста са централном куполом. Унутрашњи простор цркве је са два реда стубова издељен на три брода, средишњи већи и бочни, мањих ширина. На источној страни бродови се завршавају апсидама, споља вишестраним, изнутра полукружним, у којима је смештен олтарски простор, проскомидија и ђаконикон. Кубе се издизало над ступцима над пресеком трансепта и главног брода. Изнад централног брода на западној страни наоса изграђена је галерија од дрвене конструкције, која служи као певнички простор. До изградње звоника од армирано-бетонске конструкције 1892. године, црква је имала дрвени звоник. Нови звоник је изграђен на западној страни цркве у оси наоса и прислоњен на зид pročеља. Нови звоник носи новоформирана армирано-бетонска конструкција видљива у наосу, од пода до плафона. Црква има више улаза, главни је са западне стране у оси наоса и три бочна. Два са јужне стране за наос и ђаконикон и један са северне стране за наос. По првобитној замисли, која није остварена до краја, цркву је са pročеља и са јужне и северне стране обухватао трем.

Након подизања стубова од камена са западне и јужне стране изграђена је дрвена кровна конструкција као привремено решење, јер се на основу остварених ослонаца у зидној маси фасадних зидова требала формирати на исти начин као у самој цркви. Решење кровних равни изнад наоса је у облику крста. Сводови су у теменима испуњени додатним материјалом, па су кровне равни косе, покривене лимом. Основни грађевински материјал, којим су озидани зидови, стубови, калоте, сводови, пандатифи и луци је камен. Спољни зидови су зидани добро клесаним каменом, а изнутра омалтерисани. Стубови су такође озидани на исти начин. За зидање спољних зидова, перваза око врата и прозора, зидање унутрашњих стубова и стубова

недовршеног трема употребљен је белосиви конгломерат ситније структуре.

На месту на коме је била предвиђена изградња нове цркве од вајкада је било православно гробље у коме се сахрањивало готово до момента почетка изградње цркве. Због тога је било и свежих гробова а и код старијих гробова земља је била растресита и не баш најбољег квалитета за фундарање. Било је неопходно фундаментирати темеље цркве на већој дубини него што би то било неопходно у нормалним условима. Носиво тло, тзв. „здравица“ је била прилично дубоко. Није ни чудно да је ископ и пуњење темеља коштало далеко више него што је првобитно планирано. Након што су темељи довршени кренуло се са зидањем. Зидови цркве су споља облагани тесаним каменом. Камени стубови су се састојали од 2 до 3 дела спајана на месту где су и постављани. Делови за стубове су клесани у клисури Бистрице 3 до 4 км узводно од Призрена негде у близини остатака манастира Св. Арханђела. За њихово довлачење низ Бистрицу до Призрена црквена општина је држала три пара бивола. Коришћени су ниски гвожђем утврђени точкови које је вукао пар бивола (Костић, 1928:84–85).

Када је већ започето зидање цркве одлучено је и да се западне стране започне зидање двостране припрате за жене. Међутим, није се водило рачуна да су муслимани још раније бесправно отуђили део црквеног земљишта и то баш део где су требала да се сазидају два стуба припрате. Све до 1868. године зидани су истовремено сама црква и припрата али са паузом од две до три године. Прилози за зидање су били потрошени поготово што је значајан део од предвиђене суме морао да се искористи за откуп од муслимана дућана који су се граничили са црквеном портом. Члан суда призренског Лазар Поповић је 12. маја 1867. године молио српско Министарство просвете и вера да се цркви призренској поклони једно звоно а зашта су добили дозволу од Мамуд паше (АС – Министарство просвете - Број 652/67 од 12. маја 1867. године).

У међувремену, после двадесет осам година бављења у туђини, посетио је 1864. године поново Призрен Сима

Андрејевић Игуманов, доневши многе дарове школама, црквама, манастирима, митрополиту Мелентију и виђенијим Турцима. Тада је свака православна кућа у Призрену и околини добила бар по једну икону и то свака кућа оног свеца којег слави. Том приликом је Сима боравио и у манастиру Св. Марка који је необично много волео и коме је био врло привржен. Нарочито је био поносан на подигнути звоник са звонима које је он финансирао из Русије. То су била прва црквена звона под Турцима у целом крају (Бован, 2004:102–103; Костић, 1922б:267; Костић, 1902:342–343).

### **СИМА АНДРЕЈЕВИЋ ИГУМАНОВ И СРПСКА ЦРКВА У ПРИЗРЕНУ**

Писати о српским црквама у Призрену а не рећи нешто више о Сими Андрејевићу Игуманову је немогуће. Зато ћемо се нешто више задржати на његовом значају пре него што наставимо причу о Цркви Св. Ђорђа. Сима Андрејевић Игуманов је, неоспорно, један од највећих добротвора српског народа и српске Цркве свих времена. Његов значај је посебно велики јер је он радио на просвети српског народа у Старој Србији у време најжешћег притиска на Србе у османској империји.

Главни биографи Симе Игуманова су били Панта Срећковић ( Срећковић П., 1881, 39 – 49) и Петар Костић (Костић, 1925; 1922б:257–273 и 1902:329–349). У исто време њих двојица су били и велики и блиски Симини пријатељи којима је он у више наврата много помогао али и који су му кад, се за то указала потреба, такође узвратили помоћ. Напоменимо овде и да су се после више од осам деценија, последњих неколико година коначно појавила два озбиљнија рада о Сими, оба из пера професора Владимира Бовна (2005:71–80 и 2004) укључујући и његову прву детаљнију биографију. Оно што је значајно то је да је управо у овим радовима извршена и тиха рехабилитација и самог Панте Срећковића јер је он један од главних извора у оба рада. Наиме, у неким ранијим радовима о Сими Игуманову и

призренској Богословији, објављеним последњих деценија, уопште се не спомиње Симинова биографија коју је написао Панта Срећковић. На пример, није то урадила ни Радмила Поповић – Петковић ни Станија Танасковић (Танасковић, 1993а: 85 –102 и 1993б: 167–185) а ни многи други премда су користили резултате његовог истраживања. Чак и В. Бован који доста цитира Панту Срећковића, кад год се Пантини подаци не подударују са подацима Петра Костића увек даје за право овом другом.

### **ПОРОДИЦА СИМЕ АНДРЕЈЕВИЋА ИГУМАНОВА**

Породица Симе Андрејевића је старином из Призрена. Његов отац Андреја Ђорђевић је био врло богат човек и негде око 1800. године у Београду је набављао оружје за Србе који су припремали устанак. То оружје је било смештено у једном каналу на Зереку и одатле је разношено по Србији (Срећковић, 1881:39). Турске власти су ухапсиле Андрију и зверски га мучиле у призренској тамници и пустиле тек пошто је призренском паши исплатио 10000 талира. Због тога је материјално пропао и, како наводи Панта Срећковић, после пет година вероватно 1809. године је и умро (Срећковић, 1881:39–40; Костић, 1922а:168 и 1922б:257). Симинова мајка Јана је била чувена по својој доброти. Са Андрејом је добила четири сина: Аксентија, Крагуја, Петра и Симеона – Симу. Напоменимо да је Андреји кум био Чолак Анта Симеуновић.

Најстарији од Андрејевих синова, Аксентије је рођен око 1780. Замонашио се врло млад у манастиру Св. Марка, близу Призрена. Негде 1804/05. године постао је јеромонах а од 1812/13. је и игуман у истом манастиру. Умро је 2/14. фебруара 1825. а сахрањен је у манастиру Св. Марка у коме је провео пуне две деценије. По неким подацима право име Аксентијево је Апостол (Anonim, 1875:263). По њему је Сима и прозван Игуманов. Аксентије је бележио ствари које је чуо од људи око себе а нарочито од своје мајке и бабе. Зато га и Панта Срећковић у својој књизи *Синан паша* и назива летописцем. Вредност података које је оставио критички је

пропратио, у својим радовима и Јастребов. Поред тога, велика Аксентијева заслуга је и то што се одржао манастир Св. Марка када су многи други манастири готово опустели (Костић, 1922б:258).

Крагуј (Крага) је рођен 1783. године. Учествовао је у Првом српском устанку и био је капетан у српској војсци (Костић, 1922а:168 и 1922б:258). По подацима Јована Мишковића био је 1809. године са Чолак Антом Симеуновићем у групи чији је задатак био успостављање сарадње са Црногорцима Петра I. Премда не постоји потврда о овоме у другим изворима с обзиром да је Чолак Анта био породични кум са Андрејевићима не само да није искључено Крагујево учешће у овој акцији већ је и врло вероватно. (Вероватно није случајно, да су се обојица, касније током тридесетих година XIX века, населили у Крушевцу (Костић, 1922а:169). По краху устанка 1813. године прешао је са многим другим вођама, најпре у Аустрију а затим у Русију. Премда су на основу податка из пасоша, издатог 30. јануара/11. фебруара 1817. године у Кишињеву, многи закључили да се тада, са породицом вратио у Србију, на основу архивске грађе ми знамо да се он у Србију вратио тек у лето 1836. године. Населио се у Крушевцу и крајем те године је молио помоћ од књаза Милоша тврдећи да нема средстава ни за храну (АС-ДС-1/36, Молба Крага Андрејевића књазу Милошу за помоћ). Премда не знамо шта му је књаз на то одговорио знамо да је у Крушевцу остао до смрти (Костић, 1922а:169). Сахрањен је код цркве Лазарице у близини олтара (тј. главне апсиде). Иначе. Крагуј се у Крушевцу највише дружио са Чолак Антом Симеуновићем који му је био кум.

Петар је рођен 1790. године (Костић, 1922б:257–273). Такође је учествовао у устанку, изгледа као нека врста дворјанина, али у војној служби, код Карађорђа. Ако је ова претпоставка тачна онда је Петар био, нека врста ађутанта код Карађорђа. По прорпасти устанка 1813. Године, Петар је као и његов брат Крагуј, најпре отишао у Аустрију а затим у Русију. Добио је пасош неких пола година после Крагуја. Из једног другог руског пасоша, из 1831. године, види се да је

био ожењен Катарином и да је од деце имао сина Николу (који је рано умро) и ћерку. И ћерка му је је брзо по удаји умрла оставивши за собом такође женско дете. Петар се у Србију није вратио пре 1840. године јер га те године срећемо у Влашкој (Костић, 1922б:259). Када се вратио у Србију постао је управитељ двора у Тополи за време књаза Александра Карађорђевића (Костић, 1922а:169). Умро је и сахрањен у Тополи (Anonim, 1875:263).

### **СИМА АНДРЕЈЕВИЋ ИГУМАНОВ**

Сима Андрејевић се родио 30. јануара/11. фебруара 1804. године у Призрену (Anonim, 1875:263). Детињство је Сима провео, у почетку са родитељима, али како је рано остао без њих, и код најстаријег брата Аксентија у манастиру Св. Марка код Призрена, а затим на занату у Призрену где је остао да ради у бурмутани као ортак до 1836. године. (Бован, 2005:72; Anonim, 1875:263). Тада му је везир Тагроглу срушио бурмутану и Сима ожењен и са двоје нејаке деце морао је да пође у печалбу како би обезбедио издржавање за породицу. После неуспеха у Алексинцу, отишао је у Битољ, где је пропао и у извозу пијавица, након чега је отишао у Истанбул да се тужи са битољским губрнатором. На жалост, после 1842. године Влада Уставобранитеља му је одрекла подршку. У Истанбулу је животарио тргујући са дуваном све док није обрнуо капитал једног пријатеља свог брата Аксентија у једногодишњем коришћењу, када му је остало око хиљаду златних мендухија (Бован, 2005:72; Anonim, 1875:263).

Средином четрдесетих година умрле су му у Призрену жена Султана и ћерка па је Сима довео сина Манојла у Истанбул где га је уписао у школу. Дечак је успешно учио и добро је знао турски, грчки, француски и руски – да говори, чита и пише. Иако му дужник, Ћосја-паша није вратио 200000 гроша Сима је успешним пословањем и штедњом саставио мали капитал и прешао у Русију. Настанио се прво у Одеси, где је успешно развио трговину и прераду дувана а онда је, прилично се обогативши, прешао у Кијев. У исто

време купио је фабрику у Курску којом је управљао његов син Манојло, који је, нажалост убрзо 1865. године, умро од туберкулозе (Бован, 2005:72).

Након синовљеве смрти Сима се сасвим посветио националном раду, тежећи свим својим бићем да што је могуће више допринесе свом народу у Старој Србији и својим знањем и искуством, а наравно и својим великим капиталом којим је тада располагао. Игуманов је уновчио у Русији сва своја богатства и пренео новац у Београд, дао га у банку под интерес и улагао у Призрен за подизање школа и учитеља и наставника за њих а од 1869. године сасвим се посветио раду на отварању Призренске Богословије (Бован, 2005:72). По други пут је дошао у Призрен 1869. године с намером да отпочен припреме за отварање споменуте Богословије. Крајем исте године вратио се, по последњи пут у Русију (у Кијев и Петроград), у циљу да пренесе целокупну имовину у Београд што је и учинио. Целу зиму 1869/70. године је провео у Русији да би се коначно у лето 1870. године вратио у Призрен (Костић, 1902:343-344). Од повратка у Призрен па до 1875. године Сима је потрошио преко 2000000 гроша (око 200000 форинти) на школе и цркве. У самом Призрену саградио је српску цркву каквој није било равне у целој турској царевини. За тај патриотски рад руски цар Александар II произвео је Симу за почасног грађанина престонице Петрограда (Anonim, 1875:263). Још пре тога 12/24. октобра 1869. године изабран је за члана Славенског Благотворителног комитета (Костић, 1902:344). Све је ишло по плану који је замислио и Призренска Богословија је почела са радом 1. октобра 1871. године. Сима се бринуо за своју школу док је био у Призрену али је због ратних неприлика, по савету руског конзула, од 1875. до 1881. године живео у Београду. Чим је постало могуће да допутује у Призрен, Сима је дошао са намером да више никада не напусти свој завичај. Умро је у Призрену 23. фебруара 1882. године. Доживео је да његову Призренску Богословију заврши седам генерација младих учитеља и свештеника (1880/81. школске године није било ученика у



III разреду, због претходних ратних година) (Бован, 2005:72–73).

Сими́на кућа у Одеси је била право стециште Срба из Старе Србије, почев од ђака и студената па до трговаца и националних радника. Игуманов је у Одеси од Срба ученика, доста сазнао о националним задацима Срба и о начинима на који се најбоље може помоћи свом народу који још живи под Турцима. Сима Игуманов и Панта Срећковић су се упознали у Кијеву где је Панта студирао (Бован, 2004:28; Срећковић, 1881:44–46). По тврђењу Пантином, он је га тада посаветовао да пошаље барјаке српским црквама а да преко Гиљфердинга издејствује да се руске књиге шаљу српским школама у Старој Србији што је Сима прихватио и урадио (Срећковић, 1881:44–46). Али да пустимо самог Панту да о томе приповеда: *Тада се ја са њиме, као ђак универзитета, упознам. Приликом нашег познанства ја му саопштим шта ми је говорио о руској радњи и њеним намерама односно јужног Словенства попечитељ кијевског учебног округа г. Ребиндер, зет оног кнеза Трубецког, који је био намењен за президента републике, коју су били наумили прогласити тако звани “Декабристи” и који се по смрти цара Николе вратио из Сибира и становао код свог зета. Овај старац се много интересовао јужним Словенима и много ми говорио о руској политици у томе правцу. Њему сам читао своје чланке штампане у Руском вјеснику. Попечитељ Ребиндер и његов таст кнез Трубецки мени су разјаснили читаву радњу руску о васкрснућу Србије и српског племена. Од њих сам чуо да је Погодин још 1832. године слат на југ с намером да упозна руску владу са стањем ствари итд. да Русија свесрдно ради на ослобођењу “јужних Словена” па у тој цели чини све што може, да се одржи православље и да се развије дух национални. Да је којом срећом, био склопљен у Одеси српски комитет, то би он урадио све што је урадио бугарски”* (Срећковић, 1881:44–45). Интересантно је шта Панта Срећковић наводи о Србима који су тада живели у Одеси: *У Одеси је било много врло богатих Срба, али су они били луксузирали, па се о народности својој нису бринули, држећи да Србима нико ништа не може шкодити* (Срећковић,



1881:45, нап. 2). Нешто даље о Сими Панта наводи: *Пошто смо знали како радњу ових блгарских комитета, тако и искрену и братску руску готовност потпомагати јужно Славенство, посаветујем Сими две ствари.*

1. *Да пошље у Стару Србију у цркве око 70 Застава (барјака) са српским натписима, и*

2. *Да он затражи црквене утвари од руског синода преко Хиљфердинга.*

*Сима на свој рачун сагради и пошље барјаке а за утвари и књиге напише молбу Хиљфердингу. Хиљфердинг је све урадио што је могао. Ја сам та писма Хиљфердингу од стране Симине писао (Срећковић, 1881:45–46).*

Када је прешао у Кијев, Сима се одмах повезао и са другим Србима који су живели у том граду. И овде су се у његовој кући окупљали српски интелектуалци у том делу Русије. Највише је било српских студената и њих је Сима издашно материјално помагао, а посебно се бринуо о Старосрбијанцима, према којима је био најиздашнији у финансијској помоћи. Многи српски младићи у Кијеву били су његови стипендисти и штићеници. Највише је ценио Илију Ставрића из Градачца у Босни који је, док је Манојло био жив, био још један члан породице. Сима га је сматрао другим сином. Поверио му је писање писама а имао је увид и у сва пословна документа (Бован, 2005:74 и 2004:107–108). Илија је остао уз Симу и после Манојлове смрти и много му помогао да се поврати од тог ударца. Пошто је завршио студије на време и са одличним успехом, Илија је у договору са симом отишао у Призрен да припреми отварање Богословско-учитељске школе док је Сима остао у Русији да уновчи свој иметак како би могао да га пребаци у Србију одакле би га узимао и улагао у школство Срба у Старој Србији (Бован, 2004:108–109). И док је Илија Ставрић био Симина десна рука у Призрену, његов главни ослонац у Београду постаће Панта Срећковић.

Као што смо већ навели Сима је после двадесет осам година бављења у туђини 1864. године посетио Призрен. (Бован, 2004:102 – 103; Костић, 1922б: 267 и 1902:342–343).

Изгледа да је тада са собом понео и Летопис манастира Светог Марка који је водио Аксентије Андрејевић рођени брат Симе Игуманова. Вероватно га је при проласку кроз Београд предао Панти Срећковићу који га је искористио као главни извор за своје дело *Синан паша* (Срећковић, 1865). Наиме, и Панта Срећковић ће посетити манастир Св. Марка али тек 1873. године а у то време напред споменуто дело ће већ одавно бити објављено. Споменимо да је значај записа Аксентија Андрејевића готово немерљив за стварање потпуније слике о животу Срба на Косову и Метохији после 1690. године а нарочито на почетку XIX века, заправо до пишчеве смрти 1825. године (Бован, 2004: 40).

Управо по Панти Сима ће крајем 1865. године послати митрополиту Михаилу фунту чаја. (писмо Симе Игуманова митрополиту Михаилу писано 27. новембра 1865. године (Слијепчевић, 1941:4). Сима спомиње Панту и у писму митрополиту Михаилу писаном 12/24. децембра 1866. године у Кијеву (Слијепчевић, 1941:8). Интересантно је да ни Панта Срећковић а ни Петар Костић ништа не говоре о Симином раду и животу у периоду од 1866. до 1869. године. Вероватно је то време током кога је Сима интензивно радио на уновчењу капитала у Русији и његовом преношењу за Београд (Бован, 2004:122). Међутим, да су Панта и Сима били у сталном контакту за све то време најбоље нам потврђује писмо Симе Игуманова митрополиту Михаилу од 29. јануара 1870. године у коме он, између осталог, моли митрополита да подмири трошкове које је имао Панта око лечења и “неге болног Призренца”, вероватно Манојла Ђорђевића – Симиног кумчета. (Бован, 2004:133; Слијепчевић, 1941:15).

У једном писму с краја те 1870. године (писмо није датирано, само је митрополит Михаило записао да га је примио 16. децембра 1870. године (Бован, 2004:135). Сима моли митрополита да изда Панти Срећковићу 100 дуката, јер је трошио свој новац а да остатак новца Панта подели студентима Старосрбијанцима као неку врсту помоћи (Слијепчевић, 1941:16). Већ смо споменули да је октобра 1871. године започет рад у Призренској Богословији.

Међутим, оно што је интересантно то је да је још почетком 1871. године, у циљу припреме плана и програма рада ове Богословије, образован у Београду Одбор у коме је један од чланова био и Панта Срећковић (остали чланови одбора су били архимандрит Дучић, Владимир Вујић, Јанићије Поповић, Милош Милојевић и Јаков Павловић. Они су припремили “Нацрт устројства богословије у Старој Србији” и 25. марта 1871. године предали га Министарству просвете. (АС-Министарство просвете - 1871 – IV –131; Поповић Петковић, 1970:374). Српска влада је пар месеци касније усвојила овај нацрт као и неке још друге предлоге везане за Богословију, Поповић Петковић, 1970:375).

Панта Срећковић и Сима Игуманов су се, поново, срели у Призрену у лето 1873. године. Том приликом Панта је забележио како Сима, бораваћи у Призрену, сву своју пажњу и љубав посвећује школама и старању о њиховом подизању. Немилице је на то трошио новце. Није било знатнијег Турчина коме он није слао дарове (Симини пријатељи су били сви главнији Турци у Призрену (Срећковић, 1881:48) а Богословију је снабдео справама за обучавање. Набавио је и очигледну справу која представља сунчани систем, који се окреће управо онако као у природи. Тиме је обратио пажњу и турских учитеља који су долазили и дивили се свим тим справама о којима они нису ништа знали. (Срећковић, 1881:47–48).

Панта је тај свој боравак у Старој Србији искористио да прикупи стара документа и књиге (Бован, 2004:167-168; Слијепчевић, 1941:4). Срећковић је из Призрена отпутовао 21. августа/2. септембра 1873. године и то преко Тетова, Скопља, Куманова, Кратова, Врања, манастира Пчиње, Лесковца и Ниша у Србију. Том приликом он је са собом носио и велику количину разних старих докумената и књига. Истовремено, Илија Ставрић је обавештавао митрополита Михаила да ће и он ускоро послати у Београд неколико, дотад непознатих, докумената које ни Панта није видео (Слијепчевић, 1941:29). Срећковић је био први српски научник који је 1873. године посетио манастир Св. Марка захваљујући руском конзулу Ивану Степановичу Јастребову и самом Сими Игуманову. Панта је био задивљен лепотом

места где је манастир, па га, помињући његову трдицију овако описује: *Манастир је Св. Марка подигнут више села, а изнад реке Корише, према Душановој ливади, на по часа ниже развалине цркве Св. Петра Коришког, на 3 часа од Призрена, 1 час од Св. Тројице, на 2 часа од Св. Богородице Мушутишке. Место је дивотно и појетично. Ту се и сада причају приче о Душану, о Св. Краљу, о Немањи, о Св. Сави, о цару Урошу, о Вукашину итд. Ту се Сима учио књизи код брата, ту је одрастао усред српских споменика и слушао историју свога народа из уста самог народа*" (Бован, 2004:34–35; Срећковић, 1881:40–41). Ову Пантину посету бележи и Петар Костић који каже: *Панта Срећковић, који је посетио речени манастир лети 1873. год., не само што је предање него и нашао натпис...* (Костић, 1938:127). Са друге стране, премда је, вероватно тачно тврђење Владимира Бовна да је Панта Срећковић том приликом записао многа Симинова казивања о својој прошлости и прошлости своје породице као и да је том приликом записао обимну грађу из историје Призрена и околине која је постојала у манастиру ипак не стоји да је то искористио за писање књиге *Синан паша* јер као што смо већ навели књига је објављена још 1865. године у Београду. Због тога је сигурно да је Летопис као и део грађе Сима Игуманов понео са собом из манастира приликом посете 1864. године. И управо је ту грађу користио Панта Срећковић за писање напред споменуте књиге (Бован, 2004:171 – 172).

Након почетка Невесињског устанка јуна 1875. године погоршао се однос турских власти према Србима. Руски конзул у Призрену, Јастребов, је саветовао Симу Игуманова да се склони у Србију, што је он и учинио, јер је као руски држављанин био дужан да слуша савете руског конзула. Покупио је најнужније ствари и без већих проблема прешао у Београд. Сима је време од 1875. до 8. септембра 1881. године провео у Београду. Живео је скромно у кући свог старог пријатеља и сарадника Панте Срећковића (Бован, 2004:186–187; Костић, 1925:17). За разлику од Петра Костића Панта Срећковић наводи шта је Сима, у то време, радио у Београду: *Овде у Београду на Теразијама купио је оно*

*непокретно имање на ћошку до куће покојног Мишића, написао је тестамент и све своје имање оставио на своју школу и на школовање или овде или на страни српских младића из Старе Србије. За татора је поставио српског митрополита и два трговца (Срећковић, 1881:49).*

## **НАСТАВАК ИЗГРАДЊЕ ЦРКВЕ И ЊЕНО ОСВЕЋИВАЊЕ**

Радови на цркви су били практично обустављени 1868. године пре свега због недостака средстава. Видећи то тадашњи руски конзул у Призрену Евгеније Тимајев је 1869. године понудио Призренцима да тадашња руска царица Марија Александрова исплати црквеној општини све до тада начињене трошкове и истовремено доврши о свом трошку цркву. Општина је са благодарношћу тај предлог одбила. Зидање цркве је настављено тек 1873. године дакле две године пошто је почела са радом Богословија. Сматрамо да је и рад на отварању Богословије био један од узрока што се стало на изградњи цркве и тек кад се уходала са радом било је могуће наставити са радом на цркви.

Да би се наставило са зидањем било је неопходно поставити два стуба за припрату на северозападној страни цркве а то није било могуће јер су муслимани то земљиште држали у свом власништву и били га одредила за јавни клозет. Сви ранији покушаји да се то земљиште откупи нису уродили плодом. На срећу, 21. маја 1873. године дошао је за валију у Призрен Хусеин-паша познат као строг чиновник. У оближњој црквеној згради се налазио руски конзулат а са балкона те зграде се одлично видео „муслимански“ клозет. Једног дана, у лето 1873. године тадашњи руски конзул Јастребов, који се лично дружио са Хусни-пашом, узвео је приликом једне валијине посете овог на балкон и показао му шта раде муслимани. Исторвено га је замолио да се томе стане на пут тако што би Срби откупили у чаршији два дућана која би се прилагодила за клозете. Хусни-паша је усвојио тај предлог и 14. августа 1873. године је са члановима административног савета дошао у чаршију (Стари Пазар) и ту окупио све муслимане. Ту их је

искритковао због обичаја да врше нужду поред цркве и наредио им да откупе два дућана за шта ће црква дати новац. Присутни муслимани се сложише те тутори цркве дадоше 150 турских лира с којима су купљена два дућана за клозете („чаршијску потребу“). Након тога било је могуће поставити и последња два стуба за несуђену припрату и уклони дотадашњи смрад (Костић, 1928:85–85).

Убрзо су наступили тешки дани за српски живаљ у Призрену па и шире у Јужној Србији и Македонији. Од устанка у Херцеговини 1875. године па до краја рата 1879. године био је затворен руски конзулат у Призрену. За све то време српски живаљ у Призрену је периодично страдао од упада Љумљана. Маја 1878. године основана је у Призрену Албанска лига позната и као Призренска лига. Надолазак мухаџира из Топлице и других ослобођених крајева је додатно погоршавао положај српског живља. Положај Срба на Косову и Меотхији није био побољшан ни почетком 1880. године. Па ни кад је реч о цркви. Јастреб је 26. фебруара 1880. године известио надлежне у Русији да у неким селима призренског и пећког округа свештеник није био и по три године па је он слао старешину манастира Св. Марка да обави основне хришћанске обреде (Бован, 1983:153–154).

У то време су се у Турској у српским црквама скупљали прилози како за цркве и школе тако и за сиротињу па чак и за српске ухапшенике (у Призрену на посебним тасовима). Довршење нове цркве требало је извршити помоћу тих прилога. Мислећи на то, два наставника Богословије родом из Призрена су у том циљу на дан Св. Саве 1880. године образовали Друштво Св. Саве. Према прописаним правилима почело се са сакупљањем прилога од његових чланова: добротвора, утемељивача и редовних чланова. Захваљујући томе, друштвени благајник је на Св. Саву 1885. године известио друштвени скуп да друштво располаже са 300 турских лира. Истог дана друштво је донело одлуку да се та сума да цркви на зајам са 8% годишње камате а под условом: „да црква исплати Друштву сву суму првом приликом, када буде у стању то учинити.“ Због политичке ситуације признаница није гласила на друштво него на име

фонда Димиша Мишетевића, просветног добротвора из Призрена. Као гаранти да ће се сума вратити потписали су се 20. јануара 1885. године на истој признаници, тадашњи цркве тутори и старешине свих српских еснафа у Призрену. Међутим, та сума никад није враћена а и само друштво се опасне политичке ситуације исте године само растурило. Благодарехи тој помоћи и побожности и патриотизму имућнијих Срба у Призрену, који су плаћали израду појединих икона за иконостас, црква је довршена и освештана 1. октобра 1887. године. По црквеним рачунима, почетком 1912. године црква је била дужна споменутом друштву и еснафима преко 80000 тадашњих динара (Костић, 1928:87).

