



UDK 378

ISSN 1452-9343

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
КОСОВСКА МИТРОВИЦА

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У
ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋ

Књига 10

Лепосавић 2016.

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋ
Књига 10

Издавач

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић
Ул. Немањина б.б. Лепосавић

За издавача

Проф. др Алија Мандак

Редакција

Проф. др Александар Милојевић
Проф. др Јован Базић
Проф. др Ваит Ибро
Проф. др Снежана Башчаревић
Проф. др Биљана Павловић
Проф. др Невенка Зрнзевић
Проф. др Петар Рајчевић
Доц. др Слађана Видосављевић
Доц. др Мирјана Стакић

Рецензенти

Проф. др Мирослав Ћирић (Република Србија)
Проф. др Бранко Ристић (Република Србија)
Проф. др Бранко Јовановић (Република Србија)
Проф. др Верољуб Станковић (Република Србија)
Проф. др Дојчин Петковић (Република Србија)
Проф. др Љупчо Керевески (БЈР Македонија)
Проф. др Србољуб Ђорђевић (Република Србија)
Проф. др Чедо Вељић (Република Црна Гора)
Проф. др Евгения Константиновна Карпунина (Русија)
Проф. др Максим Пахомов (Русија)
Проф. др Медина Вантић Тањић (Босна и Херцеговина)
Доц. др Горан Лапат (Република Хрватска)
Доц. др Живорад Миленовић (Република Србија)

Главни уредник

Проф. др Синиша Минић

Одговорни уредник

Проф. др Алија Мандак

Корице

Мр Далиборка Ђерковић

Компјутерска припрема за штампу

Мирко Чакаревић
e-mail: mirko.cakarevic@pr.ac.rs

Штампа

„ГРАФИКОЛОР“ ДОО - Краљево

Тираж

200

Зборник учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу излази редовно
једном у току школске године

САДРЖАЈ

УВОДНИК

9

ПРВИ ДЕО ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

- Бранко С. Ристић
НЕРЕШИВИ КОНФЛИКТ СА РЕАЛНОШЋУ КАО УЗРОК
ТРАГИЧНОСТИ ЛИРСКИХ ЈУНАКА У КЊИГАМА ПОЕЗИЈЕ
„НЕПРОСПАВАНЕ НОЋИ“ И „ПРОЗИРАЊА“ П. К. ЈАВОРОВА **13**
- Снежана Башчаревић
ИМАНЕНТНА ПОЕТИКА ИСИДОРЕ СЕКУЛИЋ **31**
- Мирјана Чутовић, Мирјана Стакић
ПРИМЕНА САВРЕМЕНИХ ТЕХНИЧКИХ СРЕДСТАВА
У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ НА
ПРИМЕРУ БАСНЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ **49**
- Милица Петрић
ИНТЕГРАТИВНА НАСТАВА ГРАМАТИКЕ У
МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ **59**
- Милена Видосављевић
ДОМЕТИ ЕМПИРИЈСКИХ ИСТРАЖИВАЊА УПОТРЕБЕ
ФИЛМА У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА **67**

ДРУГИ ДЕО МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА

- Алија Мандак, Златка Павличић
УЛОГА ПРОБЛЕМСКИХ ЗАДАТАКА ИЗ ОБЛАСТИ
КВАДРА И КОЦКЕ НА РАЗВОЈ МАТЕМАТИЧКИХ
СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА **85**

Сеад Мандак
УСЛОВНИ ЕКСТРЕМУМИ **101**

Синиша Г. Минић, Мирко Чакаревић
МОГУЋНОСТ ПРЕЛАСКА НА ИНТЕРАКТИВНУ ТАБЛУ У
НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ УЗ ПРИМЕНУ САВРЕМЕНИХ ИКТ-а **115**

Мирјана Воркапић, Синиша Г. Минић
СМИСАО УПОТРЕБЕ POWER POINT
У ИНТЕРАКТИВНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ **131**

Римма Леонидовна Рождественская
РАБОТА С УЧЕБНИКОМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА **145**

Полина Васильевна Яковлева, Людмила Николаевна Есина
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ **153**

ТРЕЋИ ДЕО ПЕДАГОГИЈА

Петар Рајчевић
НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ
И ДРУШТВЕНО-ЕКОНОМСКИ СИСТЕМ **163**