Иконостас је израдио Кузман Фрчковски, родом из Глаичника. Црква је имала три престола. Главни је посвећен Св. Ђорђу а остала два Преображењу и Св. Димитрију. Црквени кров је покривен цинком који је већ после 5 до 6 година почео да пропушта кишу. Због тога се једног дана 1892. године окупило око 40 српских првака да се скупе паре за препокривање цркве оловом. Паре скупљене а највеће прилоге су дали Арса Савић Аљуш и хаџи Васиљ Ђорђевић. Убрзо је црква добила нови оловни кров. Остао је проблем звона. Муслимани никако нису хтели да чују да са цркава звоне звона, као што смо већ навели, Сима Игуманов је успео да набави и постави звоно у Марковом манастиру али је то далеко теже ишло у граду премда законски ништа није било спорно. Ни католици коју су цркву довршили 1875. године нису могли да користе звоно све до Ђурђевдана 1891. године. Убрзо су на католичкој цркви била два звона али Срби никако нису могли да добију дозволу да на својој цркви поставе звоно. Тек када је 28. марта 1903. године у Косовској Митровици убијен руски конзук Шчербин Срби су успели да поставе звоно. Наиме, црквена општина у Призрену је одлучила да му одржао помен и о томе је известила руског конзула Тухолку. да би се то што свечаније обавило решено је да се огласе и звона на српској цркви. Тухолка је то прихвати па чак обећао и заштиту. Употребљено је једно мало звоно од 10 до 15



килограма које је стајало у цркви без употребе. Тако је 6. маја 1903. године после више векова поново zazвонило звоно у српској цркви. Муслиманско становништво није реаговало. Убрзо је решено да се сагради и звоник зашта је добије дозвола од призренског мутасерифа Рашид-паше. Мајстори су радили тајно у цркви користећи даске од црквеног пода. Звоник је био готово за једну ноћ поново без инцидента. Убрзо затим је Нака, удовица београдског трговца Николе Спасића, за покој душе свог муђа послала једно повеће звоно.

### **ЦРКВЕНА ДРУЖИНА СВ. УРОШ**

Богословија све до 1885. године није имала довољно наставника, па се о наставнику музике није могло чак ни размишљати. Међутим, те 1885. године је у Богословији радио Апостол Филиповић из Гњилана који је, поред Призренске Богословије, завршио у Београду и Учитељску школу, па се помало разумео у музику. Тадашњи управник Богословије Петар Костић успео је да га наговори да почне да држи и часове нотног певања на које су долазили бивши ђаци Богословије, али и други младићи из Призрена (Костић, 1928:37). Тако је настала прва српска певачка дружина у Старој Србији, и то на дан Цара Уроша, 2. децембра 1885. године, па је по томе и названа Црквена дружина Св. Урош – и то понајвише стога да тамошње турске власти не би могле да траже дозволу и потврду правилника Дружине. Одмах је образован и мушки хор који је, међутим, све до 1901. године само животиарио, понајвише стога што није имао стручног хоровођу. Може се, заправо, рећи да је Дружина до тада постојала само по томе што су њени чланови улагали месечну чланарину (Костић, 1928:37–38).

А онда је, као што смо већ навели, 6/18. децембра 1900. године у Богословију за наставника музике дошао Драгомир Јаковљевић. Одмах потом, већ почетком 1901. године, Дружина је почела активно да ради. Чланови Дружине су, с почетка држали часове сваке вечери, заједно са одабраним ђацима Богословије, у сâмој згради школе. Касније су се



часови држали три пута недељно, док су се недељом окупљали сви певачи ради проба целог хора. Заједнички су певали и на свим богослужењима и погребима. Заиста велику помоћ и подршку је призренски хор добијао од Првог београдског певачког друштва које им је, између осталог, често слало ноте на поклон. Но, Драгомир Јаковљевић је на крају школске 1903/4. године напустио Призрен, па је Дружина тако остала без квалификованог хороваће, а хором је надаље управљао најбољи певач Дружине (Костић, 1928:38).

На срећу како Дружине тако и хора, Јаковљевић се септембра 1905. године вратио у Призрен и одмах поново преузео рад са хором. На седници главне скупштине Друштва, 2. децембра 1905. године, за председника Дружине је, као почасни члан, изабран Петар Костић, за потпредсеника Апостол Филиповић, за благајника свештеник Васа Поповић, за подблагајника Љубомир Пужић, за деловођу Драгомир Јаковљевић а за чланове управе: хороваћа Драгомир Јаковљевић, Риста Ћунковић, Риста Деспотовић, Младен Петровић, Тирче Петровић, Пера Кампарелић и Милан Х. Јокановић. (Костић П., 1928:38). Недуго потом, 31. јануара 1906. године, донета је одлука да се израде нова правила Дружине, па су за тај посао одређени Петар Костић, Васа Поповић и Драгомир Јаковљевић. На ванредној скупштини Дружине одржаној 15. фебруара 1906. године прочитана су и усвојена нова правила која су упућена тадашњем Митрополиту рашко-призренском Нићифору на потврду. Митрополит је правила званично одобрио 24. априла 1906. године. (Костић, 1928: 38–39).

Драгомир Јаковљевић је у почетку радио са Дружином бесплатно, а касније је за то добијао и изванредан хонорар – врло скроман, уосталом. Због тога га је Дружина, на ванредној скупштини од 20. јануара 1908. године, изабрала за свог почасног члана. На велику жалост чланова Дружине, Јаковљевић је крајем августа 1909. године поново напустио Призрен, тако да је хор још једном остао без хороваће. Даља судбина Црквене Дружине Св. Урош излази из оквира ове приче, па се стога нећемо више ни бавити њоме у овом

тексту (Костић, 1928:38–39). Иначе, Драгомир Јаковљевић се родио 1866. године. Завршио је Богословију у Београду и најпре радио као просветни радник у Србији, а потом је 6. децембра 1900. године постављен за наставника музике у Богословији у Призрену. По повратку у Краљевину Србију, Драгомир Јаковљевић је постављен за дијурнисту (практиканта) Духовног суда у Нишу. Како је, међутим, одлучио да каријеру настави као свештеник, 8. августа 1910. године је рукоположен у чин ђакона и постављен за ђакона цркве Св. Пантелејмона у Нишу. За свештеника је рукоположен 3. октобра 1910. године и постављен на парохију Града Сталаћа која је обухватала насеља Град Сталаћ, Мрзеницу и (село) Сталаћ. Служио је при Храму Свете Тројице у Сталаћу. Због својих великих заслуга је постављен за намесника ражањског, а на дан Св. Саве 14. јануара 1923. године је одликован протском камилавком. Протојереј Драгомир Јаковљевић, парох града Сталаћа и намесник ражањски, умро је 1. фебруара 1932. године. (Преглед цркве епархије нишке, бр. 1 – 2/1932, 1932: 4; Шематизам из 1924.године, 1925: 223–224; Преглед цркве епархије нишке бр. 1 и 2/1923: 30; Преглед цркве епархије нишке бр. 10/1910: 902 и 986).

## ЛИТЕРАТУРА

- Аnonim, 1875: непотписани текст, “Сима Андрејевић Игуманов”, *Србадија* св.11, Беч, 26. октобра 1875, 263.
- Батаковић, Д., (1989). *Дечанско питање*. Београд.
- Бован, В. (2005). Делатност Симе Андрејевића Игуманова на помагању српских црквено-просветних установа у јужним пределима Старе Србије (поводом 200 годишњице рођења). *Вардарски зборник*, (4), 71 – 80.
- Бован, В. (2004). *Сима А. Игуманов - живот и дело*. Приштина.
- Бован, В. (1983). *Јастребов у Призрену*. Приштина.
- Ђокић, Н. (2008). Нови прилози за биографију Симе Игуманова. *Расински анали*, (6), 23–32.
- Ђокић, Н. (2005). Панта Срећковић и Сима Андрејевић Игуманов. *Митолошки борник*, (14), 243–254.

- Ђокић, Н. (2001). Сима Андрејевић Игуманов. *Православље*, бр. 827, од 1. септембра 2001.
- Ђорђевић, И. (1994). *Зидно сликарство српске властеле у доба Немањића*. Београд.
- Ивановић, М. (1987). Црквени споменици XIII-XX век. *Задужбина Косова*, 505–506.
- Ивановић, М. (1967). Натпис младога краља Марка са цркве Св. Недеље у Призрену. *Зограф*, (2), 20–21.
- Костић, П. (1928). *Црквени живот православних срба у Призрену и његовој околини у XIX веку*. Београд.
- Костић, П. (1925). *Сима Игуманов. У: Споменица педесетогодишњице призренске богословско-учитељске школе 1871-1921*. Београд.
- Костић, П. (1922а). Листићи из даље и ближе прошлости. *Јужна Србија књига I* број 5. од 16. маја 1922.
- Костић, П. (1922б). Сима Андрејевић Игуманов. *Јужна Србија*, (15), 257–273.
- Костић, П. (1902). Срби и српкиње у Призрену, добротвори свога народа. *Братство*, (9 и 10), 329–349.
- Петровић, М. (1899). *Финансије и установе обновљене Србије до 1842. III*. Београд.
- Поповић Петковић, Р. (1970). Nekoliko podataka o osnivanju i prvim godinama rada Prizrenske bogoslovije. *Arhiv Kosova – Godišnjak II – III, Priština* 371 – 381.
- Слијепчевић Ђ. (1941). *Прилози црквено-културној историји Јужне Србије – Неколико писама Симе А. Игуманова*. Скопље.
- Срећковић, П. (1981). Сима Игуманов. *Братство књ. I*, 39-49.
- Срећковић, П. (1965). *Синан паша*. Београд.
- Танасковић, С. (1993а). Сима Андрејевић Игуманов, српски Антеј из Призрена. *Стремљења*, (4), 85–102.
- Танасковић, С. (1993б). Сима Андрејевић Игуманов, српски Антеј из Призрена. *Стремљења*, (5), 167-185.
- Тимотијевић, Р. (1972/73). Црква св. Спаса у Призрену. *Старине Косова и Метохије*, (6-7), 65-78.
- \*\*\**Шематизам Источно православне Српске патријаршије по подацима из 1924.године*. Сремски Карловци.

### **НЕОБЈАВЉЕНИ ИЗВОРИ – АРХИВ СРБИЈЕ**

АС – ДС – 1/36, Молба Крага Андрејевића књазу Милошу за помоћ.

АС – Министарство просвете - Но 652/67 од 12. маја 1867. године.

Члан суда призренског Лазар Поповић је молио да се цркви призренској поклони једно звоно а зашта су добили дозволу од Мамуд паше.

АС – Министарство просвете – 1871 – IV – 131.

### **НОВИНЕ И ЧАСОПИСИ**

Преглед цркве епархије нишке бр. 10, 1910, 986.

Преглед цркве епархије нишке бр. 1-2, 1923, 30.

Преглед цркве епархије нишке, бр. 1-2, 1932, 1932, 4.

### **HISTORY OF THE NEW CHURCH OF ST. GEORGE IN PRIZREN UNTIL THE LIBERATION FROM THE TURKS**

**Abstract:** This paper presents a history of the new church of St. George in Prizren of the first attempts of building up to its liberation from the Turks. Church History was made in a broader historical context of the history of the Serbian people in Metohija but also in the Prizren. Because of the great merits of keeping the spiritual culture of the Serbian people in Prizren we presented a brief biography of the great benefactors Sima Igumanov.

**Key words:** Prizren, St. George, St. Nicholas, Jastrebov, Kosovo, Metohija, Old Serbia, Petar Kostic, Prizren Seminary, Sima Igumanov



Ђорђе Ђекић

## ЗНАЧАЈ ИНТЕРНЕТА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ ИСТОРИЈЕ СРБА У СРЕДЊЕМ ВЕКУ

**Сажетак:** У овом чланку аутор указује на значај интернета као сазнајног, комуникационог и информационог средства, у наставном процесу предмета Историје Срба до краја XI века и Историје Срба у XII и XIII веку који непосредно изводи на Филозофском факултету у Нишу. Поред општих података који се налазе на сајту факултета, указује на могућности које пружа у непосредном извођењу наставе, комуникацији са студентима, њиховом упућивању на одређене линкове. Наведени су најзначајнији сајтови који пружају информације у погледу коришћења библиотека и дигиталних издања [sobiss.opac.sr](http://sobiss.opac.sr), Scribid, Sci indeks, ту су информације и о дигиталним енциклопедијама, различитим визуелним изворима. Указано је на постојање сајтова националних институција које своје фондове представљају кроз електронске базе података. Тако студенти могу да се упознају са изгледом словенских моносила, бродова сагена и кондура, изгледом печата кнеза Стројимира, архитектуром, знацима владарског достојанства краља Михаила. Предочен је и значај Националног центра за дигитализацију који студенте упознају како са културним тако и са начинима како да до података о њему дођу. Доступност сликовне грађе на интернету у доброј резолуцији допуна је информацијама у литератури. Упознавање са бројним грбовима средњовековне олакшава рад на предмету Српска средњовековна хералдика, али и развија критички однос према садржајима постављеним на интернету.

**Кључне речи:** интернет, настава историје средњег века

Достигнућа савремене информационе технологије, коју прати примена персоналних рачунара и интернета, једно је од важних питања данашње педагошке науке. Интернет, као глобална рачунарска мрежа за пренос података, сагледан као информативно, комуникационо и сазнајно средство (Мрђа, 2014:15), омогућава размену информација и порука путем електронске поште (e-mail),

дискусионе форуме о различитим темама путем тзв. огласних табли, а преко World Wide Web (www), употребом различитих светских претраживача (Googl, Yahoo), једнообразан и лак приступ различитим типовима података (текст, слика, аудио, видео) (види: Страдлинг, 2003:159-179). Претраживачи посетиоцима својих веб сајтова нуде „линкове“ ка сајтовима који садрже информације о траженим темама. Чињеница да свака организација или појединац могу да формирају свој веб-сајт (страницу), омогућила је да се, поред осталих, преко интернета представљају факултети и универзитети, предавачи, културне и образовне институције.

При свему томе, наставни процес се мења у условима када уџбеник више није једини извор података. Стицање знања о одређеној теми, данас више него икада раније подразумева и знања како да се до информација о њој дође (Mrđa, 2014:17). Влашић наводи да наставни процес више није усредсређен само на предавача, већ и самим студентима пружа могућност за активно учешће у коме могу да постану и сами предавачи (2010:83). У условима када већина студената има приступ историјским сведочанствима путем нових комуникационих технологија, укључују и све чешће коришћење CD-ромова и компакт-дискова, интернет је постао ново средство у настави и учењу историје. Он омогућава приступ читавом низу историјских докумената, бројној литератури, визуелним изворима, на њему се износе мишљења различитих историчара из различитих периода и простора.

Педагошке последице његове употребе нису до сада истраживане, мада је потпуно јасно да је дошло до промене односа предавач - студент и да су се у средишту процеса образовања нашли управо ови последњи (Mrđa, 2014:16). Искуство рада са студентима указује да коришћење различитих линкова, омогућава да они на интернету истраже све доступно у вези са одређеном темом или периодом, док са друге, често може да има за последицу несистематично знање и побркано мишљење. У свему томе, пред предавача историје се поставља питање како студенте

оспособити за критичко истраживање појединих тема и навести их на обавезну проверу података кроз изворе и литературу. Укуцавање било ког појма на неком од претраживача довешће њих, као и било ког другог истраживача, па и саме предаваче, на веб-сајтове великих библиотека, научних и образовних институција, музеја, научних и културних удружења, великих издавача итд. али и до података које остављају појединци – историчари, али и љубитељи историје, аматери. Сврха наставе историје је управо да кроз активан облик учења обучи будућег историчара да критички сагледава прошлост уз јасно сагледан културни идентитет времена и простора. Упознавање са животом људи из различитих култура и друштвених класа у ранијим периодима требало би помоћи разумевању садашњости (Kogen i Najbar Agičić, 2007:158). При свему томе треба навести да нпр. критичко тумачење неког историјског документарног филма захтева додатно знање и умење којима студенти треба да буду подучени. Сваки од ових медија има ограничен век трајања и не почива на принципима на којима се заснива „добра историја“ (Страдлинг, 2003:9).

У овом раду биће указано на значај коришћења интернета на примеру наставног процеса који се спроводи на предметима Историја Срба до краја XI века, Историја Срба у XII и XIII веку, Трговина и саобраћај у српским средњевековним земљама и Српска средњевековна хералдика на Филозофском факултету у Нишу. Но, најпре треба указати да се на сајту факултета [www.filfak.ni.ac.rs](http://www.filfak.ni.ac.rs) заинтересовани могу да се упознају са наставним планом и програмом основних, мастер и докторских студија свих студијских група. Такође, са професорима и сарадницима кроз њихове био-библиографије. Доступност ових података намењена је потенцијалним студентима и онима који већ студирају, стручњацима који се баве пручавањем наставних процеса, надлежном министарству и сл. Проналажење ових информација може бити од важности при избору како факултета, тако и нпр. изборних предмета (последња два наведена предмета). Поред тога, на сајту факултета, али и



на његовј званичној Фејсбук и Твитер презентацији, могу се добити бројне актуелне информације о испитима, колоквијумима, предавањима, пројектима и сл. а на Јутјубу филм о обележавању четрдесетогодишњице рада <https://www.you-tube.com/user/filfaknis>, на Википедији – опште информације о раду ове високошколске и научне институције.

Оно, међутим, са чиме сајт заинтересоване не може упознати је – практично искуство: комуникација са професорима, разним службама на факултету, библиотекарима. Да би се то сазнање стекло потребно је да се формирају дискусионни форуми, на којима би корисници (студенти али и запослени) одговорали на упитнике који би могли имати и неколико дестина питања и давали своје предлоге за решавање одређених проблема или коначну оцену по одређеном питању или теми. Зашто упитник? Зато што пружа, по мишљењу аутора текста, бољи увид у стање ствари него проста оцена или предлог. Шта практично значи – ако нека служба добије оцену 4 или 3, ако се не каже на пример, да споро ради или које књиге недостају у библиотеци и сл.

Делимично овај сајт пружа информације о условима студија на факултету, целокупном радном простору (зградама, учионицама, амфитеатрима, библиотеци, копијерима, кафеина, лифту...), а презентацију би било пожељно допунити и подацима о броју компјутера, доступности и капацитету интернета и сл. С тим што се подаци морају ажурирати сваки пут када се стање промени. Сајт факултета омогућава директан излазак на страницу Виртуелне библиотеке Србије <http://www.vbs.rs/cobiss/> и претраживање свих умрежених фондова. На тај начин омогућава студентима да, преко задатих параметара за претраживање (аутор, кључне речи) сазнају шта им је од литературе и извора потребно и где се поједине књиге, часописи, зборници, ликовна грађа и сл. чувају (да ли их има у библиотеци факултета). У погледу доступности библиотечког фонда, факултетима помоћ пружају, пре свих, националне библиотеке (<http://scc.digital.bkp.nb.rs/>)

пребацивањем на дигитални формат старих књига, часописа, разне друге периодике, зборника и сл. Постојање дигиталних библиотека са новим издањима појединих институција, окаченим на њихове сајтове, омогућава њихову доступност и без набавке папирних издања.

Поред тога, на страници појединих предмета, професор може, ако постоји, да остави текст у интегралној верзији или у обиму који је потребан студентима. Због заштите ауторских права, неки од њих могу само да се читају али не и да се копирају или штампају. На сајту факултета или на страници групе студенти се обавештавају о актуелним догађајима нпр. датумима испита, померању предавања, вежби, консултација. Податке о томе оставља сам професор, његов асистент, демонстратор или студентска служба. Иначе, најједноставније средство комуникације на релацији предавач - студент ван учионице је употреба електронске поште на интернету, која омогућава пренос различитих фајлова (текстова, фотографија, докумената). На тај начин превазилазе се препреке које постоје у комуникацији студент - образовна институција условљене различитим факторима - простором, временом и скромним финансијским средствима јер већина студената не живи у месту где студира. (Golijanin, Miljković, 2014:506-507). Електронском комуникацијом предавач успоставља контакт не само са студентима него и са колегама широм света које иначе не познаје у циљу унапређења наставног процеса и размене сазнања.

Интернет омогућава и разговор више људи путем текста четовањем што предавачу омогућава комуникацију са студентима ван радног времена и обављање консултација на даљину. Студентима је доступна имејл адреса професора тако да га увек могу питати за потребне информације и добити одговор. Коришћење фејсбук странице на којој студенти постављају питања, а професор оставља одговор, тренутно су облик обавештавања када већи број студената има исто или слично питање, па тако професор, који је једном оставио одговор на одређено питање, не мора да одговара поново. Овај проблем би се

најбоље решио тако што би професору дали могућност да има своју страницу на сајту факултета, где би заинтересовани студенти постављали питања. Одговори би могли да буду јавни али и приватни. Ако су јавни, онда би могли њима да приступе остали студенти, док ако је приватни, само студент коме је порука упућена. Постојање оваквих страница за сваку особу која учествује у наставном процесу и која може да оставља информације подразумева шифру којом би сајт био заштићен. Да ли би их имали и студенти у одређеним околностима и за одређене потребе (на пример, за наручивање књига), требало би сагледати након тога.

Поред наведених треба предвидети, да студенти групе или појединих година имају свој сајт на коме би износили утиске о појединим предметима, појединим књигама, чланцима, приручницима, изворима. Њихови коментари би били од важности за предметног наставника јер би указали колико је нека библиографска јединица блиска студентима, која су њихова интересовања, колико је добро коју наставну јединицу методички добро обрадио и сл. Може се претпоставити да поједина дела, иако нпр. представља врхунски домет у науци, нису блиска студентима и лака за разумевање. Предавачу стоје на располагању различите могућности, пре свега употреба сајтова ради преузимања материјала који ће бити допуна његовим излагањима коришћењем фотографија, цртежа, текстова, карата у припреми презентација и штампаног материја. Поред чланака и књига објављених широм света, преко сајтова је могуће је доћи до текстова које поједини историчари постављају на своје веб странице или блогове. Бројни научни и стручни скупови на интернету представљају излагања својих учесника.

Први најважнији сајт за наведене предмете је поменути [cobiss.opas.rs](http://cobiss.opas.rs) зато што садржи фонд свих релевантних библиотека у Србији. Преко овог претраживача могуће је сазнати шта се од писане али и сликовне грађе налази у њиховим фондовима. [Cobiss.opas.rs](http://Cobiss.opas.rs) доноси, поред наведених података, и годину издања, број

страна, имена рецензата, и ако је у питању периодика - у којем је часопису чланак изашао, у којим библиотекама се налази тражена библиографска јединица, њена сигнатура, доступност (нпр. да ли може да се износи или се само чита у библиотеци). Треба поменути да би било неопходно да се на интернету нађу и Библиографије Југословенског лексикографског завода (Bibliografija, MCMLXV; Bibliografija, MCMLXX: Bibliografija, MCMLXXIII: MCMLXVIII), данас библиотечка реткост, које садрже попис чланака и расправа из области: историја, помоћне историјске науке, археологија, документи и грађа. Истраживачима су драгоцене јер садрже чланке и из XIX века којих нема најчешће на [sobiss.opas.sr](http://sobiss.opas.sr). Сем тога, оне у понеким случајевима дају преглед објављеног садржаја, нарочито када се објављују документа.

На интернету се могу наћи бројне дигиталне библиотеке. Неке од њих садрже савремена електронска издања, док се у саставу других налазе дигитализоване штампане публикације. [Google Scholar](http://www.google.com) је веб претраживач који садржи бројна електронска издања часописа са подручја Европе и Америке. Дигитална библиотека Scribid омогућава читање преко интернета читавог низа књига и публикација, па и оних старијих, скенираних, често из XIX века, које немају ни оне највеће Народна библиотека Србије и Библиотека Матице српске, понекад уз новчану надокнаду.

Сајт Историја Балкана <http://www.istorijabalkana.com> је прва електронска библиотека која је омогућила приступ највећој колекцији часописа, научних монографија и научних радова друштвене историје балканских земаља. Поред историјских извора и дела, на овом сајту су се нашли радови из етнологије, антропологије, лингвистике. Од велике важности у нашој средини је и од 1997. године и Пројекат Растко – својеврсна мрежа електронских библиотека, стручних установа и локалних заједница посвећених уметностима, традицији и друштвеним наукама.

Веб сајт Антологија српске књижевности <http://www.ask.rs/> заинтересованим читаоцима широм света чини лако доступним капитална дела српске

књижевности, поред осталог и сабрана дела Светога Саве (*Карајски типик, Хиландарски типик, Студенички типик, Житија светог Симеона, Служба светом Симеону*), Теодосијева *Житија*, књижевне радове монахије Јефимије.

Интернет омогућава и упознавање старих српских рукописа. Дигитална библиотека Матице српске <http://digital.bms.rs/> као најстарије доноси, поред осталих, *Иришки одломак апостолских и јевађељских чтенија* и *Матичин апостол* из 13. века, који скенирани, могу да се прелистају. Универзитетска библиотека у Београду – дигитална библиотека <http://ubsm.bg.ac.rs/cirilica/digitalna/> има 90 ћирилских рукописа писаних од XIII до XVIII века. Углавном су црквене садржине, али има и световних: *Теодосијева похвала светом Симеону, Душанов законик, Косовски бој* и др. Најстарији рукопис је псалтир писан у XIII веку на пергаменту, а највећи број их је настао у XIV и XV веку.

Енциклопедије студентима пружају сажете чланке или кратке одговоре на нека питања. Једна од најпознатијих светских енциклопедија Британика <http://www.britannica.com/> доступна од 2012. само онлајн (*Enciklopedija Britanika od sada samo online*, 14.03.2012.), пружа податке и о средњовековном српској историји. Електронска енциклопедија на српском језику Историјска библиотека <http://www.istorijskabiblioteka.com/>, поред текстова из области политичке и војне историје, доноси и текстови из историје књижевности. Пружа обиље података из средњовековне српске историје и већи број адекватних илустрација. Википедија <http://sr.wikipedia.org/wiki> је највећа енциклопедија на српском језику уопште. Веб-сајтови као што је Хиперисторија [http:// www.hyperhistory](http://www.hyperhistory) који покрива период од 3000 година доносе корисне хронолошке табеле са коментарима и линковима. (Страдлинг, 2003:163) Њима се сагледава место наше у контексту светске историје.

За наставу Историје Срба у средњем веку вероватно више него за остале периоде, осим писане грађе (чланака, књига и сл.) важна је и сликовна грађа, односно коришћење визуелних извора. С обзиром да се карте, мапе, цртежи,

фотографије предмета и грађевина из наведеног периода релативно ретко приказује у књигама и часописима, и да је технологија штампања некада била у црно-белој техници и слабијег квалитета, интернет пружа бројне информације – поред дигитализованих старијих извора и оне нове, дигиталне снимке, наравно у боји.

Савремена средства масовних комуникација добила су своју базу података у електронској форми. На сајту Настава историје <https://nastavaistorije.wordpress.com>, поред осталог, постављене су и серије које илуструју одређене периоде и догађаје. Документарна серија *Историја Срба – рани средњи век* (Светигора, 2007) прати у шест епизода историју од досељавања Словена до XI века. Ликовност извора и јасноћа текста чине овај период доступним гледаоцима, а референтност аутора упућује на тачност информација. На истом сајту може се погледати и играни документарни филм о рукопису Мирослављево јеванђеље *У почетку беше реч* (Светигора, 2007).

Несвођење средњовековне историје на смену династа и догађаја и приказе појединих тема, односно њено посматрање кроз призму културних мена и утицаја, имало је за последицу сагледавање и вредновање кроз културно наслеђе. Најпотпуније информације о српским средњовековним споменицима могу се добити на веб страници Споменици културе у Србији <http://spomenici-kulture.mi.sanu.ac.rs/> чији важан део чини пројект *Дигитализација и електронска презентација средњовековних српских манастира*. Национални центар за дигитализацију је формирао модел електронског каталога споменика културе, извршио дигитализацију одговарајуће текстуалне, фото и техничке документације. Навођење одговарајућих библиографија и надлежне институције заштите, упућује заинтересоване на адресе где могу сазнати више. Место нашег средњовековног наслеђа у светским размерама може се сагледати на веб сајту УНЕСКО-а, где ће се у оквиру Светског културног и природног наслеђа напр. укуцавањем речи манастир Студеница добити страница

<http://whc.unesco.org/en/list/389> која прижа податке о манастиру, критеријумима због чега је на светској листи и сл.

Како су српске државе у раном средњем веку постојале на тлу које данас не улази у састав Србије (простор данашње Хрватске, Босне и Херцеговине, Црне Горе, Албаније), преко Google претраживача ових земаља може се доћи до релевантних података које пружају њихови вебсајтови. У Албаније се поред Елабасана налазила задужбина са моштима српског владара светитеља Јована Владимира, а у Скадру задужбина краљева Михаила, Бодин и Ђорђа. Бројне фотографије на интернету и подаци говоре о њима данас. О културном наслеђу Црне Горе, поред осталих, говори и веб сајт <http://montenegrina.net/>.

Студент је прегледом сајтова других земаља у прилици да упореди историјске прилике у својој земљи са онима изван ње, да упозна картографију Балкана, да сагледа повезаност простора и догађаја. Сајт Историјског музеја Србије <http://www.imus.org.rs/> даје преглед историјских догађаја од праисторије до савременог доба кроз предмете из појединих збирки. За средњовековну историју је интересанта електронска обрада на пример, Стројимировог златног печата. Најстарији траг материјалне културе Срба из IX века, према подацима из електронског картона је висок 1,9 цм, а тежак је 15,64 грама. Актуелна литература каже да је кроз рупу на врху могло да се провуче уже или кожа којом се качио око врата, руке и сл. Печат кружног облика, у средини је имао ткз. надбискупски крст, скраћеног титуса. Око њега је био натпис на грчком, чији српски превод гласи *Боже помози Стројимиру* (Живковић, 2007:23-29; Јанковић, 2007; Атлагић, 2006:216-218). Студенти поред добијених података о изгледу и пореклу предмета могу да виде и како он изгледа без одласка у Музеј.

Иначе, прво са чиме се сусрећу током савладавања наставног програма из периода раног средњег века су материјални трагови словенске културе. Изглед моносила, какве су користили Словени, а који је изложен у Музеју града Новог Сада, приказан на сајту базе података подвојних археолошка налазишта и налаза из корита река



Србије <http://www.aquaetarchaeologia.org.rs/sr/102> упућује студенте на њихову дужину и ширину, број људи које су превозили. Уз текст Марка Алексића *Неретљани, заборављено српско племе* (<http://www.scribd.com/doc/251466041/Marko-Aleksic-Neretljani-Zaboravljeno-Srpsko-Pleme-pdf#scribd>) дата је реконструкција неретљанског брода – сагене, сличног викиншком дракару и слика делимично сачуваног чамца, вероватно кондура.

Цркве из периода примања хришћанства су најзначајнији архитектонски споменици свога доба. Преко интернета студенти се упознају са изгледом два основна типа: централног плана и с продуженим основама. Ако најстарија централног плана - ротонда Св. Трипуна изграђена 809. године у Котору није сачувана, у Новом Пазару, некадашњем Расу и данас стоји Црква Светог Петра и Павла, саграђена у IX или X веку, такође једно од културних добара уписаних на Листу светске културне баштине. Бројне фотографије и цртежи објављени на интернету илуструју оно што је истраживачима послужило за доношење научних поставки; сачуване фреске су извор непосредног сазнања о најстаријем слоју живописа у средњовековној српској држави.

За разумевања црквеног градитељства ван територије данашње Србије од изузетне важности су и информације о нпр осмолсној црква у Ошљу, која је „очувана скоро до висине полукалота над конхама“ (Marasović, 1957:85-89; Кораћ, 1976:160), као и шестолистој у Рогачићима код Сарајева (Чремошник, 1953:232 и 302-315). Ту је и незаобилазна Црква Св. Михаила у Стону, задужбина првог српског краља Михаила. Текст Светозара Радојчића на веб-страници [http://www.monumentaserbica.com/mushushu/story.php?id=16&t=Najstarija\\_srpska\\_umetnost\\_do\\_kraja\\_XII\\_veka\\_prati\\_izgled\\_grahevine,\\_ktitorska\\_freska\\_sa\\_очуваним,\\_верно\\_приказаним\\_ликом\\_зетског\\_краља\\_и\\_његовим\\_инсигнијама.](http://www.monumentaserbica.com/mushushu/story.php?id=16&t=Najstarija_srpska_umetnost_do_kraja_XII_veka_prati_izgled_grahevine,_ktitorska_freska_sa_очуваним,_верно_приказаним_ликом_зетског_краља_и_његовим_инсигнијама.) Краљевска круна, за коју се сматра да је западног типа (Историја Црне Горе 1967:394) представља најстарији сачувани извор о изгледу српске средњовековне круне.



За предмет Историја Срба у XII и XIII веку могућност увида у визуелне изворе је још већа. Могу се упознати артефакта недоступна широј јавности. На сајту Народног музеја у Београду представљено је Мирослављево јеванђеље <http://www.narodnimuzej.rs/ucenje-i-zabava/u-fokusu/miroslavljevo-jevandjelje/?lng=cir>. Листање страница рукописа Григорија Дијака насталог 1192. године, показале су лепоту његових украса - њихов колорит, технику, мотиве, иницијале са биљном орнаментиком рађене у стилу зреле романике (Иванић, 2007:183-189).

За једносеместрални изборни предмет Српска средњовековна хералдика не постоји уџбеник, студенти спремају испит из приручника. *Родословне таблице и грбови српских династија и властеле* (Мрђеновићи сар., 1987) доносе у боји најпотпунију целину владарских грбова али недостају бројни грбови српске властеле. На интернету је могуће наћи их у великом броју, сајт Старе српске слике <http://www.staresrpskeslike.com/> само је један од оних који доноси њихове слике. Но, њихово сагледавање захтева одређена предзнања и критичан однос јер постоје представе које се наводе као средовековни српски грбови настале у савремено доба. Градиво изложено на часовима, допуњено илустративним материјалом са појединих сајтова омогућава боље сагледавање средњовековне хералдике и активан однос према усвојеном градиву исказан кроз прављење сопственог породичног грба као обавезног дела испитних активности. Контакт који студенти остварују са професором преко имејла омогућава конструктивне консултације у овој својеврсној вежби усвојеног знања.

На крају морамо закључити да је интернет знатно омогућио да се развију и убрзају сви процеси у образовању, од оних општих, па до стручних. Једини, део који нам није могуће претпоставити да би било могуће да остварити преко интернета јесте полагање самог коликовијума односно испита. Док би семинарски радови, реферати и грбови и на крају завршни радови могли да се шаљу интернетом, да би их професор прегледа, дао савете, упутства како да се среде, побољшају, унапреде, дотле то за

оно што се зове писмени или усмени колоквијум или испит није могуће коришћење интернета. Самтрамо да је то једини део наставног процеса у којем је коришћење интернет неприхватљиво, бар у условима у којима се код нас одвија настава.

## ЛИТЕРАТУРА

- Историја Црне Горе (1967). Историја Црне Горе, књ. 1. Титоград: Научно дело.
- Атлагић, М. (2006). Печат краља Стројимира. *Баштина*, 16(21), 216-218.
- Bibliografija, MCMLXV: Bibliografija rasprava i članaka IV, historija, IV/1 historija općenito, pomoćne historijske nauke, arheologija, dokumenti, građa, A – O br 1 – 15277. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
- Bibliografija, MCMLXX: Bibliografija rasprava i članaka IV, historija, IV/1 historija općenito, pomoćne historijske nauke, arheologija, dokumenti, građa, Ore – Žv br 15278 –27435. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
- Bibliografija, MCMLXXIII: Bibliografija rasprava i članaka IV, historija, IV/1 historija općenito, pomoćne historijske nauke, arheologija, dokumenti, građa, predmetni indeks knjiga 8 i 9. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
- Bibliografija, MCMLXVIII: Bibliografija rasprava i članaka IV, historija, IV/2 historija jugoslavenskih naroda, arheologija, dokumenti, građa, A – O br 1 – 15277. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
- Влашић, Д. (2010). Интернет у настави. *Педагошка стварност*, 56(2), 82-88.
- Golijanin, D., Miljković, M., Alčaković, S., Gavrilović, J., Savković, M. и Stamenković, D. (2014). *Generacija Z, internet i obrazovanje*, Zbornik radova "Sinteza" (506-509).  
<http://mondo.rs/a238222/Zabava/Kultura/Enciklopedija-Britanika-od-sada-samo-online.html>, 2.04-2015.
- Живковић Т. (2007). The Golden Seal of Stroimir, *Историјски часопис* 55(1), 23-29.
- Иванић, Б. (2007). Мирослављево јеванђеље. У: УНЕСКО у Србији (184-189). Нови Сад: Православна реч.

- Јанковић, Ђ. (2007). *Српско поморје од 7. до 10. столећа*. Београд: Пројекат Растко.
- Jurković, M. (1995). Predromanički šesterolisti Damlacije problem funkcije, *Prilozi povejesti umetnosti u Damlamciji* 35 (225-240). Split: Književni krug Split i Konyervatorski odeljenje u Splitu.
- Кораћ, В. (1976). L'architecture du Haut Moyen Agde en Dioclée et Zeta. Programme de repartition des espaces et origine des formes, *Balcanoslavica* 5 (155-171). Београд: Савез археолошких друштава Југославије.
- Koren, C. i Najbar Agičić, M. (2007). Koren Snježana, Najbar-Agičić Magdalena, Europska iskustva i nastava povijesti u obveznom obrazovanju. *Povijest u nastavi*, (10), 117-174.
- Марасовић, Т. (1957). Ranosrednjovekovna crka u Ošlju kod Stona. *Peristil, Zbornik radova za historiju umjetnosti i arheologiju*, (2), 85 - 89.
- Mrđa, N. (2014). *Internet i društvene nauke – nove mogućnosti i krupne posledice*. Универзитет у Београду Факултет политичких наука.
- Роберт, С. (2003). *Настава европске историје двадесетог века*. Београд: Министарство просвете и спорта.
- Чремошник, И. (1953). Извјештај о ископавањима у Рогачићима код Блажуја. *Гласник земаљског музеја*, (8), 302 - 315.

## **IMPORTANCE OF INTERNET IN THE TEACHING PROCESS OF HISTORY OF SERBS IN THE MIDDLE AGES**

**Abstract:** In this article the author points to the role of Internet as a learning, communication and information tool in the teaching process of two courses: the Mediaeval History of Serbs by the End of the 11th Century and the History of Serbs in the 12th and 13th Centuries, taught at the Faculty of Philosophy of Nis. Apart from the general information one can find on the faculty website, the Internet provides possibilities in direct class teaching process, in communication with students and their reference to certain web links. The article provides the most important links to the sites that contain information on using libraries and digital editions, cobiss.opac.sr, Scribid, Sci indeks, there are also information on digital encyclopaedias and various visual sources. Furthermore, there are references to sites of some national institutions, presenting their holdings in digital databases. In this way the

students can get to know how an old Slavic dugout boat, a monoxil, looks like, as well as condura and sagena boats, then they can see the Prince Strojimir's signet ring, the architecture and emblems of Prince Michael. Also there is a reference to how significant is the National Centre for Digitalization which provides the students with cultural information and with the ways of how to obtain it. Availability of good resolution imaging material complements the information provided in literature. A possibility to see numerous mediaeval Serbian coats of arms facilitates work in Serbian Mediaeval Heraldry course, while developing a critical view of the Internet content.

**Key words:** Internet, Mediaeval History Course



Милена Коцић  
Дејан Антић

## НАСТАВА ИЗ ПРЕДМЕТА *ИСТОРИЈА ЈУГОСЛАВИЈЕ* НА ДЕПАРТМАНУ ЗА ИСТОРИЈУ ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА У НИШУ\*

**Сажетак:** Циљ овог рада је да прикаже наставу из предмета Историја Југославије на Департману за историју Филозофског факултета у Нишу од његовог оснивања 1998. године до данас, узимајући у обзир и промене које је претрпела у вези са реформама у високошколском образовању током наведеног периода. Посебан акценат биће стављен на најрелевантније методичке компоненте наставног процеса: садржај, циљеве и исход предмета, уз свеобухватну анализу приручника и препоручене литературе који га прате.

**Кључне речи:** настава, Историја Југославије, XX век, Департман за историју, Филозофски факултет у Нишу

Департман за историју Филозофског факултета у Нишу почео је са радом 1. октобра школске 1998/1999. године, у тренутку оснивања под називом Студијска група за историју (Димитријевић, 2012:95). Предмет *Историја Југославије* слуша се на четвртој години основних академских студија и према првобитном програму био је двосеместралан. Почев од школске 2006/2007. године, настава на Департману за историју изводи се у складу са Болоњском декларацијом, услед чега је овај предмет, као и већина других, подељен на два једносеместрална – *Историја Југославије до 1941. године* и *Историја Југославије од 1941. године*. Настава из њих изводи се у VII, односно VIII

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта *Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција*, евиденциони број 179074, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2016. године Центар за социолошка истраживања Филозофског факултета Универзитета у Нишу.

семестру, са фондом од 5 часова недељно (3+2). Испит из *Историје Југославије до 1941. године* носи 6, а из *Историје Југославије од 1941. године* 5 ЕСПБ бодова. Последњих неколико година наставу из ових, као и из сродних изборних предмета (*Културне прилике у Југославији између два светска рата*), изводи проф. др Александар Раствојић, ванредни професор Филозофског факултета у Нишу и виши научни сарадник Историјског института у Београду.

Наставни садржаји обухваћени предметом реализују се кроз теоријску и практичну наставу. У теоријској настави обрађује се по 15 тематских јединица у сваком семестру. На предавањима из предмета *Историја Југославије до 1941. године*, након уводног часа посвећеног упознавању са изворима и литературом, обрађују се следеће наставне јединице: Југословенска идеја у Првом светском рату и уједињење; Конституисање Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца; Краљевина СХС и њени народи; Државно-правни провизоријум; Организација власти и Видовдански устав; Револуционарна партија радничке класе; Парламентаризам и његове противречности – вишестраначки парламентаризам, страначке борбе и национални проблеми; Привредни развој Краљевине СХС; Међународни положај државе – спољна политика Краљевине СХС; Шестојануарска диктатура; Народни фронт и комунисти; Карактеристике националног преуређења државе; Социјално-економске основе политичких борби; Исход политике неутралности – међународни положај Југославије уочи Другог светског рата; Војна катастрофа.

У склопу тематске јединице *Југословенска идеја у Првом светском рату и уједињење* анализира се историјат идеје о стварању заједничке државе јужнословенских народа; чувена Нишка декларација од 7. децембра 1914. године, у којој је српска влада као свој непосредни ратни циљ истакла „ослобођење и уједињење све наше неслободне браће Срба, Хрвата и Словенаца“; затим формирање и делатност Југословенског одбора, доношење Крфске декларације (20. јула 1917), којом су установљена основна начела која су се тичала уређења будуће заједничке државе,

као и сви остали важни догађаји чији је крајњи исход био формирање Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца 1. децембра 1918. године. У наредне четири тематске јединице (*Конституисање Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца; Краљевина СХС и њени народи; Државно-правни провизоријум; Организација власти и Видовдански устав*) акценат је стављен на бројне изазове и потешкоће са којима је новонастала држава морала да се суочи на унутрашњеполитичком плану, а које су се превасходно тицале превазилажења великих противречности између крајева који су ушли у њен састав, и готово трогодишње напоре да се у њој успостави стабилан поредак и функционисање, крунисане доношењем Видовданског устава (28. јуна 1921). Веома значајна тематска јединица јесте и *Револуционарна партија радничке класе* и њена делатност, односно забрана рада, као и више него турбулентан политички живот у Краљевини уопште, обрађен у оквиру јединице *Парламентаризам и његове противречности – вишестраначки парламентаризам, страначке борбе и национални проблеми*. Посебна пажња посвећена је *Привредном развоју Краљевине СХС*, где су на сцену као отежавајућа околност поново ступале огромне разлике и противречности између појединих делова новоформиране државе, које су биле последица њиховог различитог пређашњег историјско-политичког развоја. *Међународни положај државе – спољна политика Краљевине СХС* анализира се почев од питања признања новонастале државе, пограничних и других проблема које је имала са својим суседима, нарочито у првих неколико година свога постојања, преко њеног учешћа у дипломатским токовима тога времена, све до најважнијих конкретних међународних уговора или савеза које је склапала (Мала Антанта 1920 - 1921. уговор о пријатељству са Француском 1927. Балкански савез 1934. и сл.). Као један од преломних догађаја у унутрашњем политичком животу Краљевине, детаљно се обрађује *Шестојануарска диктатура* и непосредне последице њеног увођења. Наредна тематска јединица – *Народни фронт и комунисти* – посвећена је



делатности илегалне Комунистичке партије Југославије тридесетих година XX века, њеном организационом обнављању и преоријентацији на народнофронтовску политику у вези са измењеним међународним околностима и заостравањем прилика у Европи. Кроз *Карактеристике националног преуређења државе* анализирају се покушаји да се реши један од главних унутрашњих проблема који је оптерећивао Краљевину Југославију – хрватско питање, неуспех Милана Стојадиновића да пронађе адекватно решење и његов пад, те потписивање споразума Цветковић – Мачек 1939. године и формирање Бановине Хрватске. Тематска јединица *Социјално-економске основе политичких борби* бави се заосталашћу друштва Краљевине у економском и културно-просветном погледу, бројним противречностима на том плану између појединих области и њиховим рефлектовањем на опште политичке прилике у држави. Потом се обрађује *Исход политике неутралности – међународни положај Југославије уочи Другог светског рата* и, на самом крају, у оквиру последње тематске јединице за први семестар, оно што је као последица те политике неминовно уследило – *Војна катастрофа* коју је Краљевина Југославија доживела у Априлском рату.

Практична настава из предмета *Историја Југославије до 1941. године* остварује се на вежбама утврђивањем и конкретизовањем онога о чему се говорило на предавањима. Преовлађујући начин рада јесте дијалогска наставна метода, путем које се нарочито тежи укључивању сваког студента у дискусију или анализу најважнијих догађаја, појава или процеса у контексту одређене наставне јединице. На часовима вежби посебна пажња посвећује се непосреднијем упознавању студената са политичким животом у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца/Југославији, због чега се, у изворном облику, анализирају страначки програми политичких партија које су биле заступљене у Народној скупштини југословенске Краљевине (Маликовић и сар., 2007). Поред тога, практична настава реализује се и кроз писање семинарских радова, чиме се студентима пружа могућност да се активније

укључе у обраду појединих тема из области коју предмет обухвата. Дакле, циљ предмета *Историја Југославије до 1941. године* јесте упознавање студената са најзначајнијим догађајима (политичким, економским, културним) југословенске историје од уједињења 1918. године до напада Хитлерове Немачке на Краљевину Југославију априла 1941. године, а као предуслов за излазак на испит, студенти су у обавези да на крају семестра положи колоквијум којим се проверава јесу ли стекли елементарну, али ипак свеобухватну, слику о обрађиваном периоду.

Теоријска настава из предмета *Историја Југославије од 1941. године* такође је организована у 15 тематских јединица. Након упознавања са најважнијим изворима и литературом, на часовима предавања обрађују се следеће јединице: Свет у ратном вихору 1941. године; Окупација и подела Југославије; Устанак народа Југославије; Револуција и контрареволуција; Основне установе револуције – од НОО-а до АВНОЈ-а; Југословенско ратиште 1943. године; АВНОЈ и Југословенска федерација; Велике силе и револуционарне промене у Југославији; Револуција и промене у друштвено-економској структури; Ослобођење и допринос Југославије победи над фашизмом; Проглашење Републике; Промене после Другог светског рата; Међународни оквир борби за северозападне границе и одбрана независности; Противмонолитизам у међународном комунистичком покрету – Југославија у фронту несврстаности; Материјални успон и промене у друштвеној структури до почетка распада (разбијања) Југославије 1991. године.

Практична настава из предмета *Историја Југославије од 1941. године* осмишљена је тако да се студенти поново што више активирају на часовима вежби. За разлику од првог семестра, када је акценат био на унутрашњем политичком животу и приликама у југословенској држави, у оквиру овог предмета анализирају се спољна политика ФНРЈ/СФРЈ и њено учешће у међународним односима. Студенти добијају задужење да обраде по једну расправу/чланак са овом тематиком (у раду се првенствено користи зборник *Југословенска дипломатија 1945-1961*

(Селинић, 2012) и одговарајући чланци из часописа *Историја 20. века* и *Токови историје*) или да напишу приказ монографије посвећене неком спољнополитичком проблему или питању, који треба да презентују усмено, након чега се у дискусију укључује остатак групе. И на крају овог семестра, студенти поново раде обавезан колоквијум, као проверу спремности да изађу на испит из *Историје Југославије од 1941. године*.

Испити се припремају из следећих уџбеника: Бранко Петрановић, *Историја Југославије 1918-1988*, I-III (Петрановић, 19888); Бранко Петрановић, Момчило Зечевић, *Агонија две Југославије* (Петрановић 1991); Д. Маликовић, А. Растовић и У. Шуваковић, *Парламентарне странке у Краљевини СХС – Југославији*, I-II (за предмет *Историја Југославије до 1941. године*) (Маликовић и сар., 2007); Бранко Петрановић, *Србија у Другом светском рату 1939-1945* (Петрановић, 1992) и *Револуција и контрареволуција у Југославији 1941-1945*, I-II (Петрановић, 1983) (за предмет *Историја Југославије од 1941. године*), односно из приручника: Ђорђе Станковић, *Историјски стереотипи и научно знање* (Станковић, 2004) и Ђорђе Станковић, Љубодраг Димић, *Историографија под надзором*, I-II (Станковић и Димић, 1996). Студенти су у обавези да за усмени испит, осим наведених уџбеника и приручника, прочитају и 5 наслова по избору са списка додатне литературе (четири монографије и једну расправу), уз нарочиту препоруку да је пожељно овим насловима обухватити различите теме и сегменте проучаваног периода, у циљу постизања што веће разноврсности.

## ЛИТЕРАТУРА

- Димитријевић, Б. (прир.). (2012). *Четрдесет година Филозофског факултета у Нишу (1971-2011)*. Универзитет у Нишу Филозофски факултет.
- Маликовић, Д., Растовић, А. и Шуваковић, У. (2007). *Парламентарне странке у Краљевини СХС – Југославији*, I-II.

- Косовска Митровица и Београд: Универзитет у Приштини-Косовска Митровица Филозофски факултет.
- Петрановић, Б. (1992). *Србија у Другом светском рату 1939-1945*. Београд: Војноиздавачки и новински центар.
- Петрановић, Б. и Зечевић, М. (1991). *Агонија две Југославије*. Шабац: Заслон.
- Петрановић, Б. (1988). *Историја Југославије 1918-1988*, I-III. Београд: Нолит.
- Петрановић, Б. (1983). *Револуција и контрареволуција у Југославији 1941-1945*, I-II. Београд: Рад.
- Селинић, С. (ур.) (2012). *Југословенска дипломатија 1945-1961*. Београд: Институт за новију историју Србије.
- Станковић, Ђ. (2004). *Историјски стереотипи и научно знање*. Београд: Плато.
- Станковић, Ђ. и Димић, Љ. (1996). *Историографија под надзором*, I-II. Београд: Службени лист СРЈ.

**TEACHING OF HISTORY OF YUGOSLAVIA SUBJECT AT THE  
DEPARTMENT OF HISTORY,  
FACULTY OF PHILOSOPHY IN NIS**

**Abstract:** The aim of this paper is to present the course in History of Yugoslavia at the Department of History, Faculty of Philosophy, Niš since its establishment in 1998 until today, taking into account all the changes it has suffered as a result of the reforms of higher education during this period. Special emphasis will be placed on the most relevant methodological components of the teaching process: content, objectives and outcome of the course, with a detailed analysis of textbooks, handbooks and recommended literature that accompany it.

**Keywords:** Teaching, History of Yugoslavia, the 20<sup>th</sup> century, Department of History, Faculty of Philosophy, Niš



Дејан Дашић

## МАС-МЕДИЈИ У ФУНКЦИЈИ РЕВИЗИЈЕ ИСТОРИЈЕ

**Сажетак:** Медији имају велики утицај у усмеравању друштвених процеса, тако да они могу служити развоју демократске свести и културе мира, али уједино и распиривати расну, верску и националну мржњу својим једностраним извештавањем о битним догађајима у друштву, а под утицајем одређених интересних група. Моћ медија се нарочито огледа у томе што они могу утицати на обликовање свести појединаца, а да они тога нису ни свесни. Утицај медија, телевизије, интернета, новина, филма, поготово историјског спектакла, веома је значајан, јер новије генерације своје ставове о појединим државама и нацијама не формирају на основу чињеница, историјских књига, већ на основу јефтиних холивудских продукција. Савремени мас-медији су се показали као један нов и моћан алат ребрендирања држава и нација, а Србија мора адекватно одговорити на такав изазов, узевши у обзир да се у многобројним филмовима, књигама насталих у светлу „нових чињеница“, српски народ и његова историја ставља у лош контекст.

**Кључне речи:** кинематографија, пропаганда, ревизионизам, мас-медији, мека моћ, Србија

### УВОД

Још 1917. године када је у Америци основан „Комитет за јавно информисање“, осмишљена је формулација да САД треба свима у Европи донесу демократију. За „гуруа“ пропагандиста Едварда Бернајса, сестрића Сигмунда Фројда, Други светски рат и зли Немци који у Атлантику својим непрестаним терорисањем цивилних бродова, убијања недужних путника, била је то идеална прилика, иако је у то време петина бродова тонула сама због застареле технологије. Он је човек који је за потребе моћне дуванске индустрије, допринео да жене масовно почну да пуше, подстицао је страх од комунизма, осмислио термин

„банана државе“ све уз помоћ медија и медијских манипулација. Фазе оцрновања оних које САД једном одреде за своје непријатеље, недемократске државе, постале су аксиом пропаганде. Захваљујући таквим примерима, историографија сада поприма другачија тумачења настала по диктату новог светског поретка, потцењујући историјске изворе, заборављајући да је посао историчара да догађаје из прошлости учине разумљивим а не да доносе личне вредносне и моралне ставове.

Жан Бодријар тврди да медији имају велики утицај у усмеравању друштвених процеса, тј „...у универзуму у коме има све више информација а све мање смисла“ (Бодријар, 1991:83). Уз помоћ медија производи се нова стварност, односно стварност се симулира преплитањем и мешањем истинитог и лажног - поистовећивањем стварног и имагинарног. Изговорене речи и мисли, појмови и чињенице добијају лажно значење и уз помоћ масовних медија стално се понављају и саопштавају као непобитне истине. Мас-медији имају велику моћ у манипулисању масама, преузимају улогу носилаца моралне осуде тероризма и експлоатације страха у политичке сврхе. Истовремено у тоталној двосмислености, шире сирову фасцинацију терористичког чина и они сами постају терористи, утолико што и сами теже ка фасцинацији.

Западни медији извештавају под великим утицајем својих влада, бизнис групација и интереса разних владиних агенција, а када ти интереси дођу у питање „готово по диктату или неписаном правилу престаје свако залагање за истину, а самим тим и објективно информисање“ (Вуковић, 2014:11). Непоштовање непристрасности, струковних стандарда анализира се у књизи америчког новинара Питера Брока „Медијско чишћење: прљаво извештавање“. Анализирајући рат у Босни и Херцеговини, непристрасно понашање новинара назива „новинарством чопора“ или „заштитничким новинарством“. Он образлаже тезу да је „новинарство чопора“ у БиХ, али на нашем простору бивше Југославије, било нарочито погодно за злоупотребе, јер су сами новинари унапред пристајали на поједностављени

систем црно-белих слика. Афективно извештавање захтева и коришћење мотива који побуђују интересовање гледалаца и урезује им се у свест. Тако је у појединим западним медијима форсирана прича о логорима, за масовна силовања и концентрационим логорима налик на Аушвиц, којима су по правилу газдовали Срби. Аутор наводи, да новинари који нису пристајали да унапред сервиране истине објављују, маргинализовани су или чак нападани од стране колега. Он помиње пример дописника „Њујорк тајмса“ Дејвид Бајндера, који се усудио да иступи из матрице унапред подељених улога. Бајндер је написао чланак у којим се позива на сведочанства службеника Уједињених нација и војних инсајдера који су указали да Срби нису испалили пројектиле на сарајевску пијаци Маркале. „Њујорк тајмс“ је одбио да објави овакву причу а на његово место ангажован је други новинар, Роџер Коен, који је имао пуно другачији поглед на конфликт у СФРЈ (Д.В., 2014:2).

### **МЕДИЈСКЕ МАНИПУЛАЦИЈЕ И ПРОИЗВОДЊА ДОГАЂАЈА**

Познато је да се ратови одавно не воде само оружјем, а пропагандни сегмент великих обрачуна нарочито је дошао до изражаја током Првог светског рата. Посао који је данас у домену модерних медија - телевизије, интернета и филмске индустрије у оно време су обављали плакати постајући информативно-пропагандна логистика ратних похода. Једни су служили да славе снагу и напоре сопствених армија и држава, други да оцрне и униште непријатеља. Стојадиновић (2010:381) сматра да је велики број ратова најпре избио као вид пропаганде и говора мржње, који се шире злоупотребом медија, чиме они постају средство рата. Он закључује да медији постају веома моћно средство информисања које је често злоупотребљавано, а да политичари и медији требају имати посебну одговорност за јавну реч, јер њихов утицај може имати кључну улогу или у промоцији културе мира или рата.