Мирјана Кокерић, Драган Крецуљ, Радојица Вешовић
ИНФОРМАТИКА У ПРОГРАМИРАНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ
ЗА УЧЕНИКЕ МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ **175**

Слађана Видосављевић, Милена Видосављевић, Јелена Круљ Драшковић
ИНТЕРКУЛТУРАЛНА НАСТАВА
У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ **185**

ЧЕТВРТИ ДЕО МЕТОДИКЕ ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА И НАСТАВЕ

Ваит Ибро
ЗНАЧАЈ МАТЕМАТИЧКО-ТЕХНИЧКИХ АКТИВНОСТИ
У ВРТИЋУ ЗА РАЗВОЈ СПОСОБНОСТИ ДЕЦЕ **205**

Живорад Миленович, Наталья Васильевна Попиль
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
РАЗЛИЧНОГО УРОВНЯ СЛОЖНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ
ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 213

Бошко Миловановић
МЕТОДИЧКИ ПОСТУПЦИ ИНТЕПРЕТАЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ
ТЕКСТА СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ У ЧИТАНКАМА
ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ 223

Наталија Здравковић
МНОЖЕЊЕ И ДЕЉЕЊЕ
У НАСТАВНОМ ПРОГРАМУ ЗА ЧЕТВРТИ РАЗРЕД 237

Дејан Радивојевић, Емилија Марковић
НАСТАВА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА И ПЕРЦЕПТИВНЕ
СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА РАЗЛИЧИТОГ ПОЛА 249

Батица Николић
ПОТРЕБА И ЗНАЧАЈ ОБУКЕ МЕНТОРА – УЧИТЕЉА
У ЦИЉУ УНАПРЕЂИВАЊА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА 263

ПЕТИ ДЕО
ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ НАУКЕ

Данило Ж. Маркович
ОСНОВНЫЕ ПАРАДИГМЫ
РАЗВИТИЯ СЛАВЯНСКОЙ КУЛЬТУРЫ 275

Miljan Miljković, Ana Sitarica
DRUŠTVO ZNANJA 283

Невенка Зрнизевић
ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ КРОЗ ВЕКОВЕ 295

Радомир Арсић, Бојана Вуковић
ФУНКЦИОНАЛНА ДИЈАГНОСТИКА И ОБРАЗОВАЊЕ
ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ 315

Бојана Вуксановић	
УЧЕСТАЛОСТ ПОРЕМЕЋАЈА У ПОНАШАЊУ УЧЕНИКА У РЕДОВНОЈ ШКОЛИ	329

Александра Јанковић	
ПРАВА ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА	351

ПОЛЕМИКЕ И ПРИКАЗИ

Живорад Миленовић	
СЛОВИЋ, СРЂАН (2014). <i>КОСОВО И МЕТОХИЈА – ПОСЛЕДЊА ЕТАПА РАСПАДА СФРЈ</i> . ИНСТИТУТ ЗА СРПСКУ КУЛТУРУ ИЗ ПРИШТИНЕ – ЛЕПОСАВИЋ.	359

Снежана Перишић	
РОСИЋ, ТИОДОР (2015). <i>ИМАНЕНТНО – КРИТИЧКЕ И МЕТОДИЧКЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ</i> . УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ ФАКУЛТЕТ ПЕДАГОШКИХ НАУКА.	363

Нина Атлагић	
ЋУКОВИЋ, СРЕЋКО (2016). <i>ШКОЛСТВО И ПРОСВЕТА У СРБИЈИ У XIX ВЕКУ</i> . ПЕДАГОШКИ МУЗЕЈ У БЕОГРАДУ.	367

ПРИЛОЗИ

УПУТСТВО АУТОРИМА	373
-------------------	-----

ПОЗИВ ЗА НАУЧНИ СКУП	
<i>ИНОВАЦИЈЕ У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ: ДИГИТАЛИЗАЦИЈА, ИНОВАТИВНИ МОДЕЛИ И ПРОГРАМИ</i>	377

УВОДНИК

У Часопису Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, број 10, прихваћени радови разврстани су у поглавља: језици и књижевност, математика и информатика, педагогија, методике васпитнообразовног рада и наставе, интердисциплинарне науке и полемике и прикази. На крају су дати прилози. Осим радова наставника и сарадника ове установе, објављени су и радови истраживача са других сродних институција из Републике Србије, Руске Федерације, Републике Црне Горе и Босне и Херцеговине (Републике Српске). Десети број часописа потписује 38 аутора, који су написали 29 радова, полемика и приказа.

Један део радова и полемика, резултат су истраживања аутора у оквиру два научна пројекта подржана од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Они су: 1) *Материјална и духовна култура Косова и Метохије*, евиденциони број 178028, који реализује Институт за српску културу из Приштине – Лепосавић, у оквиру кога се објављују два рада и једна полемика и 2) *Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа*, евиденциони број 179055, који реализује Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду, у оквиру кога се објављује један рад.

Радови из области језици и књижевност чине први део Зборника. Проблеми проучавања су разноврсни: нерешиви конфликт са реалношћу као узрок трагичности лирских јунака у поезији Пеје Јаворова, иманентна поетика Исидоре Секулић, примена савремених техничких средстава у настави српског језика и књижевности на примеру басне у млађим разредима основне школе, интегративна настава граматике у млађим разредима основне школе и дometи емпиријских истраживања употребе филма у настави страних језика.

У другом делу објављени су радови посвећени подручју математике и информатике: улога проблемских задатака из области квадрата и коцке на развој математичких способности ученика, могућност преласка на интерактивну таблу у настави математике уз примену савремених ИКТ-а, смисао употребе power point у интерактивној настави математике, работа с учебником как средство развита информационой културе младших школьникова на уроках русског языка и формирование информационой компетенции дошкольников.

Трећи део садржи радове из подручја педагогије: наставни план и програм за основну школу и друштвено-економски систем, развој целовитости личности кроз наставне активности и интеркултурална настава у васпитно - образовном процесу.

У четвртном делу сврстани су радови из области методика васпитнообразовног рада и наставе: значај математичко-техничких активности у вртићу за развој способности деце, использование иновационних методов обучения различного уровня сложности в преподавании языка и литературы в начальной школе, методички поступци интерпретације књижевног текста са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе, множење и дељење у наставном програму за четврти разред, настава природе и друштва и перцептивне способности ученика различитог пола и потреба и значај обуке ментора-учитеља у циљу унапређивања наставног процеса.

Пети део садржи радове из подручја интердисциплинарних наука: основне парадигме развитија славјанској културе, друштво знања, физичко васпитање кроз векове, функционална дијагностика и образовање деце са сметњама у развоју, учесталост поремећаја у понашању ученика у редовној школи и права деце са посебним потребана у децем вртићу.

У оквиру полемике и приказа, дата је једна полемика која се односи на узроке и последице распада СФРЈ, са посебним освртом на Косово и Метохију као њену последњу фазу и два приказа књиге.

Поред упутства за ауторе, приложено је и обавештење о одржавању научног скупа с међународним учешћем *Иновативни приступи васпитању и образовању: дигитализација, иновативни планови и продрами*, који ће се у организацији Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, одржати у Лепосавићу, 01-02.06.2017. године.

Као и у претходним и у овом броју часописа теме су разноврсне, актуелне и занимљиве. Примећује се све веће интересовање истраживача, наставника и сарадника да објављују радове у овом зборнику. Сви су позвани да и у наредном периоду ту сарадњу још више побољшају и прошире уз поштовање прописаних стандарда часописа.

Уредништво Зборника

ПРВИ ДЕО
ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

Проф. др Бранко С. Ристић¹

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

НЕРЕШИВИ КОНФЛИКТ СА РЕАЛНОШЋУ КАО УЗРОК ТРАГИЧНОСТИ ЛИРСКИХ ЈУНАКА У КЊИГАМА ПОЕЗИЈЕ „НЕПРОСПАВАНЕ НОЋИ“ И „ПРОЗИРАЊА“ П. К. ЈАВОРОВА