И Чомски с правом указује на огромне могућности медија да манипулишу масама људи а да оне тога нису ни свесне, чак и уз њихов прећутни пристанак. Он наводи да је то случај и у бизнису, када треба продати робу, услуге и сл. Довољно је имати своје корумпиране новинаре, уреднике и друге произвођаче и растураче информација које вам одговарају. Оне не морају бити истините. Деманти, исправке, судске пресуде и сл. никада нису имале ефекат прве вести. Зато медијски гладијатори толико журе да први оклевећу свог противника (Chomsky, 2002).

Он је оптужио је америчке политичаре и медије да имају двоструке аршине кад описују нападе на цивиле и да ти описи зависе од тога ко је нападе починио. „У живом сећању је само оно што је неко урадио нама, а кад ми то исто урадимо другима, онда то називамо узвишеним и племенитим”, рекао је Чомски одговарајући на питања учесника програма за синдикалне лидере на Правном факултету Универзитета Харвард. Термин „живо сећање” недавно је употребио познати амерички адвокат и борац за слободу говора Флојд Абрамс, описујући напад на „Шарли ебдо” као „најопаснији напад на новинарство у живом сећању”. У терористичком нападу на редакцију тог сатиричног француског недељника 7. јануара убијено је 12 људи. „У живом сећању Американаца није напад на РТС 1999. године зато што су водеће новине о њему писале као оправданом, а Ричард Холбрук га хвалио. Тај напад, у којем је убијено 16 људи, правдан је тиме да је РТС наводно био део пропагандне машине Слободана Милошевића” (Чомски, 2015)

Медији су имали значајну улогу у разбијању Југославије, јер су евро-амерички медији слали у свет неповољну слику о Србима. Да би слика била што упечатљивија, на телевизијским екранима смењују се час лажне приче, час сцене хрватских и муслиманских патњи проистеклих из босанско-херцеговаког рата, којих је неоспорно било, јер нема рата у којем нема страдања цивилног становништва. Истовремено српске патње се минимизују или прећуткују. Никада Европа није поступила

тако бездушно, сурово и јединствено када је разорила Југославију деведесетих. Реактивиране су све снаге од деснице до левице у свету, уз часне изузетке и светле примере, попут Грчке или став француског генерала Пјера Галоа. Европа је испољила бруталност, свирепост, нељудскост (Аврамов, 1997:443)

И сами садржаји емисија представљали су класичну ратну пропаганду у којима се најдаље отишло у специјалној (ауторској) емисији „Убијање на Косову“ (*Killing at Kosovo*), која је реализована 30. априла 1999. године. Шпица: мапа Космета у пламену из којег се полако помаља намрштено лице председника СРЈ Слободана Милошевића. У емисији говоре сви, осим оних са друге стране – Срба: командант НАТО, силоване Албанке којима се не виде лица, али добро, упркос узбуђењу, говоре енглески, сведоци масакра који као доказ нуде цртеж на коме се види пут, квадрати који симболизују куће у селу и велико „X“ где се, наводно, десио масакр жена, деце и старца; опет се из пламена помаљају намрштена лица државних званичника и војних команданата. И затим, у осталим деловима програма, конференције за новинаре у Штабу НАТО, на којима се без икакве резерве износе саопштења о десетинама хиљада побијених и протераних цивила албанског порекла (Милетић, 2014:19-20).

Једнострана слика и стварање стереотипа о Србима стварали су и други медији, уз „помоћ“ разних агенција за односе са јавношћу. У истраживању америчког новинара Питера Брока, урађеном на 1500 чланака из новина и часописа 1992. године, публикованих од стране разних информативних агенција са Запада, дошло се до закључка да је однос публикација против Срба према оним за Србе био 40:1 (Merlino, 1993:265). Медијске манипулације у то време као да су шаблонски стваране, па тако Марковић (2011: 90; такође види у: Вуковић, 2014:147-148) објашњава фотографију „српског логора смрти“ у листу „Завртањ“ која се 1992. године појавила у западној штампи и муњевитом брзином обишла цели свет. То је био снимак енглеског новинара на телевизији *ITN (Independent Television Network)*,

где је на снимку испијено лице једне особе а мршавост толика да су се ребра осликавала и све то иза бодљикаве жице. Овај кадар је изазвао реакцију у целом свету, јеврејска заједница се згрозила (подсећањем на концентрационе логоре) а разматран је и у америчком Конгресу. Америка је тада, након приказивања, заузела у Босни изразито антисрпски став а недуго затим предузела и војну интервенцију. Објашњење овог снимка уследило је у часопису „Жиж марксизам“ фебруара 1997. године. То није био никакав „логор смрти“, већ зборно место и Срба и Муслимана, двориште једне школе. Новинар је искористио ограду од бодљикаве жице која је ту раније била постављена како деца не би истрчавала на ауто-пут, улаз и излаз је био слободан. Марковић наводи, да без обзира што је због овог неморалног чина новинара, неосновано оклеветана једна нација, уведене санкције, убијено стотине људи, рушени мостови, стамбене зграде, болнице... нико није одговарао јер је поменути часопис тужио телевизијску компанију *ITN*, али је судски спор наравно изгубио.

Вуковић (2014:205-206) у свом делу такође доказује је тезу о јединственој медијској и политичкој класи на Западу. Он презентује анализу Едварда Хермана, 95 новинских чланака у периоду од априла 1993. до новембра 2004. У шест великих америчких медија (*New York Times, Washington Post, Boston Globe, Christian Science Monitor Newsweek, USA Today*) од тога је 71 чланак објављен средином јула 1995. Године - показује да у њима варира реченица „најгори масакр у Европи након Другог светског рата“. Само два од 71 чланак помиње етничко чишћење око 250000 Срба августа 1995. из Крајине, који се десио непун месец дана након пада Сребренице. Ако данас споменемо Тјенанмен, сигурно ће многе асоцирати на наводни масакр кинеске армије, иако масакра није било. Заслугу за то има западна штампа, која је лагала да је кинеска војска пуцала на невинне демонстранте и починила невиђени масакр, прелазила преко живих људских тела демонстраната и да има на хиљаде невиних жртава. Стварност је другачија, масакра на Тјенанмену није ни било, што је потврдио и Викиликс,

објавивши тајне депеше америчке амбасаде, демонстранти су мирно напустили трг. озбиљнијих обрачуна је било заправо у Пекингу (5 км од трга) и то 241 погинула демонстранта и војника (види више: Roth, 2009). Узалудни су били кинески деманти, циљ је постигнут историја је створена.

## **МЕДИЈИ У ФОКУСУ СТВАРАЊА СТЕРЕОТИПА И РЕВИЗИЈЕ ИСТОРИЈЕ**

Ying Fan са Брунел Универзитета у Лондону, по многим контраверзни научни публициста из области етичког брендирања, подсећа да је брендирање нација релативно нова област, иако су истраживања о утицају имица земље на прихваћеност одређеног производа присутна већ неколико деценија (Дашић, 2013). Репутација и имиц који су годинама стварани прко ноћи може бити нарушена (Дашић, 2014а:176). У том смислу, медији су изузетно моћне институције, њихов избор симбола и слика може да уздигне један начин живота а омаловажи други. Научници не могу да се сложе у којој мери су медији у стању да произведу штету стереотипима, међутим, додељивањем моралне одговорности медијима не мора се чекати да би се овај проблем решио. Као и сви заступници морала, представници медија сnose одговорност за последице својих одлука, на шта подсећа и етичар Дени Елиот: „Медијске институције обављају друштвену функцију... економска стварност не оправдава доношење штете људима. Радити свој посао не значи да то оправдава доношење штете“ (види више: Алвин Деј, 2008:471-477). Међутим, очигледно је да докле су год информације које се саопштавају путем медија истините и тачне, а продукцијски стандарди високи, они ће поступити етички (Дашић, 2014в:326-327).

У оквирима ревизије историје, један од веома значајних видова брендирања нација и држава а показао се и као моћни алат стварања стереотипа али и ревизионизма, је филмска индустрија. Уз помоћ „холивудских“ продукција

могуће је једну нацију позитивно или негативно представити остатку света. Светској јавности се путем фирмске индустрије саопштавају неистине и полуистине у вези са дешавањима деведесетих година прошлог века на Балкану. Холивудска филмска индустрија произвела је на стотине филмова на тему рата на просторима бивше Југославије, а у небројено више филмских остварења не пропушта прилику да бар не спомене неке зле Србе.

Бодријар (Bodrijar, 1991) наводи, да је у филму некада било историје, али да је више нема. Многе оружане пљачке, отмице авиона, итд. на неки начин су симулиране, по томе што су унапред уцртане у ритуална објашњења и оркестрацију медија, антиципиране у својој инсценацији и својим могућим последицама. Улази се у једну еру филмова који заправо немају смисла, који су велике синтетичке творевине с варијабилном геометријом. Ради се заправо о стварању историје посредством или уз помоћ слике, чему се није лако одупрети, нити се пак угрожена страна (појединац, народ, држава, цивилизација) сме томе лако предати.

Утицај филма, историјског спектакла веома је значајан јер новије генерације своје ставове о појединим државама и нацијама (нажалост) најчешће не формирају на основу чињеница, историјских књига, већ на основу јефтиних холивудских продукција. Срби су заиста у западним филмовима негативне личности, које је лако ставити у филмове, који не претендују на демонстрацију неке историјске истинитости. Односно, то су неке „егзотичне“ негативне личности. То значи да ће се предрасуде о Србима, које су се раније базирале на одређеним догађајима из прошлости, повећавати. Односно, Србе чека иста улога, која је раније припадала Арапима, а затим и Русима.

Урош Шуваковић (2010:582) наводи, да је само довољно погледати остварења босанске (муслиманске и хрватске) и хрватске кинематографије у последње две деценије и уверити се како су стварани и неговани негативни етнички стереотипи о Србима и вршена најдиректнија ратна пропаганда. „Заправо су ове

кинематографије секундирале, колико је то било у њиховој моћи, оној главној – америчкој. Врши се стална замена теза тако да агресори постају жртве, а жртве се представљају као агресори. „Демонизација истинских жртава и управљање злочинима никада нису били битнији и држе у незнању становнике империјалних сила који увек подржавају масакре...“ (Шуваковић, 2011:577). Насупрот томе, стереотипи о Србима су следећи: 1) силоватељи, 2) пљачкаши, 3) ратни злочинци, 4) четници и 5) нацисти. Аутор на крају закључује да, наравно, у свим овим филмовима, са хрватске и муслиманске стране не постоји ни један ратни злочин или макар нечовечни акт према иједном Србину. Такође, карактеристика новије хрватске ратне кинематографије је да „непријатеља никад не називају својим етничким именом (Срби), већ се увек користи заменица „они“ или се приликом приче о њима изоставља субјекат (на пример, „улазе у село...“). На тај начин непријатељ се не перципира као неко ко је деценијама ту живео, као неко ко је био део тог простора, већ као нешто извањско, стране (Звијер, 2014:75).

Упркос чињеници да Срби ни у једном догађају из деведесетих нису показивали склоности ка тероризму, бивају сврстани у овај кош. Наиме, у уводној сцени филма „Стена“ („The Rock“, 1995), која додуше нема никакве везе са даљом радњом филма, Николас Кејџ (Nicolas Cage) као експерт ФБИ за експлозиве демантира бомбу, коју су сакривену у дечју лутку, Срби из Босне послали поштом. У филму „Миротворац“ („Peacemaker“), са Џорџом Клунијем (George Clooney) и Никол Кидмен (Nicole Kidman) у главним улогама се ради о томе како један Србин из Босне у Њујорку помоћу нуклеарне бомбе покушава дигне у ваздух зграду Уједињених нација, али га полиција у задњем тренутку у томе спречава. У овом филму је представљено да је најлакши начин за снабдевање “српских Босанаца” оружјем за масовна уништења, преко Ирана, што само још више даје негативну конотацију српском народу, узевши у обзир деценијску конфротацију Запада и Ирана око људских права, тероризма, нуклеарног програма и сл. У филму

„Сезона убијања“ (*Killing Season*), Џон Траволта (*John Travolta*) игра Емира Ковача, припадника српске паравојне јединице „Шкорпиони“, а Роберт Де Ниро (*Robert De Niro*) америчког ратног ветерана и официра НАТО-а Бенџамина Форда. Филм почиње уводном шпицом: „Више од 200.000 хиљада људи је страдало у геноциду (мисли се на БиХ), више него у било ком сукобу у Европи након Другог светског рата“. Амерички командоси нападају наводно српски логор, где српски војници као живи штит користе изнурене и очигледно изгладнеле и мучене логораше, отварају вагоне у којима су, један преко других многобројна тела, лешеве, што јасно указује на кога је редитељ мислио. Холивудска фабрика снова, поред забавно-комерцијалне димензије своје глобално доминанте продукције, никада није оскудевала у пласирању политичких идеја и представа које су на овај или онај начин кореспондирале са политичким тренутком или доминантним ставовима западног света.

Једна од највећих донација америчке администрације Косову изградња једног од највећих и најмодернијих фирмских студија у Европи. Налази се у предграђу Приштине. Једини задатак поменутог студија је продукција филмова у којима је главна прича да је Косово одувек била територија коју су насељавали Албанци и да су Срби ту само „у пролазу“ (Митровић Марић, 2009:173-177). Истовремено, овај податак није добио потребну пажњу у српским медијима, што омогућава још шири утицај поменуте пропаганде у којој се Срби истичу као негативци, и којој се историја Срба на Косову мења.

Звијер у свом раду (2005) доказује повезаност између политичких потреба САД и филмске индустрије у разним фазама развоја Холивуда. Ова сарадња је била најинтензивнија током хладноратовског сукоба, посебно током прве две декаде, када је филмска продукција била некритички наклоњена према скоро свим интервенционистичким поступцима државе на међународном плану. Он наводи да је утицај филма на друштво, сложенији и много посреднији од образаца

класичног идеолошког утицаја оличеног преваходно у текстуалним формама. Важан сегмент сложености филма лежи у особеној и вишеструко посредованој снази његовог утицаја (когнитивна, емотивна, наративна компонента филмског језика), где се он сам перципира визуелно и аудитивно, истовремено снажно утичући и на емоције и на мишљење, односно ставове.

Русија и руски народ су у последње време у многим филмовима холивудске фабрике снова негативци. Међутим, амерички филмови настали у периоду када је СССР био ратни савезник, и када је то било у интересу САД-а, имају сасвим другачију конотацију. „Реч је о филмовима „Северна звезда“ (North Star), у којем се приказује како се Руси боре против немачког окупатора, затим „Песма о Русији“ (Song of Russia), у којем се амерички диригент жени руском сељанком и касније најозлоглашенијем: „Мисија у Москви“ (Mission to Moscow), који осликава Совјетски Савез као демократску земљу изобиља на чијем су челу племените вође. За овај последњи филм као директан наручилац појавила се влада САД. Уз мало критичности, лако је уочити колико је снажна присутност политике у Холивуду и колико њен облик зависи од актуелног историјског тренутка“ (Звијер, 2014:49).

Када је реч о Србима, чини се да су се омиљени зликовци Холивуда неприметно преселили и у индустрију видео-игара, а да још савим нису напустили филм. У једној од мисија у најновијој верзији – „ГТА 5“ појављује се бескућник који у руци држи парче картона на коме пише: „Српски лоши момци су ми украли новац. Молим Вас помозите“. Пољска компанија „Сити интерактив“ прошле године је избацила наслов „снајпер: гоуст вориор 2“, с поднасловом „брутални ратни злочини у Босни“. Радња се одвија у Сарајеву, током рата деведесетих. Главни јунак, снајпериста Клои Андерсон, послат је у главни град БиХ да фотографијама документује геноцид који су починиле српске снаге предвођене извесним Марком Владићем (J.J.K., 2014:17). У холивудској фабрици снова Срби су очигледно претплаћени на улоге несрећника помраченог ума који,



притиснути породичним и историјским наслеђем, носе атомске бомбе, отимају, убијају... Норвешка филмска екипа направила је кратак филм о сиријском дечаку који спасава девојчицу из ратног вихора, па га представили као стваран. Снимак насловљен са „Сиријски дечак херој“, постављен је на „Јутјубу“ сиријских опозиционих активиста без икаквих назнака да није аутентичан. Снимак који је финансиран новцем норвешких државних фондова, погледало је неколико милиона људи, пре него су аутори признали да филм није стваран и да је реч о фикцији, тј. да је то „тест способности за медије да раздвоје истину од фикције“ (А. М., 2014).

Први светски рат је најславније доба у историји српског народа и као такво пружа велики потенцијал у контексту изградње имиџа Србије. Нажалост, актуелна тумачења и анализе догађаја из Првог светског рата настају по диктату новог светског поретка, подцењујући историјске изворе. Светској јавности се саопштавају неистине и полуистине у вези са страдањем Срба у Првом светском рату, без обзира на постојање опипљивих, материјалних доказа који не иду у прилог оваквим тврдњама (Дашић, 2014б:90).

Аутор публикације „Хрвати у Првом светском рату“ Твртко Јаковина, на страни 53. презентује слику на којој српски војници стрељају ратног заробљеника. Међутим, он не коментарише чињеницу да се стрељање (униформисаног заробљеника) обавља пред стотинама људи, официрима, војницима, свештеницима, цивилима, што говори да је највероватније реч о шпијуну или ратном злочинцу. Манипулација чињеницама и догађајима је следећа констатација поменутог аутора: „Бугари су били прегажени када је Солунски фронт коначно пробијен. Тамо су ударну иглу чиниле српске и француске трупе, али међу њима и хиљаде добровољаца из Аустро-Угарске, укључујући Алојзија Степинца...“ (Јаковина 2014:55). Хрвати су оба светска рата били на страни поражених, па је јасна намера да се Степинац представи као неко ко је ослободио Србе. Многобројни извештаји француских официра говорили о надљуској борби српских војника који су у необјашњивом,

фанатичном трансу прелазили и по 40 километара дневно, не чекајући атриљеријску подршку, жељни своје домовине. (Стошић 1994:365-369; Kalafatović 1971: 347) Врховни командант Франше д' Епере је поводом тога изјавио: „Српска 1. армија срља у авантуру и она ће компромитовати цео наш успех. Зато апсолутно обуставите њено даље напредовање ка Нишу“ (Стошић 1994:321).

## **ЗАКЉУЧАК**

Новинарство и новинари данас све више схватају да су истина, полуистина и неистина обична роба која се плаћа и која има своју цену на глобалном тржишту. Западни медији, када је реч о извештавању о спољној политици или о сопственим националним (државним) интересима, под великим утицајем својих влада, с једне, и манипулације ради политичке добити, разних владиних агенција, с друге стране. Када ти интереси дођу у питање, готово по диктату или неписаном правилу престаје залагање за истину, а самим тим и објективно информисање (Вуковић, 2014:11). Ништа се није променило од дефиниције вести настале крајем XIX века у Лондону, па тако данас у западним медијима већу пажњу добија један погинули Британац него погибија стотину Арапа или Балканаца, погибија тридесетак студената у Пакистану, брзо заборављена отмица девојчица у Нигерији, све док једна од њих, под притиском отмичара није разнела себе у самоубилачком нападу.

Први светски рат је најславније доба у историји српског народа и као такво пружа велики потенцијал у контексту изградње имиџа Србије. Нажалост, актуелна тумачења и анализе догађаја из Првог светског рата настају по диктату новог светског поретка, подцењујући историјске изворе. Кристофер Кларк је својом књигом „Месечари: како је Европа кренула у рат“, која је 2013. године постала велики хит на Западу, покренуо веома опасан ревизионистички талас у светској историографији, где се кривица за Први светски рат пребацује са Немачке на Русију, Србију и Француску. Међутим, постоје и они који реално и на основу

чињеница анализирају разлоге и идентификују кривце за избијање Првог светског рата, па тако, Мухамед Филиповић, професор универзитета и члан Академије Босне и Херцеговине, сматра да је „почетак Првог светског рата одраз антисрпског духа“ и да је „Аустроугарска била окупаторска и насилничка“, па се сада неки људи улагују Аустрији.

Аутори филмова не морају да се држе истих стандарда као новинари (дозвољена је одређена уметничка слобода), али имају обавезу према публици да бар верно прикажу основне аспекте феномена. Док холивудска империја, када су у питању друге државе и нације, беспштедно компромитује историјску тачност, зарад драмских ефеката, што веће зараде и све чешће, по налозима одређених интересних група, дотле јавност у Америци веома бурно реагује када су у питању филмови који негативно приказују историју САД-а. Филм „Амистад“ Стивена Спилберга (Amistad), прича о побуни 53 Африканаца на броду Амистад, жестоко је критикован „због претеране употребе драмских ефеката“, „нетачности“, „нејасно и заваравачке“ (?) и називан „директном клеветом“. Дакле, „рефлексија и угао гледања су од суштинског значаја у трагању за истином“ (Dej Alvin 2008:120).

## ЛИТЕРАТУРА

- Аврамов, С. (1997). *Пост-херојски рат запада против Југославије*. Ветерник:
- А.М. (2014). Лажним снимком хтели да подигну свест о страдању деце у Сирији. *Политика*, 20.11.2014.
- Bodrijar, Ž. (1991). *Simulakrumi i simulacija*. Novi Sad: Svetovi
- Вуковић, С. (2014). *Етика западних медија*. Београд: Институт друштвених наука.
- Дашић Д. (2013). Брендирање држава и нација. *Култура*, (139), 396-415.
- Дашић Д. (2014б). Хуманост и херојство српске војске у великом рату. *Српска политичка мисао*, 21(2), 77-91.
- Дашић Д., (2014а). Етички аспекти елемената бренд микса. *Култура полиса*, 11(25), 163-180.

- Дашић Д. (2014в). Етички аспекти маркетинг микса непрофитних организација. *Пословна економија*, 8(2), 315-330.
- Дашић Д. (2014г). Ребрендирање војске Србије. *Војно дело*, (3), 197-207
- Dej Alvin, L. (2008). *Etika u medijima*. Београд: Медија центар Plus.
- Д.В. (2014). Ангажовано „новинарство чопора. *Политика*, 16.11.2014.
- „ЕУ се спрема за медијски рат са Москвом“. *Политика*, 29.3. 2015.
- J. J. K. (2014). Срби поново лоши момци у видео-игри. *Политика*, 22.11.2014.
- Милетић, М. (2014). Русија данас (РТ): одговор глобалном медијском једноумљу. *Култура полиса*, 11(25), 15-28.
- Merlino, J. (1993). Les vérités yugoslaves ne sont pas toutes bonnes a dire-P.: Albin Michel.
- Митровић-Марић, Ј. (2009). Млади и Косово. У: *Даница*, српски народни илустровани календар за 2009, 173-177. Београд: Вукова задужбина.
- Милетић М. (2014) Русија данас (РТ): одговор глобалном медијском једноумљу. *Култура полиса*, 11(25), 15-28.
- Roth, R. (2009). There was No Tiananmen Square Massacre, CBS News, [www.cbsnews.com/8301-503543\\_162-5061672-503543.html/](http://www.cbsnews.com/8301-503543_162-5061672-503543.html/)
- Стојадиновић, М. (2010). Значај медија за развој културе. У: Б. Стевановић, А. Костић, Љ. И Митровић (ур.), *Медији и култура мира на Балкану*. Универзитет у Нипу Филозофски факултет (371-383).
- Zvijer, N. (2005). Holivudska industrija: povezanost filmske produkcije i političkog diskursa. *Sociologija*, 67(1), 45-66.
- Звијер, Н. (2014). Културолошке рефлексije ратне кризе: слика рата у хрватском филму. 1990-их. *Теме*, 38(1), 67-88.
- Чомски Н. (2015). Брига за жртве се смањује што је више Америка одговорна за неки напад, <http://www.nspm.rs/hronika/noam-comski-briga-za-zrtve-se-smanjuje-sto-vise-je-amerika-odgovorna-za-neki-napad.html>.
- Chomsky, N. (2002). *Mediji, propaganda i system*. Zagreb:

Шуваковић, У. (2011). Едвард С. Херман и Дејвид Питерсон–доследни критичари америчке „политике геноцида“. *Социолошки преглед*, 55(4), 575–584.

Шуваковић, У. (2010). Културна политика бивших југословенских република Босне и Херцеговине и Хрватске у огледалу њихових националних кинематографија (1993-2008). У: Б. Стевановић, А. Костић и Љ. Митровић (ур.). *Медији и култура мира на Балкану*. Универзитет у Нишу Филозофски факултет (221-233).

### ПОПИС АНАЛИЗИРАНИХ ФИЛМОВА

Michael Bay (1995). Стена (*The Rock*).

[http://www.imdb.com/title/tt0117500/?ref=fn\\_al\\_tt\\_1](http://www.imdb.com/title/tt0117500/?ref=fn_al_tt_1)

Mark Steven Johnson (2013). Сезона убијања (*Killing Season*). [imdb.com](http://www.imdb.com/title/tt1480295/?ref=fn_al_tt_1) [http://www.imdb.com/title/tt1480295/?ref=fn\\_al\\_tt\\_1](http://www.imdb.com/title/tt1480295/?ref=fn_al_tt_1)

Mimi Leder (1997). Миротворац (*Peacemaker*). [imdb.com](http://www.imdb.com/title/tt0119874/) <http://www.imdb.com/title/tt0119874/>

### MASS MEDIA IN THE FUNCTION OF HISTORY REVISION

**Abstract:** The media have great influence on the direction of social processes, so that they can serve the development of democratic awareness and culture of peace, but also stir up racial, religious and national hatred, due to one-sided reports of important events in the company and under the influence of certain interest groups. The power of the media is particularly reflected on individuals, whose way of thinking is basically shaped under the control of media, not even being aware of such a fact. The influence of media, television, the Internet, newspapers, films, especially when it comes to the most spectacular historical events being screened, is of great importance owing to the fact that new generations form their opinions on the basis of what they see in cheap Hollywood productions instead of making ones of both their own culture and nation or of other countries learning historical facts. Modern mass media have proved to be a new and powerful tool rebranding the state and nation, and Serbia must adequately respond to such a challenge, having in mind the fact that in many movies, books made in light of "new facts", Serbian people and history are represented in a bad context.

**Key words:** cinema, propaganda, revisionism, mass media, soft power, Serbia

Радојица Вешовић  
Мирко Чакаревић

## ПРЕДНОСТИ И МАНЕ ДРУШТВЕНИХ МРЕЖА И ЊИХОВ УТИЦАЈ НА ИДЕНТИТЕТ И ОТУЂЕЊЕ

**Сажетак:** Друштвене (социјалне) мреже су данас најпопуларнији вид интернет комуникације. Појединци или чворишта у структури друштвене мреже повезани су неком међузависношћу. То су најчеће заједничка интересовања, порекло, социјални статус, родбинске везе, финансијски инетреси, ниво образовања и тд. Најпопуларније друштвене мреже данашњице су: Facebook, Twitter, LinkedIn, Google+ и тд. Свака од њих има своје предности и мане. Најважније предности су: осећај припадности, нова пријатељства, нове љубави, препоруке и нови посао, повезивање са старим пријатељима... Мане друштвених мрежа огледају се у следећем: проблем дигиталног идентитета, проблем недостатка интерперсоналне комуникације, слабљење познавања матерњег језика, проблем заштите приватности, запостављање стварног света – зависност, вређање (Табела 1).

**Кључне речи:** друштвене мреже, комуникација, Facebook, предности и мане друштвених мрежа, отуђење

### УВОД

Појам друштвених мрежа не представља новост у области социологије. У различитим облицима био је заступљен и пре појаве интернета. Социометријске методе за истраживања друштвених мрежа и друштвеног умрежавања, развијене су још од тридесетих година XX века. Оснивач социолошке дисциплине, *анализа социјалне мреже*, Јакоб Морено (Jacob Levy Moreno, 1889 - 1974) бавио се квантитативном проценом улоге појединца у групи или заједници кроз анализу веза између њега и осталих. Његова књига из 1934. године, *Ко ће преживети? (Who Shall Survive?)*, садржи неке од најранијих графичких описа

друштвених мрежа тзв. *социограме (sociograms)*. Друштвена мрежа у општем облику представља креирани скуп пријатеља/познаника с циљем одржања и јачања овако креираног скупа.

Друштвена мрежа представља теоретски конструкт који је користан за примену у друштвеним наукама како би се проучавали *односи између индивидуалаца, група, организација или комплетних друштава* (друштвених јединица). До појаве друштвених мрежа, прецизније речено до појаве прве странице за друштвено умрежавање *SixDegrees.com*, концепт претраживања интернета био је орјентисан само на пасивно прегледавање садржаја на разним веб-страницама (Boyd & Ellison, 2007).

Развој интернета и Web-а 2.0 условио је *развој онлајн друштвених мрежа* (друштвених мрежа на интернету). Web 2.0, тренд у *World Wide Web* технологији конципиран је на социјализацијској основи, која корисницима омогућава учешће у креирању садржаја Web-а. Сам термин упућује на нову верзију, другу генерацију Web-а и понуђених услуга, која уместо огромне базе сервираних података (једносмеран проток информација) подразумева интерактивну двосмерну комуникацију између корисника и рачунара, корисника и других корисника, чиме корисник од пасивног постаје активни учесник.