Апстракт: Пејо К. Јаворов после 1901. године престао је да пише поезију. Нови стихови овог аутора појављују се тек 1905. године. Нарочито је карактеристична чињеница да Јаворов ствара љубавну лирику обично онда када је његов лични љубавни доживљај релативно без оштрих конфликта. Тежња лирског јунака да савлада оно што га окружује, да очисти са себе прашину дана помоћу љубави, примарна је у љубавној лирици Јаворова. Сусрет између љубави и стварности није једини сукоб који је присутан у љубавној лирици Јаворова. То је сасвим логички када се има у виду да је љубав чедо света, да не постоји изван и независно од њега и поред тога што настоји да га надвлада. Када је реч елемент сазнања лирског субјекта, јединство између светлости и мрака је непроменљиво. Из ових стихова се види да су код Јаворова свет, земља увек обухваћени мраком, ти појмови у његовој лирици постоје као синоними. На тај је начин остварен и контраст. Црно и бело са својом контрашћу и њихово укључивање у тексту представљају један од начина за изражавање нерешивог конфликта са реалношћу која узрокује трагичност лирских јунака Јаворова.

Кључне речи: лирика, љубав, конфликт, лирски јунак, црно, бело, строфа.

После 1901. године Јаворов престаје да пише поезију дуг период. Његови се нови стихови појављују тек 1905. године, не рачунајући друго издање његових „Песмама“ 1904. године. Они се појављују на страницама часописа „Мисао“ и „Уметник“ и говоре о једном стваралачком развоју у правцу све чвршћег затварања у кругу проблема и брига личности.

У односу на промене Јаворова у погледу карактера његовог рада, врло је карактеристично једно песниково писмо упућено др Крстеву из 1906. године. Оно је написано поводом књиге др Крстева „Млади и

¹ braris9@gmail.com

стари“. Цитираћемо већи део из тог писма зато што се ту објашњавају неки важни моменти из развоја Јаворова као песника: „Ја се сматрам међу другима као песник са најмање манира зато што се најређе понављам. Ти сигурно тим именом ословљаваш моју свагдашњу тежњу ка оригиналности када је реч о форми... то сигурно није из жеље да заблистам свим својим жаром... то је нешто што је изнад мојих жеља и у карактеру мојих стваралачких способности, уколико их имам. То је способност да пронађем за сваку мисао и осећање управо ону одећу која им највише приличи. И у том послу ја допуштам да ме води више један инстинкт... него ли једно сазнање. Ја просто се уносим и копирам оно што неки ђаво или Бог пева у мојој души. И ако некада критика ми направи част да размотри озбиљније моје дело, један од задатака ће их бити да утврди у каквој мери успевам у тим својим остварењима - у којој мери у мом делу садржај одговара форми“. И надаље: „Да, својом прошлости, ја припадам њима (младима - б. м. Б. С. Р.) - али са прошлости којој се нећу враћати, зато што „ново“ за мене није једна страст, већ један душевни преокрет. У зависности од расположења, која ме очекују и од мотива, са којима ћу се сукобити, ја могу да „потамним“ још више, могу се разведрити и као мајски дан, али то неће бити ТО“ (Василев, 1907: 51).

У том Јаворовом писму се истиче неколико најважнијих момената:

1. За песника садржај и форма су неодвојиви;
2. Песник тврди да се руководи више инстинктом него разумом. Када се има у виду управо савршена форма његових стихова ова се тврдња не сме прихватити априори;
3. Песник истиче све што је код њега представља душевни преокрет. Индиректно то поткрепљује тврдњом да је промена дубоко у њему;
4. Јаворов врло тачно одређује одлику свога стваралаштва које је предмет овог истраживања - чињеницу да је у њему присутно и мрачно и светло, тј. и црно и бело.

То писмо је писано децембра 1906. године у Нансију, после објављивања Јаворових „Непреспаваних ноћи“. Песник је изградио одлике и промене свог поетског стваралаштва после дужег прекида. Врло тачно он одређује и један од задатака будућим истраживачима. Он их упућује управо ка откривању карактерних црта форме његових стихова, који придају најтачнији изражај душевних доживљаја његовог лирског јунака. Међу њима је време и употреба црне и беле боје. Као тачна оцена се намеће и закључак, који изводи Јаворов о свом будућем „потамњавању“, које је присутно у многим његовим радовима из периода 1905 - 1910. године.