## **ДРУШТВЕНИ МЕДИЈИ И ONLINE ДРУШТВЕНЕ МРЕЖЕ**

Основу друштвених мрежа представљају *друштвени медији*, који укључују на Веб-у утемељене и мобилне технологије које се користе како би се комуникација преокренула у интерактивни дијалог. *Andreas Kaplan* и *Michael Haenlein* (Kaplan & Haenlein, 2010) дефинишу друштвене медије као „скуп интернет апликација које су изграђене на идеолошким и технолошким основицама Web 2.0 технологије и које омогућавају креирање и размену кориснички генерисаног садржаја.“ Друштвени медији, који су лако доступни, променили су начин на који организације,

друштва и индивидуалци комуницирају. Друштвени медији се јављају у много облика, укључујући:

- часописе,
- интернет форуме,
- блогове, друштвене блогове и микроблогове,
- викије,
- фотографије или слике, видео и
- странице за друштвено означавање.

Према Kaplan и Haenlein постоји шест типова друштвених медија, а то су:

1) *Колабрацијски пројекти* (eng. collabration projects) (Wikipedija),

2) *Блогови и микроблогови* (eng. blogs and microblogs) (Tumblr, Twitter),

3) *Друштва садржаја* (eng. Content Network) (Youtube),

4) *Странице за друштвено умрежавање* (eng. Social networking sites) (Facebook, Google+, Instagram),

5) *Виртуелни светови* (eng Virtual Worlds) (World Of Warcraft) и

6) *Виртуелни друштвени светови* (eng. Virtual Social Worlds) (Second Life).

Друштвени медији су напредовали далеко од својих почетака и даље се развијају. Упоредо са непретком информационих технологија, најпознатији друштвени медији су се ређали овим низом:

- *BBSs (Bulletin Board Systems)* – 70-их година 20. века,
- *Usenet (news groupe)*,
- *Online услуге – CompuServe и Prodigy* – појава „брбљаонице“ (Chat-a),
- *IRC, ICQ и Instant Messaging* – 1988. године – тренутно слање порука,
- *Странице за упознавање (dating site)*,
- *Форуми* – веома важна улога у развоју друштвених медија и мрежа,
- *SixDegrees* – 1997. године прва модерна друштвена мрежа,
- *LiveJournal* – 1999. године,



- *World Of Warcraft* – свет видео игре,
- *Friendster* – 2002. године,
- *LinkedIn* – 2003. године друштвена мрежа посвећена пословању,
- *MySpace* – 2003. године прва мрежа која је омогућавала креирање личног профила у потпуности,
- *Facebook* – 2004. године – најпопуларнија друштвена мрежа данашњице са више од милијарду корисника и
- *Twitter* – 2006. године.

Најпопуларније друштвене мреже данашњице јесу *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *LinkedIn* др. Према подацима из 2013. године, *Facebook* користи преко милијарду корисника широм света, а преко 200 милиона њих посећује свој налог сваког дана. У Србији постоји око 2 милиона налога.

Табела 1. Најпопуларније друштвене мреже

Извор: (<http://trends.e-strategyblog.com/2013/04/12/>)

Друштвена мрежа	Јесен 2012	Пролеће 2013
Facebook	42 %	33 %
Twitter	27 %	30 %
Instagram	12 %	17 %
Google+	6 %	5 %
Tumblr	3 %	4 %
Pinterest	2 %	2 %
Ostale	2 %	4 %
Не користи друштвене мреже	7 %	6 %

## Facebook

*Facebook* је друштвена мрежа коју је 2004. године основао *Mark Zuckerberg*, бивши студент Харварда. У својим почецима, *Facebook* је био намењен само студентима Универзитета Харвард, који су тим путем могли међусобно комуницирати и размењивати информације. Касније, многи други универзитети, средње школе и велике компаније широм света прикључиле су се мрежу. Данас ова страница за друштвено умрежавање има преко милијарду корисника. *Facebook* је уједно најпопуларније место за објављивање

фотографија, са више од 15 милиона нових додатих фотографија дневно. *Facebook* је утемељен на моделу пријатеља и чланства у мрежама.

*Facebook* корисници имају широк спектар алата које могу користити. На пример, корисници могу поставити неограничен број фотографија, претраживати контактне листе, e-mail адресе, путем којих могу наћи друге који имају профиле на *Facebook*-у. Путем апликација имплементираних у платформу, корисници могу учинити доступним своје информације. Самим тим, на почетној страници *Facebook* профила, корисници могу одредити које садржаје ће тамо ставити, а које не. На пример, сви приватни подаци могу се ограничити ко их може видети, а ко не.

### Twitter

*Twitter*, као врста или жанр друштвеног софтвера, јесте класификован као *микроблог* платформа. Микроблог је помак у односу на класично писање блога. Корисници микроблога пишу краће постове и у складу са тим и чешће ажурирају своје статусе. Према томе, из истих разлога зашто је неки корисник водио блог, вероватно ће користити и неку микроблог платформу. *Twitter* је 2006. године креирао *Jack Dorsey*. Корисници за комуникацију користе поруке које се називају твитови (*tweets* – у дословном преводу значи *цвркут птица*). Комуникација путем *Twitter*-а се врши путем порука, где је потребно навести име особе којој се жели послати порука у облику *@имеособе*. Разговори, ради лакшег праћења се могу означити са *#ознакама* (eng. hash-tag).

### ДРУШТВЕНЕ МРЕЖЕ КАО ДРУШТВЕНИ ФЕНОМЕНИ

Још су старогрчки мислиоци истицали да је човек друштвено биће које неизоставно треба да живи у заједници. Човек, као усамљеник, готово да не може да опстане. Пошто је то једна од генеричких особина човека то је и разлог који га тера да трага за другим људима, који му одговарају и са којима може да подели своје време, развије

разговор и сл. С обзиром да интернет пружа могућности „дружења“ без директног сусрета то је један од разлога да чак и интровертне особе могу лако да нађу људе за „дружење“.

Друштвене мреже су у много чему измениле живот данашњег човека. У времену када се живи под „пуним убрзањем“ време за комуникацију је доста ограничено и зато су брзе и кратке поруке основне одлике данашње комуникације. Лични контакт је готово укинут и замењен је гледањем у екран. Ако би поставили питање да ли је то лоше или добро, најчешћи одговор је „боље икаква комуникација него никаква“ (Профит Магазин, 2014).

Потреба да се сазна што више није се задржала само на тој једноставној одређености, већ је еволуирала у потребу да сами будемо креатори вести и знања, нажалост често научно безвредног које морамо дати другима на увид. Веома велики утицај друштвене мреже испољавају на формирање јавног мњења, мишљења и ставова појединаца или друштвених групација. Савремени појединац не може избећи сусрет и утицај мрежа и зато се поставља питање да ли треба водити бригу о томе шта се преко њих пласира младим генерацијама, тј. деци.

Савремено друштво је суочено са веома лако доступним информацијама разноврсног карактера. Реч је о доиста великом броју информација које просто „загушују“ човека данашњице. Највећи део тог информатичког обиља који свакодневно долази до појединца стиже путем друштвених медија, а све мање знања се стиче на основу личног искуства. Њихова количина је толика да људски мозак не може да „изађе на крај са њима“ (Медијски дијалози, 2010:71). У оваквој медијској „поплави“ просто се намеће потреба за одређеним филтерима који би били од велике помоћи. Један од начина смањивања количине информација јесте увођење тзв. „социјалних филтера“ који би стварали вредносне судове или развили конверзацију са људима сличних ставова. Остварују се тако што се бирају садржаји који ће се читати и гледати.

Добра страна „информацијског обиља“ на друштвеним мрежама је што нам пружа информације које су важне за

проналажење, одржавање и напредовање у послу којим се бавимо. Важно је располагати знањем које се „тражи“ у савременом пословном свету. Такође, обиље информација потпомаже увођење промена у друштву и тиме омогућује рушење учаурених форми размишљања и понашања. Технологије које су до јуче биле револуционарне данас су уобичајене, а већ сутра су застареле. Зато људи морају стално надограђивати своја знања и вештине како би могли да испрате промене којима су сведоци. Услед свакодневних промена које траже стално ангажовање човека и осавремењивање његовог знања појављују се бројне тешкоће како физиолошког тако и психолошког карактера. Свестан ових токова у развоју и тешкоћа које изазивају Тофлер (Tofler, 1997) је био управу када је то све подвео под термин „шок будућности“. Сталне тензије због интензивних промена доводе до разних обољења, што је медицинска наука и доказала својим истраживањима.

### **ДРУШТВЕНЕ МРЕЖЕ И ИДЕНТИТЕТИ**

У дигиталном добу идентитет је веома актуелна тема. Проучавају га социолози, политиколози, лингвисти, психолози и други стрчњаци из разних области. Идентитет се може одредити као укупност чињеница које служе да се једна особа разликује од било које друге (Палавра, 2010:151). Постоје и друга одређења идентитета у зависности од науке која се њиме бави. Тако Драган Коковић каже „да је идентитет могуће дефинисати као осећај припадности некој друштвеној групи: етичкој, културној, националној и др.“ (2002). Људи имају врло изражену потребу за идентитетом који ће бити различит од других и на основу којег се може изградити релација ја - други, тј. ми - они. Бити свој тј. бити другачији од осталих је дубоко укоренењено у људској природи, што се испољава кроз лични печат у гардероби, фризури, понашању, телесним и полним одликама. Човек као друштвено биће истовремено припада различитим друштвеним групама те зато има више

групних идентитета (национални, верски, културни, политички и др.).

У добу друштвених мрежа национални идентитет се налази у врло деликатној ситуацији и суочен је са разновразним утицајима. Очување националног идентитета није могуће затварањем у себе или пак простим копирањем других. Имитирању су подложни деца и омладина који имајући узоре у садржајима које могу наћи на друштвеним мрежама, имају жељу да буду другачији, неко бољи и виши од оних из свог окружења. Само имитирање нас не може учинити бољим. Зато и постоје схватања „...да се идентитет још брже губи простим имитирањем других, макар ти други били најпожељнији могућу узор личне или колективне идентификације“ (Митровић, 2004:48).

Друштвене мреже нам омогућавају да се на њима појављујемо под лажним именом или са сасвим лажним подацима што опет повећава дозу урушавања идентитета. Привид слободе да можемо отворено коментарисати или учествовати у разним форумима са лажним идентитетом, само је одраз личне несигурности и анксиозности која опседа такве. „Неки аутори (Baudrillard) сматрају да су нови медији изазавали смрт идентитета јер убијају стварност, а тиме и субјект“ (Палавра, 2010:151). Један од идентитета који под утицајем друштвених медија, понајвише друштвених мрежа, доживљава промене јесте језички идентитет. Језик као „основна културна творевина и као главно средство споразумевања које доводи до разумевања, тј. до оног што је битно за културу и отуда његова толика важност“ (Лукић, 1994:265). У историји постојања људског рода језик је доживљавао одређене промене услед различитих фактора (на пример, поробљавање одређених територија и народа, нестајање појединих предмета и заната итд.). Можемо слободно рећи да су промене у језику најизразитије присутне данас, оне се одвијају веома брзо. Основни узрок томе су друштвене мреже и виртуелна комуникација „које осиромашују међуљудске односе, природност комуникације свде на минимум, а кроз форуме

и „ћаскаонице“ на интернету утичу и на основно средство комуникације – језик“ (Стаменковић и Влајковић, 2012:2012).

Уочљиво је да су језик и култура јако повезани и условљени, па ако се дешава „виртуелизација културе“ то може да изазове и својеврсну виртуелизацију језика. Тако Р. Бугарски наглашава да је језик интернета електронски, глобалан и интерактиван. По њему „претежна анонимност и депсонализованост порука на мрежи уз то подстиче лежернији однос према употребљеним језичким средствима, од лексике и фразеологије до синтаксе и интерпункције. Тим путем језички стандард лако клизи у субстандард па и жаргон“ (Бугарски, 2005:24). Писање на интернету у себи садржи многа одређења нестандардизованог и некњижевног говора, а неписањем дијакритика долази до својеврсне глобализације националних језика те тако може угрозити и национални и језички идентитет заједнице.

### **ОТУЂЕЊЕ**

Отуђење се може одредити као стање човека у којем његова дела (производи) или идеје постају супростављена моћ која га потчињава, њему страна и независна од његове делатности и егзистенције. У најширем смислу, отуђење је нешто одвојено од или стране нечем другом (Blekburn, 1999). За човека данашњице осим отуђења у процесу рада све је присутније отуђење човека од човека. Друштвене мреже су одавно постале извор информација и знања, тако да је улога старијих и њиховог искуства потпуно анулирана. Старији чланови породице све више су остављени сами да броје своје последње дане док њихови наследници морају да испоштују различите обавезе и рокове.

Отуђеност изједначена са сопственом самодовољношћу довела је до тога да је честа појава усамљености човека данашњице. Људи су усмерени само на себе док су остале друштвене везе знатно редуковане или покидане. Друштвене мреже пружају довољно забаве, виртуелног путовања и других садржаја појединцу, тако да су остали

остали чланови заједнице постали небитни или чак терет. Деца су посебно платила данак употреби друштвених мрежа. Родитељи су пред нерешивом енигмом како да буду остварени и као радници и као родитељи који би требало да што више времена проводе са својом децом. Услед „економске присиљености“, а некад и због помодарства деца се остављају да се „друже путем друштвених мрежа“. О садржајима који су тамо доступни, само да би деца била мирна, мало ко води рачуна.

### **ЗАКЉУЧАК**

Видљиво је колико су странице за друштвено умрежавање постале саставни део свакодневног живота људи. Путем друштвених мрежа се проналазе нови пријатељи, а са старима се одржавају везе. Исто тако, након опште афирмације страница за неформална дружења, појавиле су се странице за друштвено умрежавање које се користе углавном за стицање нових радних искустава, проналажење нових радних места, или читања вести везаних за одређено подручје које корисник те друштвене мреже сматра интересантним. Осим што служе као својеврсне библиотеке разноврсних информација, друштвене мреже све више омогућавају тзв. „трговину из фотеље“, тј. куповину разних потрошних добара без одлазака у продавнице. Друштвене мреже омогућавају и „видео-конференције“ које пружају могућност визуелног сусрета више саговорника који се налазе на различитим местима. Даље, омогућавају пренос знања од стране предавача на различите удаљености већем броју полазника у односу на класичну школску наставу (учење на даљину, електронско учење).

Негативна страна деловања друштвених мрежа се огледа у безсадржајном и бесциљном провођењу слободног времена уместо да се испуни адекватним садржајима, губитку идентитета (национални, језички, културни итд.), утицаја на физичко и психичко здравље, отуђењу од производа рада и човека од човека итд. Адекватно и

стручно усмерене коришћење друштвених мрежа јесте решење за отклањање њихових негативних страна. С обзиром да су неке од њих ушле у наставне планове основних школа, на наставницима је да развијају критички став према доступним садржајима на друштвеним мрежама.

## ЛИТЕРАТУРА

- Bleakburn, S. (1999). *Oksfordski filozofski rečnik*. Svetovi: Novi Sad.
- Boyd M. & Ellison B. (2007). *Social Networking Sites: definition, history and scholarship*, доступно 11. 02. 2012. на: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>
- Бугарски, Р. (2005). *Језик и култура*. Београд: Библиотека XX век.
- Kaplan M. & Haenlein, M. (2010). *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media*. Iin: J. Kietzmann, K. Hermkens, I. McCarthy & B. Silvestre (Ed). (2011). *Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media*.
- Коковић, Д. (2002). Процеси интеграције, регионализам и очување културног идентитета. *Социолошки преглед*, 36 (1-2), 163-171.
- Лукић Р. (1994). *Основи сооциологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Moreno, J. (1934). *Who Shall Survive? A new Approach to the Problem of Human Interrelations*. Beacon House.
- Профит Магазин, 2014.
- Стаменковић, Д. и Влајковић. И. (2012). *Језички идентитет у комуникацији на друштвеним мрежама у Србији*. У: Б. Мишић Илић и В. Лопичић (ур.). *Језик, књижевност, комуникација – Језичка истраживања* (212-224). Универзитет у Нишу Филозофски факултет.
- Tofler, A. (1997). *Šok budućnosti*. Beograd. PC Grmeč.  
<http://www.facebook.com>  
<https://twitter.com>



## **ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF INTERNET AND ITS INFLUENCE ON IDENTITY AND ALAINATION**

**Abstract:** Social (social) networks are now the most popular form of internet communication. Individuals or nodes in the structure of social networks are connected by a correlation. These are most often common interests, origin, social status, family ties, financial interest, level of education and so on. The most popular social networks today are Facebook, Twitter, LinkedIn, Google+, etc. Each has its advantages and disadvantages. The most important advantages are: a sense of belonging, new friends, new love, referrals and new business, connection with old friends... Disadvantages of social networks are the following: the problem of digital identity, the problem of the lack of interpersonal communication, weakening knowledge of the mother tongue, the problem of privacy protection , neglecting the real world - addiction, insulting (Table 1).

**Key words:** social networks, communication, Facebook, advantages and disadvantages of social networks, alienation

**Саша Милосављевић**

**КОМПЕТЕНЦИЈЕ (ЗНАЊА, ВЕШТИНЕ И СПОСОБНОСТИ) КОЈЕ СТУДЕНТИ СТИЧУ ТОКОМ СТУДИЈА НА ОДСЕКУ ЗА ГЕОГРАФИЈУ НА ПМФ-У У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ**

**Сажетак:** На Одсеку за географију ПМФ у Косовској Митровици од 2008. године спроводе се студије по Болоњском наставном процесу. Првобитно акредитовани програми били су географија на основним академским студијама као и на мастер студијама. У процесу реакредитације 2014. године поред наведених програма на мастер студијама је акредитован и модул туризам. У раду је, на бази истраживања и искуства аутора, дат приказ проблематике акредитације, искуства и методологије прикупљања документације, израде курикулума студијских програма као и компетенције свршених студената на овом Одсеку.

**Кључне речи:** акредитација, курикулум, искуства, ПМФ Косовска Митровица

**УВОД**

Са традицијом од пола века Природно-математички факултет у Приштини школује студенте за професорска звања из поља природно-математичких наука. Настао је 1971. године када се из Филозофског факултета у оквиру којег су биле четири групе: биологија, физика, математика и хемија, које су касније прерасле у катедре а потом у одсеке. Тада је формиран и нови – Одсек за географију. Године 2003. формиран је и шести по реду – Одсек за информатику. У свом дугогодишњем развоју пролазио је трновит пут често оскудевајући у основним условима за рад, највише у опреми и кадровима. Захваљујући ангажовању кадрова из других универзитетских центара (Београд, Ниш, Крагујевац,

Скопље) а касније образовањем и својим ови проблеми су превазилажени. Свој развојни пут Факултет је започео без иједног наставника у сталном радном односу, радио је и када није имао адресе и када је био подстанар на разним адресама. После агресије НАТО снага на нашу земљу 1999. године Факултет је измештен привремено у Врање па затим у Крушевац да би почетком школске 2002/2003. године поново био враћен на простор севера Косова и Метохије, и то у северни део Косовске Митровице. Поред свих невоља и проблема Факултет је успешно акредитован за основне, мастер и докторске студије по одговарајућим одсецима као и за научно-истраживачки рад. Факултет има 102 запослена, од којих су у радном односу 12 редовних, 12 ванредних професора, 27 доцената, 20 асистената и четири сарадника у настави. Током школске 2013/2014. године Факултет је похађало 746 студената (Монографија Природно-математичког факултета Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици 1960 - 2014).

### **ИСКУСТВА О АКРЕДИТОВАЊУ ОДСЕКА ЗА ГЕОГРАФИЈУ**

Основне академске студије географије трају четири године (осам семестара), обим студија је 240 ЕСПБ. Након завршених основних академских студија студент стиче стручни назив Дипломирани географ (дипл.географ.). Савладавањем студијског програма географија студент је способан да професионално обавља послове у области просвете, туризма, локалне самоуправе и сличним областима где су применљива знања из области географије. Основне академске студије су у складу са Болоњском декларацијом. Студијски програм обухвата обавезно и изборно подручје едукације студената и састоји се од академско-општеобразовних (АО), теоријско-методолошких (ТМ), научно-стручних (НС) и стручно-апликативних (СА) предмета, неопходних за једно опште образовање географа. Студијски програм се реализује кроз предавања (п), вежбе (в) и друге облике активне наставе (дон). Наставу

организује Одсека за географију и она је организована по семестрима. Сваки предмет траје један семестар. Студије се изводе на српском језику. Предмети се деле на обавезне и изборне. Списак предмета, распоред по семестрима, број часова по облицима активне наставе, укупно оптерећење по семестрима и број ЕСПБ бодова по сваком предмету, доступни су на сајту факултета. Из сваке групе изборних предмета студент бира један предмет, водећи рачуна да укупан број ЕСПБ бодова у академској години буде 60. Студент који није успешно савладао обавезни предмет до почетка наредне школске године, у наредној школској години уписује (слуша и полаже) исти предмет. Студент који није успешно савладао изборни предмет, може поново да упише исти, или да се определи за други изборни предмет. Студент може прећи на овај студијски програм са других студијских програма исте или сродних области, ако има положене испите који одговарају овом студијском програму и ако је остварио потребан број ЕСПБ бодова за упис на одговарајућу годину. Образовни процес укључује класична предавања, кабинетске и теренске вежбе и стручну праксу.

Студијски програм географије одликује се флексибилним курикулумом којим се студентима нуди опште образовање које се постепено усмерава ка одређеним географским специјалностима. У току једне школске године, а што се може видети из курикулума студијског програма, студента остварује најмање 60 ЕСПБ што одговара просечном укупном ангажовању студената у облику 40 – часовне радне недеље. Један ЕСПБ бод носи између 25 до 30 часова рада. Остварених 60 ЕСПБ бодова подразумева да студент у току године утроши између 1500 до 1800 сати рада у свим облицима наставе и свим облицима индивидуалног учења да би савладао градиво. Укупан број часова активне наставе на овом програму није мањи од 600 часова у току школске године. Настава се одвија у току 30 недеља тако да студент у једној недељи има најмање 20 часова активне наставе које наставно особље на студијском програму пружа студентима.

Дипломске академске студије Географије - Модул 1. Географија и Модул 2. - Туризам трају годину дана (два семестара), обим студија је 60 ЕСПБ. Након завршених дипломских академских студија студент стиче стручни назив Мастер географ (маст.географ.) на модулу географија и Мастер туризмолог (маст.туризмол.) на модулу туризам. Савладавањем студијског програма дипломских академских студија – географија и туризам студент је способан да професионално обавља послове у области просвете, локалне самоуправе, области туризма, туристичке привреде и сличним областима где су примењива знања из области географије и туризма. Да би кандидат конкурисао за упис на дипломске академске студије другог степена треба да има завршене основне академске студије - студијски програм Географија (240 ЕСПБ). Студијски програм обухвата обавезно и изборно подручје едукације студената и састоји се од академско-општеобразовних (АО), теоријско-методолошких (ТМ), научно-стручних (НС) и стручно-апликативних (СА) предмета, неопходних за једно опште образовање географа. Студијски програм се реализује кроз предавања, вежбе и друге облике активне наставе. Сваки предмет траје један семестар. Студије се изводе на српском језику. Предмети се деле на обавезне и изборне. Списак предмета, распоред по семестрима, број часова по облицима активне наставе, укупно оптерећење по семестрима и број ЕСПБ бодова по сваком предмету. Из сваке групе изборних предмета студент бира један предмет, водећи рачуна да укупан број ЕСПБ бодова у академској години буде 60.

### **ЗНАЊА, ВЕШТИНЕ И СПОСОБНОСТИ СВРШЕНИХ СТУДЕНАТА ГЕОГРАФИЈЕ**

Сврха студијског програма је образовање стручњака за разноврсне послове који захтевају познавање различитих области географских наука, употребе и примене савремених метода и техника, као и за даље стручно усавршавање. Стручњаци овог профила имају широке компетенције које су оправдано корисне у друштву. Природно-математички

факултет Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици је у оквиру Стратегије обезбеђења квалитета дефинисао основне задатке и циљеве, са којима је сврха студијског програма у потпуности усклађена. Студијски програм има јасне и препознатљиве сврхе и друштвене улоге: припрема за даље образовање из географских наука која успешно повезује низ заједничких функција и њихове процесе и трендове под утицајем природних и друштвених чинилаца, образовање географа да обављају разноврсне послове који захтевају знања из физичке географије, друштвене географије, картографије, регионалне географије, географска сазнања у функцији повезивања туризма и просторног планирања, географија као интердисциплинарна наука има моћно дејство у проучавању простора, могући партнери који би показали интерес су научне установе, државна управа, локална самоуправа, заводи за просторно планирање и уређење простора, заводи за статистику, јавне установе у заштити природе. Сврха студијског програма основних академских студија географије јесте образовање компетентних стручњака са формалном квалификацијом географ, која је предвиђена Националним оквиром квалификација (*Службени гласник РС*, број 30/07). Студијски програм, нуди широк опсег тема за стицања савремених знања и вештина које студентима отварају различите могућности запошљавања, развој успешне стручне или истраживачке каријере у области географије. Настава заједно са стручном праксом, студентима треба да омогући проверу стечених знања, стицање веће стручне независности и зрелости, да олакша сагледавање и прихватање дисциплина којима се подучавају, да развију креативност, осећај одговорности и испуњеност сопствене личности. Спровођење висококвалитетног образовања на пољу географије, представља један од основних образовних задатака Природно-математичког факултета. Поред тога, курикулум студијског програма Географија стоји у складу са приоритетима високошколског образовања у Србији, зато што је то програм који је потпуно интегрисан у европски

академски простор када је реч о студијским програмима природно математичких наука.

Циљеви студијског програма су: оспособљавање студента за практичан рад на пословима који захтевају знање из области географских наука, да студенти усвоје основна знања из области географских наука, да буду способни да их повежу и примене, да студенти разуму савремена кретања у области географије и буду способни за коришћење стручне литературе и савремених информационо-комуникационих технологија у стицању знања из области географских наука и сродних области, тј. за даље самостално усавршавање, њихову припрему за даље школовање, развијање свести студента о неопходности перманентног образовања, развоја друштва у целини и заштити животне средине, обезбеђивање академског образовања које излази из уско стручног оквира и развијање свести о вредностима савременог друштва. Циљеви студијског програма усмерени су ка стицању академских вештина, развоју креативних способности и постизању стручности у области географије, сагласни су са захтевима времена, са захтевима тржишта рада (знања), и усаглашени су са основним задацима и циљевима образовања на Универзитету у Приштини Природно-математичком факултету. Већа ефикасност процеса студирања омогућена је чињеницом да су сви предмети једносеместрални и да је систем напредовања студената динамичан, тако да, у зависности од предмета, 30-70% резултата студент стиче у предиспитним обавезама (вежбања, семинарски радови, колоквијуми, тестови, теренски рад и др.). Улога студената у постизању циљева студијског програма је вишеструка. Организација курикулума омогућава да студенти самостално креирају свој образовни профил не само кроз бирање изборних предмета него и кроз укључивање у интерну евалуацију програма, квалитета наставника и наставног процеса, а тиме и у иницирање промена у студијском програму и методама наставе.

## **ЗАКЉУЧАК**

Акредитација је један од захтева Болоњског процеса и Закона о високом образовању Републике Србије. Поступци акредитације су утврђени на националном нивоу и заједно са усвојеним стандардима представљају добру основу да се уведу јединствени критеријуми у високом образовању. Природно-математички факултет Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици добио је акредитацију за поље природно-математичких наука за 15 студијских програма, свих нивоа студија, за укупно 305 студената. Одсек за географију добио је акредитацију за основне академске студије Географије за 75 студената као и акредитацију за дипломске академске (мастер) студије са два модула (модул 1. Географија и модул 2. Туризам) за по 15 студената по модулу. Курикулуми студијских програма географије стоји у складу са приоритетима високошколског образовања у Србији и као такав потпуно је интегрисан у европски академски простор. Поред тога акредитација је допринела и да се једнообразно формира документација факултета, побољшани су студијски програми и програми наставних предмета, извршена је рационализација наставе и формирана је јединствена база података наставника и предмета.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- \*\*\*Акредитација и спољашња провера квалитета у високом образовању (2013). Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Комисија за акредитацију и проверу квалитета.
  - \*\*\*Акредитација у високом образовању (2007). Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
  - \*\*\*Закон о високом образовању, Службени гласник Републике Србије 76/95.
- Зборник радова са XIV научног скупа *"Трендови развоја: ефикасност и квалитет болоњских студија"* (2008). Копаоник.



\*\*\*Извештај о акредитацији (2014). Универзитет у Приштини – Косовска Митровица.

Монографија Природно-математичког факултета Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици 1960-2014, (2014). Универзитет у Приштини – косовска Митровица Природно-математички факултет.

\*\*\*Службени гласник Републике Србије број 30/07.

## **COMPETENCES (KNOWLEDGE, SKILLS AND ABILITIES STUDENTS GAIN DURING THEIR STUDIES AT THE DEPARTMENT OF GEOGRAPHY – FACULTY OF NATURAL SCIENCES IN KOSOVSKA MITROVICA**

**Abstract:** At the Department of Geography at the Faculty of Natural Sciences in Kosovska Mitrovica since 2008. carried out the study at the Bologna educational process. Originally accredited programs were geography at the undergraduate and master studies. In the process of re-accreditation in 2014. addition to the above programs at master studies is accredited module tourism. The paper is based on researches and experiences of the author, present the problem of accreditation, experience and methodology of collecting documentation, curriculum design of study programs as well as the competence of graduates in this Department.

**Key words:** accreditation, curriculum, experiences, Faculty of Natural Sciences Kosovska Mitrovica

**Slavica Brkić**

## **IMPLEMENTACIJA KONCEPTUALNOG TESTA KROZ INTERAKTIVNU NASTAVU FIZIKE**

**Sažetak:** Karakter suvremene fizike i neobično brz razvoj znanosti primorava nas na radikalne promjene u nastavi fizike. Uspješna nastava fizike u školi je jedan od najkrupnijih izazova pred suvremenim obrazovanjem u svijetu. Uloga nastavnika fizike nije puko prenošenje znanja nego razvijanje određenog načina razmišljanja, razumijevanje temeljnih koncepata kao i praktična primjena znanja u problemskim situacijama. Standardni način ispitivanja, predavanja, tradicionalni testovi ne mogu otkriti da li je učenik istinski usvojio znanje koje je u skladu s temeljnim fizikalnim konceptima. Ispitivanja su pokazala da formalno učenje fizike nije zadovoljavajuće i rješenje se traži u intelektualnom aktiviranju učenika kroz interaktivnu nastavu. U svim oblicima interaktivne nastave ključnu ulogu igra tip pitanja i problema koji je postavljen pred učenike. Naglasak je na pitanjima koja su važna za razumijevanje fizikalnih koncepata. Istraživanja su pokazala da učenici imaju čvrste ideje i objašnjenja za neke pojave koje su bitno različite od znanstvenih objašnjenja. Te krive ideje su nazvane miskonceptije i bitno je da ih nastavnik prepozna. Konceptualni testovi sadrže kvalitativna pitanja uloga kojih je da se uoče, prepoznaju i isprave pogrešne konceptije kod učenika. Rezultati istog testa koje su rješavali učenici prvog razreda srednje strukovne škole, gimnazije, maturanti i studenti fizike su približno isti što je rezultat formalnog učenja fizike (Grafikona 6).

**Ključne riječi:** interaktivna nastava, fizikalni koncept, miskonceptija, predkonceptija, alternativna ideja

### **UVOD**

Edukacijska istraživanja u svijetu pokazuju da je fizika učenicima najmanje privlačan predmet i broj studenata koji biraju fiziku je u stalnom opadanju. Problem je još veći jer je fizika kamen temeljac modernog gospodarstva, znanosti i tehnike pa kvalitetna i uspješna nastava fizike dobiva u svijetu i

značajnu političku dimenziju (Paar, 2001). Tijekom stoljeća postojao je samo jedan tip nastave tradicionalna ili predavačka nastava u kojoj je nastavnik glavni informator znanja a učenici pasivni slušači i promatrači. Nastava je previše opterećena matematičkim aparatom i orijentirana na memoriranje, premalo aktivnosti i poticaja na razmišljanje. Stečeno znanje nije zadovoljavajuće i rješenje treba tražiti u većem aktiviranju učenika kroz različite metode i methodske postupke odnosno uvođenjem interaktivne nastave. Uloga nastavnika se mijenja; nastavnik je organizator nastave u kojoj učenici ne dolaze do gotovog znanja nego uče kako doći do saznanja. U ovom radu smo stavili naglasak na konceptualne testove provedba kojih ne traži puno vremena niti dodatna materijalna sredstva. Rezultati testa, kojima smo provjeravali činjenično znanje, razumijevanje i miskoncepcije u srednjim školama i na fakultetu su nezadovoljavajući što ukazuje na potrebu unapređenja nastave kroz implementaciju interaktivnih metoda rada.

## **OD TRADICIONALNOG KA INTERAKTIVNOM**

Školski metodi rada su načini rada učenika i nastavnika pomoću kojih se znanje, vještine i navike najlakše usvajaju. Na ovaj način se definiraju metode rada u predavačkoj ili tradicionalnoj nastavi i mogu se odnositi na bilo koji nastavni predmet (Basarić, 1979). Postavlja se pitanje da li ovako stečeno znanje odgovara potrebama suvremenog društva. Da bi se razvijala znanstvena kreativnost i snalaženje u novim problemskim situacijama potrebno je postaviti nove obrazovne ciljeve kojima treba težiti: učenik/student treba težiti cjeloživotnom učenju, steći sposobnost da se snalazi u novim problemskim zadacima, usvajati nepoznate koncepte i kreirati nove. Ovi obrazovni ciljevi se razlikuju od tradicionalnih u kojima su nastavnici bili zadovoljni reprodukcijom gradiva i razumijevanjem materije. Učenje fizike zahtijeva visok stupanj intelektualnog angažmana od učenika a to se u tipičnoj predavačkoj nastavi ne ostvaruje. Suvremeni obrazovni trendovi pomiču granice obrazovanja što je moguće ostvariti kroz aktivno učenje.

Aktivno učenje. Aktivno učenje je proces promjena u odgojno-obrazovnom sistemu koji angažira više kognitivne procese. Najniži obrazovni cilj je činjenično znanje koje nije nevažno jer učenik/student treba znati osnovne fizikalne pojmove: jedinice, definicije i formule bez kojih se ne može. U više obrazovne ciljeve spadaju razumijevanje, primjena naučenog, analiza, sinteza i vrednovanje (Prugovečki, 2010). Za postizanje navedenih ciljeva potrebna je veća interakcija učenika i nastavnika koja se odvija u tzv. interaktivnoj nastavi. Prvi korak ka interakciji je jedan američki program Physical Science Study Commite (1956-1960) na kojem je četiri godine radilo 300 stručnjaka: nobelovaca, sveučilišnih profesora nastavnika i učitelja. Fizikalne osnove su odredili vrhunski fizičari Harvardskog sveučilišta. U programu su sabrana dragocjena iskustva za aktiviranje učenika u nastavnom procesu skupljena tijekom desetljeća što ne može doći do izražaja u nastavi koja se temelji na kredi, spužvi i diktiranju. Ovaj program je prihvaćen u više zemalja kao eksperiment. Iako se više ne primjenjuje, pristupi nastavi i metode rada su se mijenjale kroz druge slične projekte a također je došlo do promjene uloge nastavnika i učenika. Učenik postaje aktivni sudionik nastave a uloga nastavnika je da organizira nastavni proces i vodi učenike kroz proces učenja (Bek, 1990).

*Interaktivna nastava.* Moderna nastava je promijenila tradicionalno poimanje škole koja se bazirala na frontalnoj nastavi i formalnom učenju fizike. Učenici stječu znanje koje nije podložno vremenu i razvijaju sposobnost da se snađu u novoj problemskoj situaciji. Interaktivna nastava je svaki tip nastave koji promiče aktivno učenje. U svim oblicima interaktivne nastave ključnu ulogu igra tip pitanja i problema koji potiče učenike na aktivno učenje. Nastavnik otvara problem na početku sata pokušavajući angažirati sve učenike. Pomaže učenicima da dođu do odgovora i pozitivno se odnosi prema svim učenicima. Interaktivne metode koriste se prilikom: a) izlaganja novog nastavnog gradiva, b) demonstracijskih pokusa i simulacija, c) rješavanja testova, d) izvođenju pokusa i e) rješavanju računskih zadataka u grupama (Planinić, 2001).

## MISKONCEPCIJE

Ученици имају одређене идеје о многим физикалним концептима и концептуалне релације о физикалним појавима које углавном не одговарају исправним физикалним идејима. Те криве интуитивне идеје се спонтано развијају код свих ученика без обзира на поријекло, одгој или претходно школовање. Истраживање интуитивних идеја нису имала никаквог утјецая на наставу све до радова Rosalind Driver (1973) у којима је билежила неформалне коментаре ученика гимназије. Највећи допринос у откривању интуитивних идеја објавила је Laurence Viennot (1979) у раду „Spontaneous Reasoning in Elementary Dynamics“ (Krsnik, 2001). Након тога сlijеди cijeli niz истраживања кривих идеја које су назване мисконцепције (misconceptions). Мисконцепције могу бити: а) предконцепције и б) алтернативне идеје.

*Предконцепције.* Предконцепције су погрешне интуитивне идеје које ученик има прије учења физике. Већина ученика није свјесна да има предконцепције и сматра да су њихова мишљења исправна јер се лако могу поткријепити с примјерима из свакодневног живота. Настале су као потреба да се објасне појаве из свијета у којем живе не узимајући у обзир онога што не виде. Неке од тих идеја врло су сличне идејима које налазимо у повјести аристотеловске физике, и у неком раздобљу су биле прихваћене као ваљане. Управо је њихова привлачност у једноставности и интуитивној разумљивости.

*Алтернативне идеје.* Алтернативне идеје су мјешавина интуитивних идеја и формалног учења физике. Једном створена и прихваћена мисконцепција теško се мијенја исправном физикалном идејом. Мисконцепције су тврдокорне и важно је да их наставник препозна и покуша елиминирати. Откривање ученичких мисконцепција је најлакше путем теста. Имплементација теста не захтијева никаква додатна материјална средства, не тражи пуно времена а резултати и анализа теста могу допринјети унаприједњу наставе (Krsnik, 2008).

## KONCEPTUALNI TESTOVI

Test je oblik provjere znanja pomoću veće ili manje skupine pitanja u određenim vremenskim intervalima. Testovi mogu sadržavati manji ili veći broj pitanja koje nastavnik postavlja prije i/ili nakon obrade neke nastavne jedinice. Testovi omogućuju čestu i kvalitetnu komunikaciju između učenika i nastavnika. Pitanja moraju biti kratka, jasna i jednoznačna (Rutar, 2007). Pored otkrivanja miskoncepcija (predkoncepcija i alternativnih ideja) testom se može provjeravati usvojeno činjenično znanje, razumijevanje ili primjena naučenog. Pitanja postavljena na početku sata drže učenike „budnim“ za vrijeme sata jer su radoznali da li su bili u pravu. Nakon testa slijedi rasprava. Treba tražiti od učenika da objasni svoje koncepte pa ukoliko je u krivu treba poticati raspravu tako da krive ideje zamijene novim, ispravnim idejama. Nakon toga se može test ponoviti. Učenik postaje aktivni sudionik nastave, slobodno obrazlaže svoje stavove bez straha od loše ocjene i kritike: *Kardinalna greška! Sjedi –jedan!*

Kao što učenici teško odustaju od svojih krivih ideja tako i nastavnici teško mijenjaju svoje metode rada tražeći izgovore: puno je učenika i gradiva, malo vremena, nema adekvatne opreme, narušena je disciplina u razredu. Interaktivne metode rada traže mnogo veću angažiranost nastavnika na što većina nije spremna a i učenici se teško navikavaju na novu metodu. Neki od učenika jednom naučeni da dobivaju gotovo znanje nisu zainteresirani za kvalitetnije učenje. Ipak, većina učenika dobro prihvaća nove metode jer se osjeća aktivnim sudionikom nastave u kojoj može slobodno da iznosi svoje stavove pa iako su pogrešni.

*Dizajn testa.* Pitanja u testu mogu biti otvorenog i zatvorenog tipa. Pitanja otvorenog tipa su pitanja dopunjavanja u kojima učenici reproduciraju naučeno gradivo. Pitanja otvorenog tipa su pitanja višestranog izbora. Za otkrivanje miskoncepcija mogu se ponuditi dva, tri ili četiri odgovora od kojih je samo jedan točan. Ukoliko su ponuđena dva odgovora može se koristiti izjava a da učenici odgovore: točno ili netočno. Najkvalitetniji su testovi sa četiri ponuđena odgovora. Ovakvi

testovi mogu služiti i za provjeru znanja. Odgovori su poredani od manje vrijednosti prema većoj ili od kraćeg odgovora prema dužem. Jedan ponuđeni odgovor treba da sadrži miskoncepciju vezanu za pitanje. Edukacijska istraživanja pokazuju da u slučaju četiri ponuđena odgovora na gore navedeni način učenik teško može slučajno pogoditi točni odgovor (Agencija, 1998). Ovaj tip testa je i najteže kreirati. Ponuđeni odgovori moraju biti smisleno povezani a četvrti ponuđeni odgovor je često vrlo teško pronaći.

Ukoliko testovi nisu namijenjeni za provjeru znanja preporučuje se da budu anonimni, da ne traju dugo ni prekratko. Ukoliko test traje dugo učenik „piše- briše“ i rezultat testa nije pravo stanje stvari. Rezultati testa pokazuju kakvo je stanje u pogledu znanja odjela odnosno pojedinaca. Testovi skreću pozornost učenicima na bitne stvari, znanje se ispravlja, mijenja i nadograđuje rezultat čega je trajnije zapamćivanje i osposobljavanje da stečeno znanje primjene u novim situacijama. Dobri rezultati predstavljaju satisfakciju i učenicima i nastavniku a loši rezultati ukazuju da metode rada treba mijenjati. Tradicionalna nastava je duboko ukorijenjena metoda rada i može trpjeti razne radikalne promjene u svrhu boljih rezultata; rješenje je od tradicionalnog ka interaktivnom.

Ako je na određeno pitanje više od 70 % točnih odgovora smatra se da je pitanje lako a ukoliko je manje od 35 % učenici/studenti nisu shvatili problem. Pored lakih i teških pitanja loši rezultati mogu biti posljedica miskoncepcija zbog kojih se testovi upravo i provode. Cilj je otkriti miskoncepcije i pokušati ih ispraviti.

## **REZULTATI**

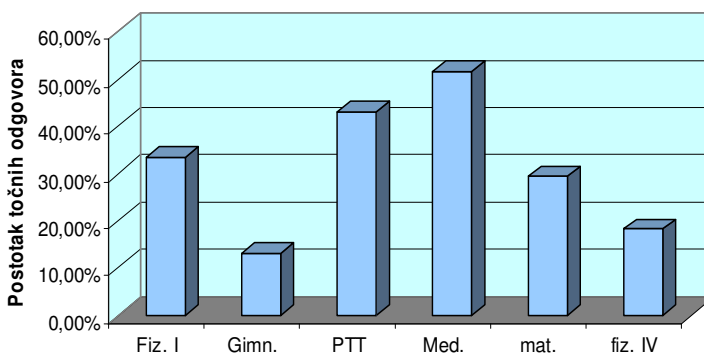
Testirali smo učenike prvog razreda srednje škole i maturanate (mat.) koji su nazočili Danu otvorenih vrata studija fizike, studente prve godine preddiplomskog studija (fiz I) i četvrte godine fizike (fiz IV) odnosno prve godine diplomskog studija. Testom smo provjeravali miskoncepcije, činjenično znanje i razumijevanje mehanike. Rješavajući *isti test* ispitanici

su trebali zaokružiti T (točno) ili N (netočno). Ispod rezultata testa (Slike:1 – 6) u zagradi je točan odgovor.

Test su rješavali studenti prve godine fizike koji su upisali ljetni semestar, dolaze iz jedanaest gimnazija sa izvrsnim ocjenama iz fizike i studenti prve godine diplomskog studija koji su položili opće fizike i fizičke praktikume. Učenici gimnazije su također došli sa izvrsnim ocjenama iz osnovne škole a prosječna ocjena na prvom polugodištu je bila 4,1(gim.). Učenici trogodišnjeg učenja fizike (tehničari telekomunikacije-PTT) su imali prosječnu ocjenu u osnovnoj školi dobar (3) a na prvom polugodištu prosječnu ocjenu 2,6. Učenici dvogodišnjeg učenja fizike (medicinska škola-med.) došli su u srednju školu sa prosječnom ocjenom iz fizike vrlo dobar (4) a na prvom polugodištu su imali prosječnu ocjenu 3,1.

Test je bio anonimn i prije početka rada testa studenti/učenici su zamoljeni da daju svoj doprinos analizi stanja u pogledu nastave fizike. Navest ćemo rezultate nekoliko tipičnih primjera.

Grafikon 1. Rezultati testa broj 1: Materijalna točka je tijelo zanemarive mase.(N)

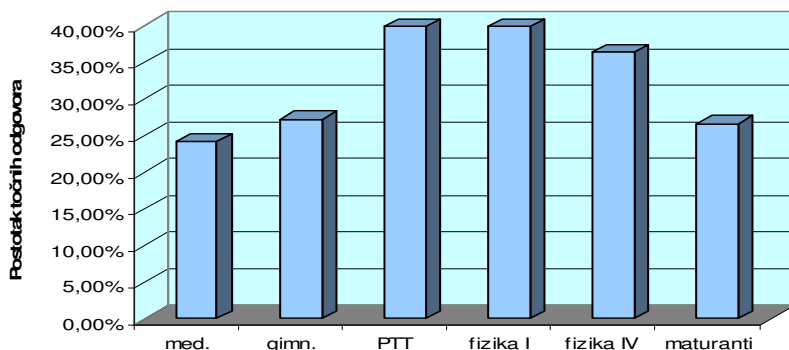


Test broj 1. je tipična definicija s kojom se upoznaju učenici/studenti na početku učenja fizike/mehanike. Test u sebi sadrži pojam točke koji se netočno povezao s tijelom zanemarive



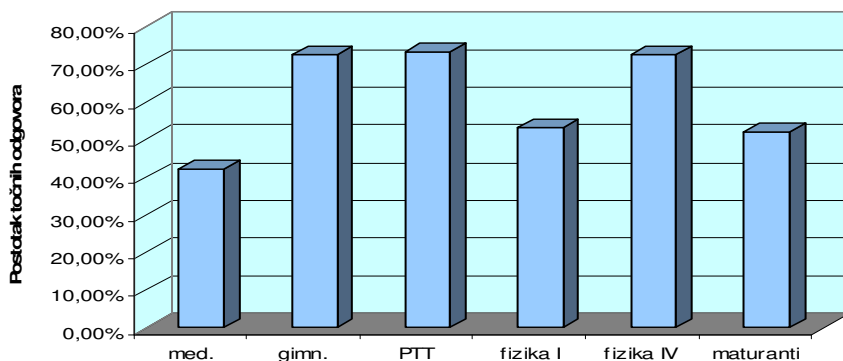
mase. Iako vrlo jednostavno pitanje je konceptualno i rezultati su u svim skupinama vrlo loši. Da se fizika uči formalno bez trajnijeg zapamćivanja pokazuju studenti prve godine diplomskog studija sa manje od 20% tačnih odgovora (Grafikon 1).

Grafikon 2. Rezultati testa br.2: Pri djelovanju stalne sile tijelo dobiva stalnu brzinu.(N)



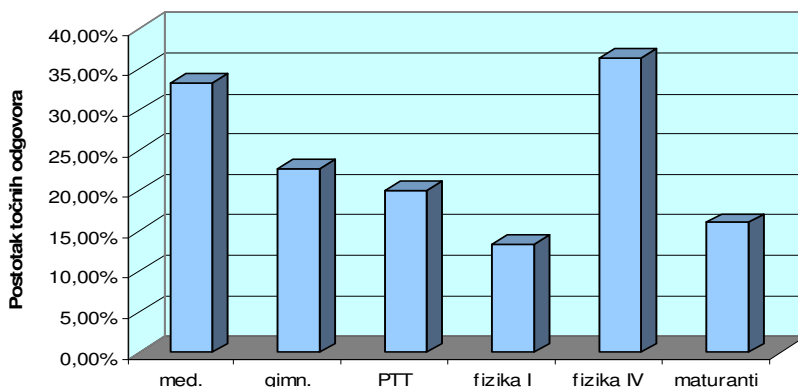
Na Grafikonu 2 prikazani su rezultati tipičnog konceptualnog pitanja „aristotelovske fizike“. Rezultati su prilično ujednačeni i pokazuju nerazumijevanje osnovnih fizikalnih koncepata.

Grafikon 3. Rezultati testa br.3: Pri djelovanju jedne sile tijelo može mirovati.(N)



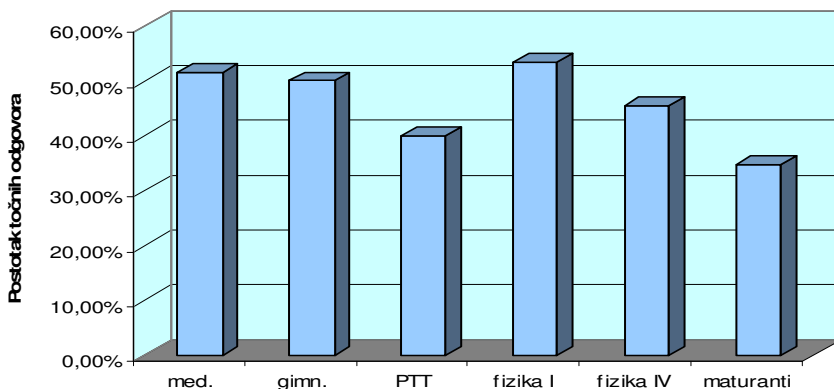
Na Grafikonu 3 situacija se mijenja. Na prvi pogled test je sličan prethodnom ali su rezultati dobri jer silu povezuju sa gibanjem a ne mirovanjem.

Grafikon 4. Rezultati testa br.4: Pri djelovanju dvije sile istog iznosa a suprotnog smjera tijelo mora mirovati.(N)



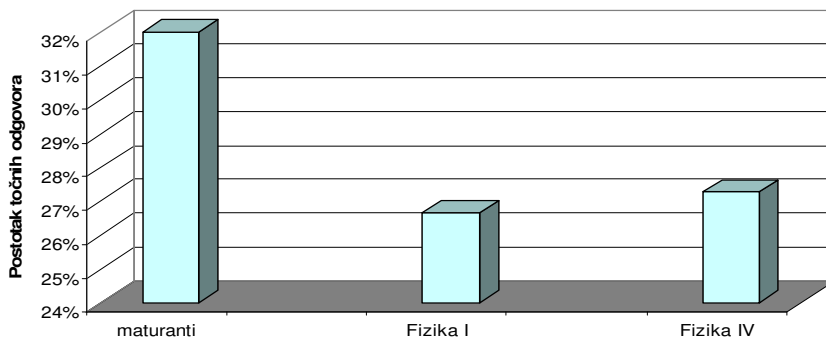
Točni odgovori na test broj 4. su također nezadovoljavajući. Ponovo dolazi do izražaja nerazumijevanje temeljnih koncepata; pored statičke ravnoteže postoji i dinamička ravnoteža (Grafikon 4).

Grafikon 5. Rezultati testa br. 5: Djelovanje prividne sile se osjeća.(T)



Na testu broj 5. je oko 50 % točnih odgovora. Prividna sila je prividna samo u smislu definiranja sile i njeno djelovanje se osjeća (Grafikon 5).

Grafikon 6. Rezultati testa br.6: Ako se frekvencija titranja poveća dva puta i brzina vala se poveća dva puta.(N)



U testu broj 6. ispitivalo se razumijevanje i bolje rezultate su ostvarili učenici od studenata. Brzina transverzalnog vala na užetu ovisi o sili zatezanja i linearnoj gustoći a ne o frekvenciji titranja (Grafikon 6). Način razmišljanja učenika u rješavanju konceptualnih pitanja iz mehanike Maurice Ebison (1986) je okarakterizirao uspjelom izrekom: „*Newton u glavi, Aristotel u srcu*“ (Krsnik, 2008). Aristotelovsku fiziku karakterizira svojstvo intuitivnosti dok Newtonova fizika nije intuitivna. U tradicionalnoj nastavi se ne obraća pozornost na krive predodžbe pa ih je nemoguće iskorijeniti. Učenici/ studenti iako znaju Newtonove zakone gibanja pri rješavanju kvalitativnih zadataka primjenjuju intuitivan način razmišljanja.

Održavajući natjecanja za učenike i seminare za nastavnike naglašavamo nužnost iskoraka iz tradicionalne nastave i uvođenje interaktivnih metoda rada koje će više aktivirati učenike, dovesti do boljih rezultata a time učiniti fiziku privlačnim predmetom. Na Studiju fizike smo našli rješenje u dodatnoj nastavi iz osnovnih fizika gdje će se raditi sa studentima implementirajući razne metode interaktivne nastave. Navikavajući studente, kroz studij fizike, na nove metode rada njihovo implementiranje u buduću nastavu fizike bi trebalo teći bez većih teškoća.

## ZAKLJUČAK

Rezultati istog testa različitih skupina učenika/studenata su pokazali približno iste rezultate što je posljedica tradicionalnog, formalnog učenja fizike. Testom se provjeravalo činjenično znanje, razumijevanje i miskonceptije a rezultati su podjednako nezadovoljavajući bez obzira na različite sadržaje i različite skupine ispitanika. Rezultati testa nužno traže promjene u pristupu nastavi, iskorak iz tradicionalne nastave i „korak-po-korak“ uvođenje interaktivnih metoda kako u srednjoj školi tako i na fakultetu. Interaktivno učenje kompenzira niz nedostataka tradicionalne škole. To je nadopuna tradicionalnoj više-manje frontalnoj nastavi koja može podnijeti razne radikalne promjene. Najjednostavniji iskorak iz tradicionalnog ka interaktivnom su kratki testovi uloga kojih je, između ostalog, da se otkriju i uklone učeničke miskonceptije.

## LITERATURA

Agencija za standarde i ocjenjivanje u obrazovanju Federacije BiH i Republike Srpske

(Službeni glasnik broj 12/98): *Dizajn testa*.

Basarić, Đ. (1979). *Metodika nastave fizike*. Beograd: Naučna knjiga.

Bek, B. (1990). *Modeli učenja u nastavi fizike*. Zagreb: Školska knjiga.

Krsnik, R. (2008). *Suvremene ideje u metodici nastave fizike*. Zagreb: Školska knjiga.

Krsnik, R. (2001). *Učenik i učenje fizike: Što govore rezultati istraživanja*, ZBORNIK, 2001., *nastava.hfd.hr/simpozij/2001/2001-Krsnik.pdf* (5.3.2014)

Paar, V. (2001). *Nastava fizike u školi i prvo uvođenje pojma mase*, ZBORNIK\_2001.doc, *nastava.hfd.hr/simpozij/2001/2001-Paar.pdf* (28.10.2013)

Planinić, M. (2005). *Najvažniji rezultati edukacijskih istraživanja u fizici*, ZBORNIK\_2005.doc (25-31).

Planinić, M. (2009). *Interaktivni načini poučavanja fizike* ([www.phy.hr/~maja/PER.HTML](http://www.phy.hr/~maja/PER.HTML)) ZBORNIK\_2009 (17-23).

Prugovečki, K. (2010). *Implementacija konceptualnog testa iz valova*, Diplomski rad,

PMF sveučilište u Zagrebu, mentor: Mirko Planinić, [digre.pmf.unizg.hr/770/](http://digre.pmf.unizg.hr/770/).

Rutar, A. (2007). *Uloga brzih testova u nastavnom procesu*, Diplomski rad, PMF Sveučilište u Zagrebu, mentor: D.Androić, [digre.pmf.unizg.hr/772/](http://digre.pmf.unizg.hr/772/).

## IMPLEMENTATION OF CONCEPTUAL TEXT THROUGH INTERACTIVE TEACHING OF PHYSICS

**Abstract:** The character of modern physics and unusually rapid development of science compels us to introduce radical changes in the teaching of physics. Successful teaching of physics at school is one of the biggest challenges facing modern education in the world. The role of physics teachers is not a mere transfer of knowledge; it is rather to establish a pattern of thinking, the understanding of the fundamental concepts, as well as practical application of knowledge in problem solving situations. The standard method of testing, lectures and traditional tests cannot identify whether a student has truly adopted the knowledge which is consistent with the basic concepts of physics. Research has shown that formal learning of physics is not satisfactory and the solution is sought in the intellectual activation of students through interactive teaching. The type of questions and problems which are set to students plays a key role in all forms of interactive teaching. The emphasis is on issues that are important to an understanding of physical concepts. Studies have shown that students have solid ideas and explanations for some phenomena, which are significantly different from scientific explanations. These wrong ideas are called misconceptions and it is essential that teachers recognize them. Conceptual tests contain qualitative questions, the role of which is to detect, identify and correct misconceptions among students. The results of the same test done by the students of the first grade of secondary trade school and general high school, high-school leavers and university students of physics are about the same, which is the result of formal learning of physics (Graph 6).