Значајни део лирике из „Непроспаване ноћи“ и „Прозирања“ припада корпусу љубавних песама, што је битна разлика у односу на збирку „Песме“ из 1901. године. У чланку „Љубавна лирика Јаворова“ С. Филипова истиче: „Као лични доживљај, а не као у уживљавање, љубав се појављује касно у лирском стваралаштву Јаворова“ (Филипова, 1979: 41). И поред тога што се тема љубави као лични доживљај јавља касно код Јаворова, у периоду од три године песник ствара бисере у том жанру. Имајући у виду песникове речи да га не инспирише конкретна жена, већ љубав као дубоко емоционално осећање (Василев, 1907: 51), а за нас се не поставља питање о првом извору његовог надахнућа. Основни циљ ће бити да се открију и истакну оне одлике поетике које су повезане са употребом црног и белог.

У цитираном чланку ауторка истиче још једну одлику љубавне лирике Јаворова. Она истиче да је „љубав час филозофски и етички проблем на основу којег песник изграђује песимистичке конструкције, час лично страстно доживљено осећање које је довело његову душу до моралних висина и светлих естетских узбуђења“ (Филипова, 1979: 41). Независно да ли песник се креће у једној или у другој сфери, постоје међутим неке заједничке одлике његовог љубавног доживљаја. За Јаворова љубав је сложено и противуречиво осећање и зато су контрасти између појединих песама као и њима самима велики. То је последица Јаворовог схватања љубави која је за њега осим све друго и средство за налажење изгубљене везе са светом. Помоћу ње он тежи да пронађе срећу и душевни мир, међутим са ретким изузецима он то не постиже. Нарочито је карактеристична чињеница Јаворов ствара љубавну лирику обично онда када је његов лични љубавни доживљај релативно без облака и без оштрих конфликта. И чак онда осећајна песникова душа осећа вечити спор са светом који га окружује, који је стално присутан у његовим стиховима. Наш циљ је да покажемо у којој је мери тај конфликт присутан у песмама и како је изражен помоћу црне и беле боје.

Тежња лирског јунака да савлада оно што га окружује, да очисти са себе прашину дана помоћу љубави је примарна у љубавној лирици Јаворова. Она је присутна у песмама „Дођи“, „Ти ниси крива“, „Волим те“, „Не плаши се и дођи“, „Прстен са опалом“, „Благовести“.

У „Благовестима“ и „Прстену са опалом“ конфликт са стварношћу је више наговештен него ли је основни. На његовом фону израста лик вољене који је изграђен са сличним изражајним средствима и у обе песме. Она је **анђео, дете, зора** - невиност победоносна. За ове епитете је пресиљено ако се каже да су бели, али у исто време помоћу њих је дат осећај светлости. Нарочито ако се има у виду да у поетском систему Јаворова **анђео** обично се повезује са белом бојом. Да се подсетимо

„Бићеш у белом“ – „и као анђео у белој одећи“. Лик вољене је директно повезан с ликом зоре. Ево како је онда дат у песмама о којима је реч:

(Зора зори вани

.....

Нова зора зори вани

и празнични одјекује звоно

.....

ја слушам празнично свечану звоњаву

кроз јутарњи сан, - авај, кроз сан...)

(Благовести)

(и ја чујем ноћи мрачних океанија

спасоносну пресветлу звоњаву.)

(Прстен са опалом)

Из ових се одломака стиче утисак да Јаворов изграђује лик, спајајући у једну целину чулне осећаје. Зора, носилац светлости, респективно среће, се јавља паралелно са празничном звоњавом. Слично је стање ствари и у „Прстену са опалом“ где су чулни осећаји (вида и слуха) дати у једном изразу - **пресветла звоњава** при чему се они још више сливају и постају једно. Та светла чулна слика има своју потврду и у гласовном погледу - гласови који се понављају З, С, Р стварају осећај трептаја, струјања светлости и звука.

Светлост није јединствено присутна у те две Јаворове песме и поред тога што су његове најсветлије песме. Контраст и напрегнутост долазе управо од поређења љубавног осећања са светом у окружењу. И поред тога што је изражен лаконски – **ноћ, ноћ мрачних океанија**, он је присутан и ствара ону драматичну напрегнутост, што је тако карактеристична за поезију Јаворова.

У овим песмама Јаворова јасно се види паралелно увођење речи које, како смо истакли, јасно се одликују по својим основним значењима.