**Key words:** interactive teaching, physical concept, misconception, preconception, alternative idea

Владимир Димитријевић  
Татјана Анђелковић  
Ненад Крстић  
Ивана Зрнзевић

## МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ ФИТОРЕМЕДИЈАЦИЈЕ ЗЕМЉИШТА КОНТАМИНИРАНОГ МЕТАЛИМА\*

**Сажетак:** Експанзија и убрзан развој хемијске индустрије довели су повећање количине и комплексности токсичних отпадних материја у земљишту. Тешки метали се најчешће јављају у земљишту као последица антропогене активности и, за разлику од органских материја које се разлажу до угљеник (IV)–оксида и воде, већина метала не подлеже разградњи путем микробиолошке активности па се они задржавају у земљишту дуго после отпуштања. Приликом фиторемедијације долази до трансформације, разлагања или испаравања контаминанта из земљишта или воде. Све технике фиторемедијације се могу користи самостално, али и истовремено или једна за другом у зависности од типа и сложености контаминаната. Фиторемедијација се може применити на велике просторе и корисна је у уклањању широког спектра контаминаната. Циљ ремедијационог процеса је да се спречи ширење загађења због продирања у подземну воду, улажења опасних материја у ланац исхране и слично. На основу досадашњих резултата може се рећи да фиторемедијационе технике имају потенцијал да једног дана и доминирају у сфери ремедијације средина загађених различитим врстама загађења (Табела 3; Слика 1).

**Кључне речи:** фиторемедијација, тешки метали, загађење земљишта

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројеката: 1) *Природни производи биљака и лишајева: изоловање, идентификација, биолошка активност и примена*, евиденциони број ОН-172047, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010--2016. године Природно-математички факултет Универзитета у Нишу и 2) *Развој и карактеристике новог биосорбента за пречишћавање природних и отпадних вода*, евиденциони број ТР-34008, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду 2010-2015. године Природно-математички факултет Универзитета у Нишу.

## УВОД

Утицај различитих облика људске активности (галванизација, рударски процеси итд.) на животну средину довео је до драматичног повећања концентрације тешких метала у земљишту. Од почетка индустријске револуције до данас, овај вид загађења је повећан вишеструко. Пораст броја хемијских и металопрерађивачких индустријских постројења довео је до отпуштања велике количине токсичног металног отпада, јер је земљиште традиционално било место одлагања отпада који се састоји из тешких метала. Две милијарде хектара земљишта, које је некада било биолошки активно и погодно за пољопривреду, је изгубљено у протеклих сто година због разних видова загађења. Уништавање земљишта прети да угрози производњу хране у земљама у развоју.

Загађење земљишта тешким металима је једно од најопаснијих јер је тешко уклонити ове контаминанте, а за такве методе углавном треба извојити велика финансијска средства. [1] Тешки метали се најчешће јављају у земљишту као последица антропогене активности и, за разлику од органских материја које се могу разложити до угљеник (IV)–оксида и воде, већина метала не подлеже разградњи путем микробиолошке активности, па се они задржавају у земљишту дуго после отпуштања. Присуство тешких метала може чак и да онемогући разлагање присутних органских материја.

Тешки метали, као што су, кадмијум, жива, никл, олово, уранијум, бакар, гвожђе, манган, кобалт, цинк и др. су токсичне супстанце, које се укључују у ланац исхране и представљају велики ризик за биодиверзитет на дугорочном нивоу. У организам се могу унети директно или преко загађеног земљишта, кроз ланац исхране, преко загађене воде, хране и др. Дејство токсичних метала зависи од облика у коме се контаминант налази, што даље утиче на његово понашање у земљишту. Мобилност контаминаната зависи од киселости земљишта и врсте истих. На пример As

и Se су мобилнији у алкалном док су Hg, Pb, Cd и Zn мобилнији у киселом земљишту. [2]

Међу тешким металима највећи контаминант је олово. Лако се уноси у ланац исхране преко биљака. Нарочито је опасно за децу и младунце животиња. Хронично излагање олову утиче на смањење интелектуалне способности, а показује и неке неуропсихолошке појаве. Присуство олова у земљишту доводи до смањења плодности и немогућности даље обраде у пољопривреди. Смањује се и микробиолошка активност, а на крају и принос. Производња батерија на бази олова је један од главних извора загађења тим металом. При тој производњи постоји могућност испуштања ове токсичне хемикалије у животну средину у таквим количинама да штете здрављу биљака, животиња и људи. Употреба горива са адитивима на бази олова такође представља велики проблем. Присуство овог тешког метала доводи до смањења приноса који се добија обрадом земље, а чији је узрок загађење земљишта отпадним материјама из овог процеса. Неодговарајуће одлагање отпада насталих приликом производње оловних батерија доводи до отпуштања тешких метала и угрожавања здравља људи али и погоршања квалитета елемената животне средине. [1]

На глобалном нивоу имамо много примера великог загађења којима је хитно потребан ефикасан начин уклањања тешких метала. Најзагађенији делови света угрожавају животе више од десет милиона људи. Кинески град Линфен који је смештен у средишту највећих налазишта угља је један од примера вишеструког загађења које прети многим градовима ове земље. Хаина у Доминиканској републици је град на подручју где се некад вршило одлагање и топљење акумулатора за аутомобиле. Становништво пати од различитих облика тровања оловом. Индијски град Ранипет је место где је здравље три и по милиона људи угрожено због разлагања отпадака кожарске индустрије, пре свега се јављају тровања шестовалентним хромом и азо бојама. Маилу–Су, град у Киргистану пати од загађења радиоактивним елементима, пре свега уранијумом. Руски индустријски град Норилск је простор на



коме се налази највећи светски комплекс топионица тешких метала при чему се више од 4 милион тона кадмијума, бакра, олова, никла, арсена, селена и цинка избацује на годишњем нивоу. Поједини градови који се налазе у Блискоисточном делу Русије пате од тровања оловом јер су некад ту биле смештене велике топионице олова. Велике количине овог тешког метала су несавесно одлагане и сада угрожавају здравље људи који живе на том простору. [3]

Уништавање појединих елемената животне средине води до еколошке катастрофе, јер су сви елементи повезани и уништавање једног води ка нарушавању неког другог, проузрокујући неповратне последице у екосистемима [1] Садржај тешких метала у земљишту у Републици Србији Критеријум за оцену загађености земљишта овим елементима су максимално дозвољене концентрације (МДК) у земљишту (Правилник о дозвољеним количинама опасних и штетних материја у земљишту и води за наводњавање и методе за њихово испитивање *Службени гласник РС* бр. 23/94). Високе концентрације никла налазе се углавном у земљиштима централне и западне Србије. Поред никла и хром се јавља у земљиштима централне Србије. Највећа контаминација земљишта бакром је у околини Борског рудника и код Мајданпека. Повећане концентрације кадмијума се јављају око Лознице, на Пештеру, у долини Нишаве, широј околини Бора, Мокрој Гори код Тутина. Олова највише има поред прометнијих саобраћајница, аутопута Београд–Ниш–Скопље и саобраћајнице дуж тока Западне Мораве. Цинк се ретко јавља као полутант. На песковитим, карбонатним и јако киселим земљиштима цинк се често јавља у дефициту за исхрану биљака. Садржај живе ретко прелази концентрацију која може изазвати штетне ефекте на средину која је у контакту са земљштем. Познато је да угаљ садржи повећане концентрације арсена тако да је у околини рударско–енергетских погона садржај арсена у земљишту у честицама и отпадним водама повећан.

Резултати праћења опасних и штетних материја у земљиштима Републике Србије показују да земљиште

највећег дела испитиваног подручја, 80%, није загађено испитиваним полутантима. Преосталих 20% узорака је потенцијално контаминирано једним, или истовремено са више полутаната. [4]

## ФИТОРЕМЕДИЈАЦИЈА ЗЕМЉИШТА

Ремедијационе технике које се тренутно примењују за уклањање тешких метала из земљишта су скупе, захтевају доста времена и нису еколошки прихватљиве. Тек последњих година почињу да се развијају технологије које користе микроорганизме или биљке за пречишћавање загађених подручја тзв. фиторемедијационе технике. Различите врсте фиторемедијације могу се с успехом применити само уколико се у потпуности задовоље сви критеријуми потребни за њихову успешну имплементацију. Термин *фиторемедијација* је састављен из грчке речи *phyto* што значи биљка и латинске речи *remedium* што значи исправљање или уклањање нечег лошег на одговарајући начин. Ова технологија се може користити како на неорганске тако и на органске полутанте који се налазе у земљишту, води или ваздуху. Физичко-хемијске технике за ремедијацију земљишта имају за последицу потпуно уништавање свих биолошких активности на том подручју што чини да земљиште после примене оваквих техника буде потпуно непогодно за узгајање било каквих врста биљака.

Табела 1. Предности и недостаци фиторемедијације

Број	Предности	Недостаци / ограничења
1	Применљиво на велики број органских и неорганских супстанци	Ограничена примена на просторе где се контаминанти налазе на малим дубинама, тј. на дубини домаћаја корена биљака
2	<i>In situ</i> / <i>Ex situ</i> примена је могућа како на отпадне воде тако и на загађено земљиште	Некад изискује дуг период (неколико година) за ремедијацију контаминираних подручја
3	<i>In situ</i> примена смањује количину земљишта нарушеног квалитета у односу на конвенционалне методе	Ограничена на подручја где је ниска концентрација контаминаната

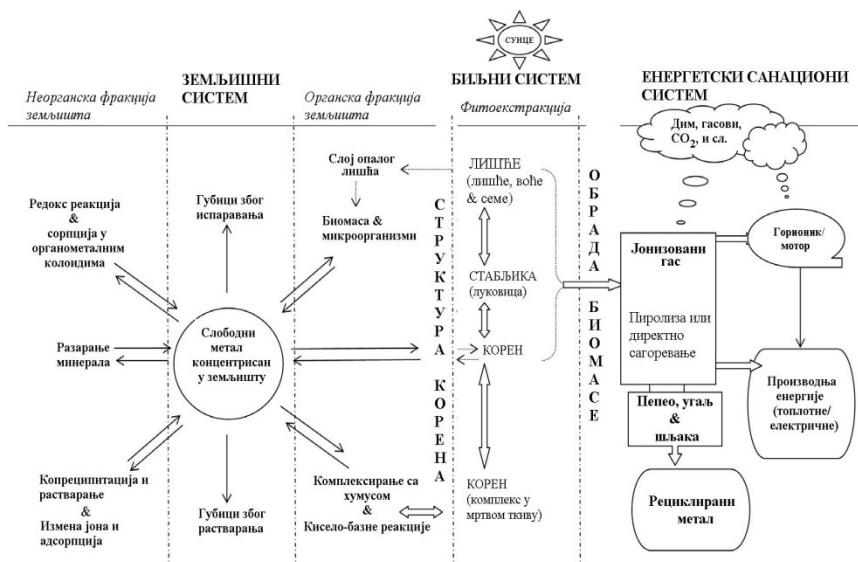
4	Смањује се количина отпада који се одлаже на депоније (до 95 %), јер се јавља могућност даљег искоришћења као био – руда за тешке метале	Биомаса биљака које су коришћене у фитоекстракцији после жетве се може класификовати као опасан отпад пошто се њено одлагање мора вршити на одговарајући начин
5	<i>In situ</i> примена смањује ширење контаминаната преко ваздуха или воде	Климатски услови су ограничавајући фактор
6	Не захтева скупу опрему нити посебно обучене кадрове	Увођењем врста које нису пореклом са одређеног подручја може да се одрази на биодиверзитет тог места
7	Потенцијална енергија која се добија овим процесом се може искористити за добијање термалне енергије	Употреба контаминираних биљних биомаса изазива одређену забринутост

Предности и недостаци фиторемедијације су сумирани у Табели 1. На Слици 1 приказани су процеси и улога земљишног, биљног и енергетског санационог система као кључних комнонената при преносу масе током фитоекстракције метала. Фиторемедијација се састоји из пет основних процеса који су приказани у Табели 2. [5]

Табела 2. Процеси и механизми фиторемедијације

Број	Процес	Механизам	Контаминант
1	Фитоекстракција	Хиперакумулација	Неоргански
2	Фитостабилизација	Комплексирање	Неоргански
3	Ризофилтрација	Акумулација коју биљка врши кореновим системом у делу земљишта на малој дубини	Органски / неоргански
4	Фитоволатилизација	Испаравање преко лишћа	Органски / неоргански
5	Фитотрансформација	Деградација у биљци	Органски

Фиторемедијација садржи више техника које јој омогућавају широку примену: а) фитоекстракција, б) фитостабилизација, в) ризофилтрација и г) фитоволатилизација.



Слика 1. Улога земљишног, биљног и енергетског санационог система као кључних компонента при преносу масе и динамици фитоекстракције метала

Фитоекстракција је техника фиторемедијације која омогућава екстракцију метала из земљишта од стране корена биљке и њихов транспорт до изданака. Корен и изданци се потом на одговарајући начин уклањају (жетва) и на тај начин земљиште ослобађа контаминаната. Фитоекстракција је више од десет пута јефтинији начин уклањања метала из земљишта од класичних ремедијационих техника. Биљке које врше чишћење терена спречавају и могућу ерозију, што је још једна од користи овог процеса. [6]

Фитоекстракција као техника биоремедијације је најефикаснија ако је контаминација земљишта ограничена на око 90 cm од површине, а у случају површинске воде онда до 300 cm од површине. Применљива је на подручјима земљишта која садрже ниску или средњу контаминацију на великом подручју и на велика подручја површинских вода са ниским нивоом контаминације која мора да се пречисти до стандарних вредности које су врло стриктне. Неопходно

је вршити ђубрење земљишта, прилагођавање одређеним климатским условима, као и вршење ефикасних агрономских мера. Научници који су проучавали утицај закишељавања земљишта на фитоекстракцију цинка и бакра су предложили употребу амонијум–сулфата  $((\text{NH}_4)_2\text{SO}_4)$  као додаток земљишту да би се обезбедио азот и сумпор који су неопходни уколико желимо висок принос, а и у циљу закишељавања земљишта ради боље биодоступности метала. Закишељавање земљишта има и неке негативне последице. Смањење растворљивости неких токсичних метала може да омогући загађивање површинских вода. Ако се рН доведе близу неутралне средине повећава се опасност јачег везивања метала за земљиште што, самим тим, смањује могућност примене фитоекстракције. Сличан ефекат се јавља приликом употребе органских ђубрива. Фосфор је главни хранљив састојак за биљке па зато употреба фосфатних ђубрива повећава производњу биомасе биљака. Као још једна корисна ствар приликом примене ових ђубрива наводи се и то што могу да смање узимање неких металних контаминаната од стране биљке. Боље је примењивати природне биљне хелате него синтетичке. Примена синтетичких хелата се не препоручује у побољшању фитоекстракције а све у циљу што ефикаснијег везивања метала јер су токсични за биљку и смањују њен раст. [5]

Фитостабилизација је техника фиторемедијације која омогућава да биљке својим кореновим системом спречавају мобилност и биодоступност контаминаната. Биљке смањују количину воде која пролази кроз контаминирано земљиште, спречавају ерозију и преношење полутаната на незагађене делове и самим тим ограничавају простор који је захваћен токсичним металима. Фитостабилизација је најбоља за уклањање олова, арсена, кадмијума, хрома, бакра и цинка. Ако је битно ограничити загађење и спречити преношење на водотокове ово је један од најбољих начина.

Ризофилтрација је техника фиторемедијације која се примарно користи за пречишћавање загађених вода које су у себи садржале ниску концентрацију контаминаната. Може

се користити за уклањање олова, кадмијума, бакра, никла, цинка и хрома, који су примарно задржани од стране корена биљака. Сунцокрет, индијска слачица, дуван, раж, спанаћ и кукуруз су проучавани у циљу уклањања олова из загађене воде, при чему је најбоље резултате дао сунцокрет. Индијска слачица је такође показала велику способност биоакумулације олова и то у широком распону концентрација (4–500 mg/dm<sup>3</sup>). [7,8] Предност ризофилтрације је у томе што могу да се користе и копнене и водене биљке у примени како *in situ* тако и *ex situ*. Још једна предност је што контаминанти не морају да се преносе до изданака, као и то да се могу користити биљке које нису хиперакумулатори. Препоручују се употреба копнених биљака јер имају развијенији коренов систем, при чему је корен разгранатији. [7] Више успешних експеримената је показало да се разне врсте биљака могу користити у ризофилтрацији јер успешно уклањају контаминанте из загађених водотокова.

Фитоволатилизација је техника фиторемедијације која обухвата употребу биљака ради апсорпције контаминаната из земљишта, њихову трансформацију у испарљив облик и њихово испаравање у атмосферу. [8] Жива је главни контаминант који се уклања овом методом. Предност је у томе што се жива преводи у мање токсичан облик (елементарна жива у односу на јон живе). Недостатак је што жива која се отпушта у атмосферу путем кружења материја бива поново сакупљана у воденим екосистемима. [6] Приликом фиторемедијације долази до трансформације, разлагања или испаравања контаминанта из земљишта или воде. Фитодеградација је процес разлагања сложених органских молекула до једноставних који се инкорпорирају у ткиво биљака. Цео процес се дешава помоћу биљних ензима који могу да разложе читав спектар полутаната до једноставних органских молекула. Поред фитодеградације јавља се и процес ризодеградације који представља разградњу помоћу микроорганизама који се налазе на кореновом систему биљке али је овај процес знатно спорији. Све технике фиторемедијације се могу користити самостално, али и

истовремено или једна за другом у зависности од типа и сложености контаминаната. [5]

Утицај тешких метала на биљке – хиперакумулација и хипертолеранција. Све биљке поседују способност да акумулирају есенцијалне метале (Ca, Co, Cu, Fe, K, Mg, Mn, Mo, Na, Ni, Se, V i Zn) из њихових соли. Биљкама су потребне различите концентрације ових метала за правилан развој. Међутим, ова способност омогућава биљкама да акумулирају и неесенцијалне метале (Al, As, Au, Cd, Cr, Hg, Pb, Pd, Pt, Sb, Te, Tl i U) који не поседују ниједну познату биолошку функцију. [9] Биљке немају могућност потпуне разградње тешких метала па може да дође до њихове постепене акумулације. Ако концентрација тешких метала пређе оптималну концентрацију долази до директног токсичног ефекта на биљку, односно на њене ћелије. Токсични ефекат је многострук, јер присуство метала у количинама већим од дозвољених може да спречи и неке ензимске реакције. Поред ове директне јавља се и проблем индиректне токсичности. [10,11]

Хиперакумулатори се дефинишу као оне врсте које су способне да таложу (акумулирају) метале у концентрацијама које су и до 100 пута веће од концентрација које су измерене код осталих биљака које не акумулирају тешке метале. У хиперакумулаторе спадају металофите и токсикофите. Биљке које су познате као металофите могу да складиште велике количине тешких метала (0,5 – 25 g/kg суве масе биљке) и то у количинама у којима усвајају и основне макроеlemente. Токсикофите су биљке које нагомилавају изузетно штетне хемијске елементе.

До сад је идентификовано око 300 врста биљака које хиперакумулирају никал, 37 које акумулирају бакар, 28 кобалт, 19 селен, 16 цинк, 14 олово, 11 манган, 2 телур и једна врста која може да акумулира кадмијум, при чему неке од њих могу да се користе за различите метале. [12,13] Врсте које су на земљи која садржи метале развиле су специфична физиолошка својства и биохемијске механизме и на тај начин су успеле да се адаптирају на

хиперакумулацију и хипертолеранцију на метале. Неке од њих захтевају цинк у великим концентрацијама да би се правилно развиле. [14] Проблем хиперакумулатора метала је у томе што су они најчешће специјализовани за акумулацију једног метала из земљишта при чему решавају само део проблема јер су контаминанти најчешће сложенији, а из претходно поменутих података уочава се да је 3/4 биљних врста које се могу употребљавати у ове сврхе специјализовано за хиперакумулацију никла. [12,13] Понекад је време потребно биљкама да уклоне контаминанте хиперакумулацијом предуго и исплативије је да се загађено земљиште просто замени. При томе се мало зна о самим биљкама и оне се најчешће користе на свом природном станишту, а не широм света. Због тога се јавља потреба за разменом информација или развојем неких нових биљних врста, које ће бити ефикасније у уклањању метала. Биљке које су хиперакумулатори поседују занимљиву особину да се управо високом концентрацијом тешких метала у њиховом ткиву штите како од инсеката тако и од животињских врста које их нападају. [15] Биљке које хиперакумулирају метале дати су у Табели 3.

Табела 3. Примери биљака хиперакумулатора

Биљна врста ( <i>латински назив</i> )	Метал који се хиперакумулира
Металофите	
<i>Viola calaminaria</i>	олово (Pb), цинк (Zn) и кадмијум (Cd)
<i>Thlaspi alpestre</i> subsp. <i>calaminare</i>	олово (Pb), цинк (Zn) и кадмијум (Cd)
<i>Minuartia verna</i>	бакар (Cu)
<i>Gypsophila patrinii</i>	бакар (Cu)
<i>Silene vulgaris</i>	цинк (Zn)
<i>Armeria maritima</i> subsp. <i>halleri</i>	цинк (Zn)
<i>Festuca ovina</i>	олово (Pb)
<i>Agrostis tenuis</i>	олово (Pb)
Токсикофите	
<i>Xylorhiza tortifolia</i>	селен (Se)
<i>Pteris vittata</i>	арсен (As)

Индијска слачица (*B. juncea*) је биљка која брзо расте и има могућност акумулирања никла и кадмијума у својим



изданцима. Може бити јако корисна у фиторемедијацији. [16] Водене биљке као што су водени зумбул (*Eichhornia crassipes*) и сочивица (*Lemna minor*) могу се користити у ризофилтрацији. [17] Папрат (*Pteris vitatta*) може да акумулира арсен у дози од чак 14500 mg/kg без показивања знакова тровања. [18] Кукуруз, сунцокрет, луцерка и кинеска шећерна трска су такође ефикасни у фиторемедијацији. Кинеска шећерна трска се показала као врло ефикасна у фитостабилизацији и високих и ниских концентрација метала, при чему је уз помоћ ове биљке концентрација метала у земљишту смањена и спречено ширење загађења. Сунцокрет је, на пример, засађен на месту контаминације цезијумом-137 и стронцијумом-90 што је последица Чернобилске нуклеарне катастрофе. Концентрација радионуклида у води је смањена за 90% у периоду од две недеље. У корену биљака концентрација радионуклида је била већа више од 8000 пута од дозвољене. Биљка *H. Annus* може да смањи концентрацију уранијума са 350 на 5 ppb, што је смањење од 95% за 24h. [6,19] У лабораторисјким условима дуван (*N. tabacum*) и модел биљка (*Arabidopsis thaliana*), која је модификована тако да садржи ген који живу из јонског облика преводи у мање токсични метални облик (Hg(II) у Hg(0)) и уједно врши њено уклањање испаравањем, такође су се показали веома успешним. [20] Одличне резултате у фитоволатилизацији показала је и жута топола (*Liriodendron tylipifera*). Индијска слачица и репица (*Brassica napys*) су одличне у фитоволатилизацији селена. [6,21] Једна од интересантних биљака за биолошку индикацију загађености земљишта у урбаним екосистемима је кисело дрво – пајасен (*Ailanthus glandylosa*). У листовима киселог дрвета у условима загађене средине констатована је већ почетком сезоне релативно велика количина укупног хлорофила, тј. количина која премашује садржај хлорофила у условима јединке која се развија у незагађеној средини.

US EPA промовише биоремедијацију на бази компоста јер је доказано да органске материје омогућавају повећање плодности и уклањање тешких метала из земљишта.

Идентификовано је више од четресто врста биљака које су део четрдесет пет фамилија и потврђена је њихова способност да хиперакумулирају микроелементе. Ове биљке су се показале као врло успешне при уклањању тешких метала из земљишта. Уклањање метала и акумулација тешких метала у биљкама врши се преко корена. [1,22] Познавање врсте хемијског загађења тешким металима је од велике важности за избор методе за пречишћавање. Као најбоље методе за уклањање тешких метала наведене су имобилизација и испирање земљишта као и фиторемедијација. [23]

### **БУДУЋНОСТ ФИТОРЕМЕДИЈАЦИЈЕ**

Већина истраживања процеса фиторемедијације се одвијају у лабораторијским условима. Услови који се могу обезбедити у лабораторији не одговарају потпуно онима у реалним срединама, где фиторемедијација треба да докаже своју ефикасност. Истраживања су усмерена у правцу побољшања технике фиторемедијације, али и у правцу испитивања различитих биљних врста као потенцијалних хиперакумулатора. Оптимизација самог процеса, боље познавање физиологије биљака које се користе, као и побољшање решења у погледу одлагања биомасе после фиторемедијације омогућиће да ова техника напредује јер се полажу велике наде у њену ефикасност и применљивост у циљу уклањања различитих контаминаната, а нарочито најтежих видова загађења које проузрокују тешки метали. [5]

### **ЗАКЉУЧАК**

Општи привредни развој а нарочито развој хемијске индустрије и транспорт њених производа, урбанизација, нерационално коришћење природних ресурса уз одлагање свих врста отпада, масовна примена хемијских средстава у пољопривреди и домаћинствима довели су до тога да је опште стање заштите животне средине незадовољавајуће.

Превенција загађења животне средине има пресудан утицај на све касније акције па и на ремедијацију земљишта. Али оно што је до сада угрожено мора се повратити у првобитни облик и у планирању те акције велики значај има познавање хемијског понашања супстанци које могу угрозити људе и укупну животну средину. Поред тога од значаја је и интеракција полутаната са живим организмима а под тим се подразумева могућност да живи организам, па био то микроорганизам или биљка, у загађеној средини прво опстане а након тога својим метаболизмом разгради или ресорбује и акумулира штетну супстанцу неорганског или органског порекла и на тај начин је уклони из земљишта.

Фиторемедијација је једна од технологија која се рапидно развија зато што даје одличне резултате. Она, поред тога што је економична и енергетски ефикасна, спада у еколошки прихватљива технике а корисна је у уклањању широког спектра контаминаната.

Процењено је (United States Atomic Energy Commission, US АЕС) да цена фиторемедијације 1 ара земљишта загађеног оловом, и то до дубине од 50 cm износи од 60.000 до 100.000 \$, док остале механичке методе уклањања олова са тог земљишта коштају од 400000 до 1700000 \$.

Још једна предност примене фиторемедијације је то што може да се примењује на малом простору, локално, као и то да се може укључити шира популација, односно активирати млади људи у циљу унапређења заштите животне средине.

На основу досадашњих резултата може се рећи да фиторемедијационе технике имају потенцијал да једног дана постану водеће технике у сфери ремедијације средина загађених различитим врстама загађења.

## ЛИТЕРАТУРА

- Adejumo, S., Togun, A., Adediran, A. & Ogundiran, M. (2011). In-Situ Remediation of Heavy Metal Contaminated Soil Using Mexican Sunflower (*Tithonia diversifolia*) and Cassava Waste Composts, *World Journal of Agricultural Sciences*, 7(2), 224–233.

- Adriano, D., Chlopecka, A., Kaplan, D., Clijsters, H. & Vangronsveld, J. (1995). *Soil contamination and remediation: Philosophy, science and technology*. p. (465 – 504), In R. Prost (ed.) *Contaminated Soils 3rd Int. Conf. on the Biogeochemistry Trace Elements*, (May 1995), Paris. 15 – 19 INRA Press, Paris, Environment News Service (ENS), New York, (October 18, 2006).
- Agencija za zaštitu životne sredine, Izveštaj o stanju zemljišta u Republici Srbiji, Ministarstvo životne sredine i prostornog planiranja (2009). Beograd.
- Anderson, C. et. al., (1996). *Phytomining for nickel, thalium and gold*, J. *Geochem. Exploration*, (7), 407 – 415.
- Assche, F. & Clijsters, H. (1990). Effects of metals on enzyme activity in plants. *Plant Cell Environ*, (24), 1 – 15.
- Baker, A., Reeves, R. & Smith, J (2000). *Metal hyperaccumulator plants: a review of the ecology and physiology of a biological resource for phytoremediation of metal – polluted soils*, in *Phytoremediation of Contaminated Soil and Water*, N. Terry and G. Bañuelos (eds), Lewis Publishers, Boca Raton, FL, pp. 85 – 107.
- Bañuelos, G., Ajwa, H., Mackey, B., Wu, L., Cook, C., Akohoue, A. & Zambruski, S. (1997). Evaluation of different plant species used for phytoremediation of high soil selenium, *J. Environ. Qual.*, 26(3), 639 – 646.
- Ghosh, M. & Singh, S. (2005). A review on phytoremediation of heavy metals and utilization of its byproducts. *Applied ecology and enviromental research*, 3(1), 1 – 18.
- Dingova, R. & Kuleff, I. (2000). *Instrumental tehniques for trace analysis*, In: *Trace elements: Their distribution and effects in the environment*. In: J. Vernet (Ed) *Elsevier Science Ltd., United Kingdom*, pp. 146.
- Jadia, C. & Fulaker, M. (2009). Phytoremediation of heavy metals: Recent techniques. *African Journal of Biotechnology*, 8(6), 921 – 928.
- Kamnev, A. *Phytoremediation of Heavy Metals: An Overview, Laboratory of Biochemistry of Plant – Bacterial Symbioses*, Institute of Biochemistry and Physiology of Plants and Microorganisms, Russian Academy of Science, Russia
- Karkhanis, M., Jadia, C. & Fulekar, M. (2005). Rhizofiteration of metals from coal ash leachate, *Asian J. Water, Environ. Pollut*, 3(1), 91 – 94.

- Malik, R., Husain, S. & Nazir, I. (2010). Heavy metal contamination and accumulation in soil and wild plant species from industrial area of Islamabad, Pakistan, *Pak. J. Bot.*, 42(1), 291 – 301.
- Ma, L., Komar, M., Tu, C., Zhang, W., Cai, Y & Kennelley, E. (2001). A fern that hyperaccumulates arsenic, *Nature*, (409), 579 – 579.
- Meagher, R., Rugh, C., Kandasamy, M., Gragson, G. & Wang, N. (2000). *Engineered Phytoremediation of Mercury Pollution in Soil and Water Using Bacterial Genes*, In: N. Terry & G. Bañuelos (Ed) *Phytoremediation of Contaminated Soil and Water*, Lewis Publishers, Boca Raton, FL, pp. 201 – 219.
- McGrath, S., Dunham, S. & Correll, R. (2000). *Potencial for phytoextraction of cink and cadmium from soils using hyperaccumulator plants*, in *Phytoremediation of Contaminated Soil and Water*, N. Terry and G. Bañuelos (eds), Lewis Publishers, Boca Raton, FL, (2000), pp. 109 – 128.
- Raskin, I. & Ensley, B. (2000). *Phytoremediation of Toxic Metals: Using plants to Clean Up the Environment*, John Wiley & Sons Inc. New York.
- Schnoor, J. (1997). *Phytoremediation*. University of Iowa, Department of Civil an Engineering, 1: 62.
- Taiz, L. & Zeiger, E. (2002). *Plant Physiology*, Sinauer Associates (eds.), Sunderland, USA, pp. 690.
- Terry, N., Carlson, C., Raab, T. & Zayed, A. (1992). *Rates of Se volatilization among crop species*, *J. Environ. Qual.*, (21), 341 – 344.
- United States Protection Agency (USPA), *Introduction to Phytoremediation*, EPA 600/R – 99/107, U. S. Environmental Protection Agency, Office of Research and Development, Cincinnati, OH, (2000).
- Wuana, R. & Okieimen, F. (2011). *HeavyMetals in Contaminated Soils: A Review of Sources, Chemistry, Risks and Best Available Strategies for Remediation*. International Scholarly Research Network ISRN Ecology , Article ID 402647, 20 pages.

## **POSSIBILITIES OF APPLYING PHYTOREMEDIATION OF SOIL CONTAMINATED BY METAL**

**Abstract:** The intense development of the industry in recent decades has led to increase amount and complexity of industrial waste in soils. Heavy metals commonly appear in the soil as a result of anthropogenic activities and, unlike organic materials that can easily be decompose to carbon (IV)-oxide and water, most of the metals are non-biodegradable, so they remain in the soil long after release. Phytoremediation is a process of transformation, degradation or evaporation of contaminants from soil or water. All phytoremediation techniques can be used independently, simultaneously or sequentially depending on the type and complexity of the contaminants. Phytoremediation can be applied to large areas and it can be useful in removing a wide spectrum of contaminants. The aim of the remediation process is to prevent contamination of the environment caused by leakage of the pollutants into ground water, hazardous substances entering the food chain etc. Based on the current results it can be concluded that phytoremediation techniques have the potential to dominate the field of remediation by different types of pollution one day.

**Key words:** phytoremediation, heavy metals, contamination



## АУТОРИ

ДР МУАМЕР АЛА, Универзитет Св. Кирило и Методије у Скопљу, Педагошки факултет Св. Климент Охридски (Македонија), Е-mail: [muamer\\_alla@yahoo.com](mailto:muamer_alla@yahoo.com)

ДР ТАТЈАНА АНЂЕЛКОВИЋ, Универзитет у Нишу, Природно-математички факултет (Србија), Е-mail: [tatjanaan@gmail.com](mailto:tatjanaan@gmail.com)

ДЕЈАН АНТИЋ, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет (Србија), Е-mail: [dejan.antic@filfak.ni.ac.rs](mailto:dejan.antic@filfak.ni.ac.rs)

ДР РАДОМИР АРСИЋ, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија), Е-mail: [raca13ar@gmail.com](mailto:raca13ar@gmail.com)

БОЈАНА БАЗИЋ, Институт за српску културу у Приштини – Лепосавић (Србија), Е-mail: [bojana.bazic@gmail.com](mailto:bojana.bazic@gmail.com)

ДР СНЕЖАНА БАШЧАРЕВИЋ, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија), Е-mail: [snezanabascarevic@hotmail.com](mailto:snezanabascarevic@hotmail.com)

МР АНЈА БОЛЈУНЧИЋ, Свеучилиште *Jurja Dobrile* у Пули, Одјел одгојних и образовних зnanosti (Хрватска), Е-mail: [anjamazoretkinja@gmail.com](mailto:anjamazoretkinja@gmail.com)

ДР СЛАВИКА БРКИЋ, Свеучилиште у Mostaru, Факултет природословно-математичких и одгојних зnanosti (Босна и Херцеговина), Е-mail: [slavica.brkic@sve-mo.ba](mailto:slavica.brkic@sve-mo.ba)

ДР САБИТ ВЕЈСЕЛИ, Универзитет Св. Кирило и Методије у Скопљу, Педагошки факултет Св. Климент Охридски (Македонија), Е-mail: [sabit\\_vejseli@yahoo.com](mailto:sabit_vejseli@yahoo.com)

РАДОЈИЦА ВЕШОВИЋ, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија), Е-mail: [radojica.vesovic@pr.ac.rs](mailto:radojica.vesovic@pr.ac.rs)

ДР СЛАЂАНА ВИДОСАВЉЕВИЋ, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија), Е-mail: [vidosladjaja@hotmail.com](mailto:vidosladjaja@hotmail.com)

МР ЛИДИЈА ВЛАДИЋ МАНДАРИЋ, Свеучилиште у Mostaru, Факултет природословно-математичких и одгојних зnanosti (Босна и Херцеговина), Е-mail: [lidijavladic@yahoo.com](mailto:lidijavladic@yahoo.com)

СУЗАНА ВРАЧАР, ОШ Алекса Шантић у Београду (Србија), Е-mail: [suzana.vracar@yahoo.com](mailto:suzana.vracar@yahoo.com)

ДР ДАНИЈЕЛ ВОЈАК, Институт друштвених зnanosti *Ivo Pilar* у Загребу (Хрватска), Е-mail: [danijel.vojak@pilar.hr](mailto:danijel.vojak@pilar.hr)



## *Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић*

---

*ДР ИСИДОР ГРАОРАЦ*, Висока школа струковних студија за образовање васпитања у Новом Саду (Србија), Е-mail: [isidorkovilj@yahoo.de](mailto:isidorkovilj@yahoo.de)

*ДР ВАЛЕНТИНА ГУЛЕВСКА*, Универзитет у Битољу, Педагошки факултет (Македонија), Е-mail: [vgulevska@gmx.com](mailto:vgulevska@gmx.com)

*ДР ДЕЈАН ДАШИЋ*, Академија за пословну економију у Чачку (Србија), Е-mail: [drddasic@gmail.com](mailto:drddasic@gmail.com)

*ВЛАДИМИР ДИМИТРИЈЕВИЋ*, докторант Универзитета у Нишу, Природно-математички факултет (Србија), Е-mail: [vladimir15041987@gmail.com](mailto:vladimir15041987@gmail.com)

*НЕВЕНА ДИМИЋ*, студент мастер академских студија Универзитета у Нишу, Филозофски факултет (Србија), Е-mail: [nevenaa91@gmail.com](mailto:nevenaa91@gmail.com)

*МР ЖЕЛИМИР ДРАГИЋ*, Универзитет у Бањалуци, Филозофски факултет (Република Српска – Босна и Херцеговина), Е-mail: [zelimir.dragic@unibl.rs](mailto:zelimir.dragic@unibl.rs)

*ДР ЂОРЂЕ ЂЕКИЋ*, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет (Србија), Е-mail: [djekicdj@ptt.rs](mailto:djekicdj@ptt.rs)

*МР ДАЛИБОРКА ЂЕРКОВИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић, Е-mail: [leladjerkovic@gmail.com](mailto:leladjerkovic@gmail.com)

*МР НЕБОЈША ЂОКИЋ*, Центар за војно-политичке студије у Београду (Србија), Е-mail: [ndjokic05@gmail.com](mailto:ndjokic05@gmail.com)

*ДР МИЛУТИН ЂУРИЧКОВИЋ*, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Алексинцу (Србија), Е-mail: [mdjurickovic@yahoo.com](mailto:mdjurickovic@yahoo.com)

*ДР ИГОР ЂУРИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Филозофски факултет (Србија), Е-mail: [djuricigor1@gmail.com](mailto:djuricigor1@gmail.com)

*ДР БОЖИДАР ЗАРКОВИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Филозофски факултет (Србија), Е-mail: [bozar@ptt.rs](mailto:bozar@ptt.rs)

*ДР ВЕСНА ЗАРКОВИЋ*, Институт за српску културу у Приштини – Лепосавић (Србија), Е-mail: [bozar@ptt.rs](mailto:bozar@ptt.rs)

*MARINA ZELENIČIĆ*, Zavod za školstvo Hercegovačko-neretvanske županije u Mostaru (Bosna i Hercegovina), Е-mail: [marina.zelenicic@tel.net.ba](mailto:marina.zelenicic@tel.net.ba)

*DR ANITA ZOVKO*, Univerzitet u Rijeci, Filozofski fakultet (Hrvatska), [klapan@ffri.hr](mailto:klapan@ffri.hr)

*ИВАНА ЗРНЗЕВИЋ*, докторант Универзитета у Нишу, Природно-математички факултет (Србија), Е-mail: [izrnzevic@gmail.com](mailto:izrnzevic@gmail.com)

*ДР НЕВЕНКА ЗРНЗЕВИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија), Е-mail: [nevenka.zrnzevic@gmail.com](mailto:nevenka.zrnzevic@gmail.com)

*ДР ВАИТ ИБРО*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија), Е-mail: [vajtgora@gmail.com](mailto:vajtgora@gmail.com)

*ДР ДРАГАНА ЈАЊИЋ*, Институт за српску културу у Приштини – Лепосавић (Србија), Е-mail: [dragana.janjicka@gmail.com](mailto:dragana.janjicka@gmail.com)

*ДР БИСЕРА ЈЕВТИЋ*, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет (Србија), Е-mail: [bisera.jevtic@filfak.ni.ac.rs](mailto:bisera.jevtic@filfak.ni.ac.rs)

*ДР БИЉАНА ЈЕРЕМИЋ*, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору (Србија), [mrbiljana@gmail.com](mailto:mrbiljana@gmail.com)

*ДР СЛАВИША ЈЕЊИЋ*, Универзитет у Бањалуци Филозофски факултет (Република Српска – Босна и Херцеговина), Е-mail: [batojenjic@gmail.com](mailto:batojenjic@gmail.com)

*ДР JURDANA VJEKOSLAVA*, Sveučilište *Jurja Dobrile* u Puli, Odjel odgojnih i obrazovnih znanosti (Hrvatska), Е-mail: [vjurdana@unipu.hr](mailto:vjurdana@unipu.hr)

*ДР SANDRA KADUM BOŠNJAK*, Sveučilište *Jurja Dobrile* u Puli, Odjel odgojnih i obrazovnih znanosti (Hrvatska), Е-mail: [kadumbo@globalnet.hr](mailto:kadumbo@globalnet.hr)

*ДР LJILJANKA KVESIĆ*, Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti (Bosna i Hercegovina), Е-mail: [ljkvesic@gmail.com](mailto:ljkvesic@gmail.com)

*МР LEO KLAPAN*, ОШ *Pećine* u Rijeci (Hrvatska), Е-mail: [klapan87@live.com](mailto:klapan87@live.com)

*МР IVANA KNAPIĆ*, Univerzitet u Rijeci, Filozofski fakultet (Hrvatska), Е-mail: [iknopic.1@gmail.com](mailto:iknopic.1@gmail.com)

*ДР МИЛОШ КОВАЧЕВИЋ*, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет (Србија), Е-mail: [mkovacevic31@gmail.com](mailto:mkovacevic31@gmail.com)

*ДР МИРОСЛАВА КОЈИЋ*, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди (Србија), Е-mail: [kojicmb@gmail.com](mailto:kojicmb@gmail.com)

*МИЛЕНА КОЦИЋ*, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет (Србија), Е-mail: [milena.kocic@filfak.ni.ac.rs](mailto:milena.kocic@filfak.ni.ac.rs)

*ДР ЉУБИША КОЧИНАЦ*, Универзитет у Нишу, Природно-математички факултет (Србија), Е-mail: [lkocinac@gmail.com](mailto:lkocinac@gmail.com)

*ДР НЕНАД КРСТИЋ*, Универзитет у Нишу, Природно-математички факултет (Србија), Е-mail: [nenad.krstic84@yahoo.com](mailto:nenad.krstic84@yahoo.com)

## *Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић*

---

*МР ЈЕЛЕНА КРУЉ ДРАШКОВИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија), E-mail: [jkrujldraskovic@yahoo.com](mailto:jkrujldraskovic@yahoo.com)

*ДР РАДИВОЈЕ КУЛИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија), E-mail: [rdivoje.kulic@pr.ac.rs](mailto:rdivoje.kulic@pr.ac.rs)

*ДР ГОРАН ЛАПАТ*, Univerzitet u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Nastavno odeljenje u Čakovcu (Hrvarska), E-mail: [goran.lapat@ufzg.hr](mailto:goran.lapat@ufzg.hr)

*ДР ЈОСИП ЛЕПЕШ*, Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици (Србија), E-mail: [lepes@tippnet.rs](mailto:lepes@tippnet.rs)

*МУРАТ ЉАЈИЋ*, ОШ *Братство-јединство* у Дугој Пољани (Србија), E-mail: [muratlj@hotmail.com](mailto:muratlj@hotmail.com)

*ДР АЛИЈА МАНДАК*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија), E-mail: [alija.mandak@pr.ac.rs](mailto:alija.mandak@pr.ac.rs)

*МР ИВАНА МАРКИЋ*, Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti (Bosna i Hercegovina), E-mail: [ivana.eiron@gmail.com](mailto:ivana.eiron@gmail.com)

*ДР ЗАГОРКА МАРКОВ*, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди (Србија), E-mail: [zaga60@beotel.net](mailto:zaga60@beotel.net)

*ДР ЕМИЛИЈА МАРКОВИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија), E-mail: [emamma@live.com](mailto:emamma@live.com)

*САША МИЛОСАВЉЕВИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Природно-математички факултет (Србија), E-mail: [sasa.milosavljevic@pr.ac.rs](mailto:sasa.milosavljevic@pr.ac.rs)

*ДР ЖИВОРАД МИЛЕНОВИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија), E-mail: [zivorad.milenovic@pr.ac.rs](mailto:zivorad.milenovic@pr.ac.rs)

*ДР ВЕСНА МИНИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија), E-mail: [minic.vesna@gmail.com](mailto:minic.vesna@gmail.com)

*ДР ЈЕЛЕНА МИНИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Филозофски факултет (Србија), E-mail: [jminic@yahoo.com](mailto:jminic@yahoo.com)

*ДР СИНИША МИНИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија), E-mail: [sinisa.minic@pr.ac.rs](mailto:sinisa.minic@pr.ac.rs)

*ДР БОШКО МИЛОВАНОВИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија),  
E-mail: [bosko.lj.milovanovic@gmail.com](mailto:bosko.lj.milovanovic@gmail.com)

*ДР АЛЕКСАНДАР МИЛОЈЕВИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија),  
E-mail: [topola948@gmail.com](mailto:topola948@gmail.com)

*МАРЈАН МИХАЈЛОВИЋ*, Ниш (Србија), E-mail:  
[marjanmihajlovic84@gmail.com](mailto:marjanmihajlovic84@gmail.com)

*МР НУСРЕТА ОМЕРДИЋ*, Univerzitet u Travniku, Edukacijski fakultet (Bosna i Hercegovina), E-mail: [nusi.o@hotmail.com](mailto:nusi.o@hotmail.com)

*МИЉАНА ПАВИЋЕВИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Филозофски факултет (Србија), E-mail:  
[miljanapavicevic@yahoo.com](mailto:miljanapavicevic@yahoo.com)

*МР ЗЛАТКА ПАВЛИЧИЋ*, Техничка школа *Никола Тесла* у Лепосавићу (Србија), E-mail: [zlatka.pavlicic@gmail.com](mailto:zlatka.pavlicic@gmail.com)

*ДР БИЉАНА ПАВЛОВИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија),  
E-mail: [bilja.pavlovic@yahoo.co.uk](mailto:bilja.pavlovic@yahoo.co.uk)

*ДР ЈАСНА ПАРЛИЋ БОЖОВИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Филозофски факултет (Србија), E-mail:  
[jasnaparlic@yahoo.com](mailto:jasnaparlic@yahoo.com)

*ДР ЉИЉАНА ПАУНОВИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија),  
E-mail: [ljiljana.paunovic76@gmail.com](mailto:ljiljana.paunovic76@gmail.com)

*СНЕЖАНА ПЕРИШИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија),  
E-mail: [snezanaperisicmr@gmail.com](mailto:snezanaperisicmr@gmail.com)

*БЛАГИЦА ПЕРОВИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија),  
E-mail: [blagicaperovic@hotmail.rs](mailto:blagicaperovic@hotmail.rs)

*ДР АЛЕКСАНДАР ПЕТРОВИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Природно-математички факултет (Србија), E-mail:  
[aleksandarpet1@gmail.com](mailto:aleksandarpet1@gmail.com)

*SLAVICA PEŠO*, Split (Hrvarska), E-mail: [slavica.peso@gmail.com](mailto:slavica.peso@gmail.com)

*МР АМЕЛА ПЛОСКО*, Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti (Bosna i Hercegovina), E-mail:  
[ploskoami@hotmail.com](mailto:ploskoami@hotmail.com)

*ДР ФИЛДУЗА ПРУШЕВИЋ САДОВИЋ*, Универзитет у Београду, Учитељски факултет, Наставно одељење у Новом Пазару (Србија), E-mail: [filduza@yahoo.com](mailto:filduza@yahoo.com)

## Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

*ДР ПЕТАР РАЈЧЕВИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија),  
E-mail: [petar.rajcevic@pr.ac.rs](mailto:petar.rajcevic@pr.ac.rs)

*МР БОЖАНА РАШКОВИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија),  
E-mail: [bozana.milovanovic@pr.ac.rs](mailto:bozana.milovanovic@pr.ac.rs)

*МР МЕДИНА РИДИЋ*, Univerzitet u Travniku, Edukacijski fakultet (Bosna i Hercegovina), E-mail: [mediha.ridjic@hotmail.com](mailto:mediha.ridjic@hotmail.com)

*ДР БРАНКО РИСТИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија),  
E-mail: [braris9@gmail.com](mailto:braris9@gmail.com)

*МИЛОШ РИСТИЋ*, Српска гимназија *Никола Тесла* у Будимпешти (Мађарска), E-mail: [ristic.b.milos@gmail.com](mailto:ristic.b.milos@gmail.com)

*ЈОВАН СИМИЈАНОВИЋ*, Институт за српску културу у Приштини – Лепосавић (Србија), E-mail: [jovan.simijanovic@yahoo.com](mailto:jovan.simijanovic@yahoo.com)

*МИРЈАНА СИМИЋ*, Институт за српску културу у Приштини – Лепосавић (Србија), E-mail: [mirjana.bazic@gmail.com](mailto:mirjana.bazic@gmail.com)

*ДР ИБРО СКЕНДЕРОВИЋ*, Интернационални универзитет у Новом Пазару (Србија), E-mail: [ibro.skenderovic@os-mpecanin.edu.me](mailto:ibro.skenderovic@os-mpecanin.edu.me)

*ДР СРЉАН СЛОВИЋ*, Институт за српску културу у Приштини – Лепосавић (Србија), E-mail: [institute.skp@gmail.com](mailto:institute.skp@gmail.com)

*ДР МИРЈАНА СТАКИЋ*, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу (Србија), E-mail: [stakicmz@ptt.rs](mailto:stakicmz@ptt.rs)

*ДР ЗОРАН СТАНКОВИЋ*, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет (Србија), E-mail: [zoran.stankovic@filfak.ni.ac.rs](mailto:zoran.stankovic@filfak.ni.ac.rs)

*ИРЕНА СТОШИЋ*, ОШ *Јован Јовановић Змај* у Врању (Србија), E-mail: [irenastosic@yahoo.com](mailto:irenastosic@yahoo.com)

*ДР ЛАЗАР СТОШИЋ*, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Алексинцу (Србија), E-mail: [lstosic@svvaspitacka.edu.rs](mailto:lstosic@svvaspitacka.edu.rs)

*DR ANITA STREZOVA*, Faculty of Orthodox Theology in Sydney (Australia),  
E-mail: [anita.strezova@gmail.com](mailto:anita.strezova@gmail.com)

*ДР ЕМИЛ СУЛЕЈМАНИ*, Универзитет *Св. Ђурило и Методије* у Скопљу, Педагошки факултет *Св. Климент Охридски* (Македонија), E-mail: [emilsulejmani@hotmail.com](mailto:emilsulejmani@hotmail.com)

*ЈОВАНА ТОМИЋ*, докторанд Универзитета у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет (Србија), E-mail: [jovanatomic85@yahoo.com](mailto:jovanatomic85@yahoo.com)

*ДР АЛЕКСАНДРА ТРБОЈЕВИЋ*, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору (Србија), E-mail: [aleksandrauc@pef.uns.ac.rs](mailto:aleksandrauc@pef.uns.ac.rs)

*АЛМА ТРТОВАЦ ДЕДЕИЋ*, Универзитет у Београду, Учитељски факултет, Наставно одељење у Новом Пазару (Србија), Е-mail: [alma.trtovac@gmail.com](mailto:alma.trtovac@gmail.com)

*ДР МУСТАФА ФЕТИЋ*, Интернационални универзитет у Новом Пазару (Србија), Е-mail: [mustafafetic@gmail.com](mailto:mustafafetic@gmail.com)

*SZABOLSH HALASI*, Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici (Srbija), Е-mail: [szabius@hotmail.com](mailto:szabius@hotmail.com)

*АГНЕЌ НОРТИ*, ОШ *Ћећ Каролj* у Ади (Србија), Е-mail: [gigeee@gmail.com](mailto:gigeee@gmail.com)

*ДР ВЕСНА ЦОЛИЋ*, Висока школа струковних студија за образовање васпитања у Новом Саду (Србија), Е-mail: [colic.vesna@gmail.com](mailto:colic.vesna@gmail.com)

*ДРАГАНА ЧАКАРЕВИЋ*, ОШ *Вук Караџић* у Сочаници (Србија), Е-mail: [dragana.cakarevic7@gmail.com](mailto:dragana.cakarevic7@gmail.com)

*МИРКО ЧАКАРЕВИЋ*, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић (Србија), Е-mail: [mirko.cakarevic@pr.ac.rs](mailto:mirko.cakarevic@pr.ac.rs)

*ДР СЕФЕДИН ШЕХОВИЋ*, Универзитет у Београду, Учитељски факултет, Наставно одељење у Новом Пазару (Србија), Е-mail: [ufbgonp@yahoo.com](mailto:ufbgonp@yahoo.com)

*ДР РУЖЕНКА ШИМОНЈИ ЋЕРНАК*, Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici (Srbija), Е-mail: [cernak@stcable.rs](mailto:cernak@stcable.rs)

*МР ХРВОЈЕ ШЛЕЗАК*, ОШ *Куршанец* у Ћаковцу (Хрватска), Е-mail: [hrvoje.slezak@gmail.com](mailto:hrvoje.slezak@gmail.com)

*ДР СВЕТЛАНА ШПАНОВИЋ*, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору (Србија), Е-mail: [svetlana.spanovic@gmail.com](mailto:svetlana.spanovic@gmail.com)

CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

371.3(082)

37.01(082)

37.015.3:159.953.5(082)

НАУЧНИ скуп са међународним учешћем Настава и наука у времену и простору (1 ; 2015 ; Лепосавић)

Зборник радова / Научни скуп са међународним учешћем Настава и наука у времену и простору, [ 06 - 07. 03. 2015. године] Лепосавић ; [уредници Живорад Миленовић, Снежана Башчаревић]. - Лепосавић : Учитељски факултет у Призрену, 2015 (Крушевац : Графика "Симић"). - 1140 стр. : илустр. ; 25 cm

На спор. насл. стр.: Collection of Papers. - На врху насл. стр.: Универзитет у Приштини - Косовска Митровица. - Текст ћир. и лат. - Тираж 200. - Стр. 19-25: Предговор / уредници Живорад Миленовић, Снежана Башчаревић. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Summeries.

ISBN 978-86-84143-46-6

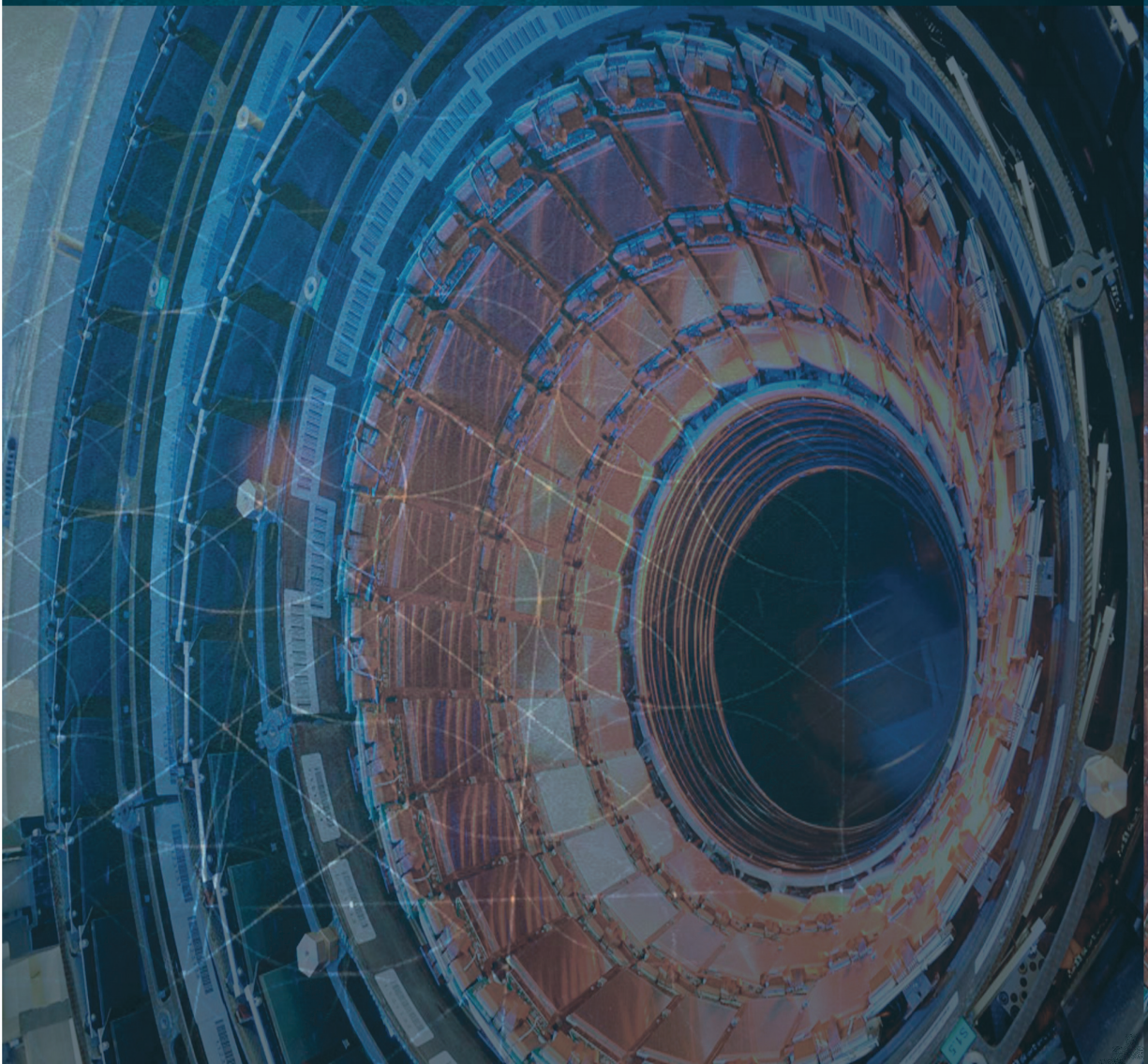
1. Stv. nasl. na upor. nasl. str.

а) Настава - Методика - Зборници б) Педагогија - Зборници

с) Учење учења - Зборници

COBISS.SR-ID 220179212





**ISBN 978-86-84143-46-6**