У неким љубавним песмама Јаворова конфликт љубав - стварност је основни. Такве су „Ти ниси крива“, „Не плаши се и дођи“, „Волим те“. Он је дат индиректно - лирски јунак је представник света, од којег хоће да побегне, али истовремено носи све његове пороке. Његов се лик супроставља лику вољене, који је у песми „Ти ниси крива“ представљен као „дух кристални мраз и сан од светле бронзе извајан“. При томе он је дат са карактеристичним за Јаворова негативним конструкцијама:

(од тебе желео сам ја

на чађи страсти, а дух кристални мраз.)

Лик вољене у песми је присутан на два плана - на плану стварности и на плану сна. Они се суштински разликују по својим карактеристикама у погледу боја. Други је у целини бео, изграђен помоћу лексики из петог

семантичког поља. С друге стране сам лирски јунак живи у свету снажног сна и ледених маштања. Дакле, његов је лик изграђен такође у белом, али помоћу лексике из трећег семантичког поља, за шта смо истакли да има значења, која су синонимска у односу на значења првог семантичког поља. Дакле и поред тога што су јединствени у односу на своје одлике у погледу боја, оба лика су противопостављена.

У песми „Не плаши се и дођи“ лик вољене жене је савршено беживотан, представљен је са једним ТИ, која се супроставља стварности, која је чврсто стегла лирског јунака. Та је стварност присутна са својим за Јаворова уобичајеним карактеристикама: **мрачне самоће - дан - ноћ, безнадежни мрак, ледени мраз**. При томе имамо типичан контраст између светлости и таме, који су присутни у овом случају као синоними.

Слична је ситуација и у песми „Волим те“, где је дан за лирског јунака мрак. Вољена је представљена као анђео, тј. њен се лик повезује са белом бојом. Али истовремено она се налази на граници између светлости и таме:

*(Волим те зато што пловиш у полумраку
у свом незапочетом дану...)*

То је тако зато што она тек треба да изгради свој лик у животу, који је пред њом.

Сусрет између љубави и стварности није једини **сукоб** који је присутан у Јаворовој љубавној лирици. То је сасвим логички када се има у виду да је сама љубав чедо света, да не постоји изван и независно од њега и поред тога што настоји да га надвлада. Муж и жена су представници тог света и носе у себи све његове пороке. На тај начин се изграђује други основни конфликт у љубавној лирици Јаворова. Лирски јунак те поезије у целини је чедо и истовремено негација света, испуњеног мраком и леденим мразом. Управо због тога он жели да види своју вољену како долази из једног другачијег од постојећег света. На тај начин јунакиња Јаворова носи у себи двоструки почетак. Она је вољена, подигнута на пиједастал и истовремено жена која није без порока света. На основу тог сукоба изграђена је песма „Затамњење“. Међутим, ту осим ОН и ОНА муж и жена као самостални лик присутна је и љубав. Ево како је дат њен лик:

*(она је била кристал
од чистоће.
.....
цела од светла и нежности изаткана.)*

Тај светли лик је лик љубави који живи у срцу лирског јунака. Он има свој властити систем вредности у коме је љубав подигнута неизмерно високо и светли, обавијена светлосним ореолом. Управо ту долази и до размимоилажења између очекиваног и добијеног, што је изражено и помоћу боја. Љубав као лик је изграђена помоћу лексики из петог семантичког поља, чије је основно значење чистоћа, светлост, помоћу њега се наглашава добар почетак у животу. За разлику од ње жена у песми „Затамњење“ је:

*(Безвољно можда,
безвољно, али изненада поцрнела је.)*

И тако и поред тога што није најјасније у тој песми постоји контраст између светлог почетка љубави и црне жене. Слична је ситуација и у песми „Чудовиште“.

Разуме се не увек жена је у поезији Јаворова носилац тих супротности. Често се она јавља заиста као представник једног другачијег света. Управо о томе говоре П. Данчев и Ст. Илиев. П. Данчев истиче да је у поезији која је посвећена Мини најважнији конфликт између духовног и физичког, између грешности и узвишене духовности (Добринов, 1915: 183). Ст. Илиев тврди да у поезији Јаворова има „анђеоског“ и „демонског“ почетка, при чему је „анђеоско“ повезано с Мином (Георгијев, 1994: 41-42). Заиста песме „Два лепа ока“, „Машта“, „Бићеш у белом“, „А ти си умирала“ сведоче о постојању једног детета - жене, носиоца светлог и лепог почетка у животу. Ако стихове који су посвећени детету усвојимо као циклус, примећују се две одлике. На првом месту то је страх лирског јунака од додира јунакиње са светом око ње. По његовим схватањима тај је свет испуњен злом и лажима и он се плаши да они не оставе свој печат на његову необичну вољену особу. С друге стране не може, а да се не осети зарученост „детета са два лепа ока“. Оно се опрашта са светом такво, какво је. Ако би наставило своје постојање, оно једва би се сачувало.

Необични лик жене - детета у целини је присутан у песми „Машта“. Ово је једна од малобројних Јаворових песама у којој у целини преовладава ведро расположење, настало присуством љубави:

*Пупољак нежне мајске руже - то си ти:
а мајско јутро су моја маштања:
рађа се дан...*

Слика је изразито светла. Љубав се повезује са буђењем дана. Она је у сунцу, зрацима и зорама, које испуњавају целу песму.

У првој и другој строфи је присутна опозиција **дан - вече**, али више као нешто што показује трајање времена него као контраст осећања и

доживљаја. Обе речи припадају семантичким пољима, која су антоними по својим основним значењима. У првом је делу било истакнуто да се у првом семантичком пољу реч вече издваја од осталих зато што никада не доноси безнађе и таму као све остале.

Као што се може видети у љубавној лирици Јаворова љубав је често присутна као самостални лик. Она је у жени али истовремено је и изван ње. При томе тај је лик увек повезан са представом о белој боји која се остварује помоћу лексике из петог семантичког поља. Када је јунакиња дете са два лепа ока, њен лик је такође бео. Једна од типичних таквих песама је песма „Бићеш у белом“. Ту је чак боја дата својим властитим именом. У тој је песми лик вољене дат као материјалан - у овом случају њена је карактеристика дата помоћу одеће. Али одмах после тога Јаворов врши конкретизацију лика, при чему скреће пажњу на очи, које су повезане са духовним почетком. Њихов лик одише светлошћу: **очи - зраци - светлост - светао дан**. При томе светлост коју зраче очи вољене прелази и на лирског јунака:

*(И опет ћу се окренути светао
да видим цео свет по светлом дану.)*

Расположење које побуђује песма је ведро и то је резултат употребе боје. Међутим независно од тога и ту је присутан контраст. Мотив о свету који је пун зла и равнодушности, присутан је у трећој строфи:

*(Једном ли сам се саплитао о невоље,
лутајући у полуноћној таму?)*

Међутим ту је лик света присутан више као нешто пролазно и надвладано о чему сведоче последњи стихови песме:

*(Ја бих и онда пронашао чак
комаде од којих бих створио
нови свет за нас двоје, и свет, и храм.)*

Али независно од тога, он је изграђен на начин који је карактеристичан за Јаворова. Предзнак о боји ту је „удвостручен“ и то помоћу лексике из првог семантичког поља што управо потврђује безизлазност лирског јунака.

Када говоримо о љубавној лирици Јаворова не можемо, а да не споменемо и један лик - симбол који је повезан са представом о боји. Реч је о копрени што је присутно на пример у песми „Два лепа ока“. У другој варијанти може да се нађе и као вал. По својој суштини ти су појмови тесно повезани са свадбеним ритуалом. То одређује и њихов значај као симбола нечег узвишеног, недодирнутог страстима дана. Тачно у том смислу је употребљена реч вал у песми „Дођи“:

*(Коса ти је сумрачан вал
касна вечери, твоја коса.)*

У „Два лепа ока“ имамо мало особенију употребу речи копрена. Реч је употребљена у смисаоном центру песме (Н. Георгиев) и има другачије, сложеније значење:

*(Страсти и невоље
бациће сутра на њих
копрену стида и греха.
Копрену стида и греха -
неће бацити на њих
страсти и невоље.)*

Двоструко значење симбола **копрена** се садржи још у семантичким значењима речи. Она се повезује како са свадбеним ритуалом тако и са животом у манастирима где означава „црни покривач за главу“. Дакле њене карактеристике у погледу боја су супротне и се повезују се са два семантичка поља - прво и пето која су супротна по својим основним значењима. Та двострукост долази до изражаја у самој песми. **Копрена** у конкретном случају означава с једне стране нешто које ствара сенку, прикрива, крије лик вољене, а с друге стране (као прибор невесте) она је толико ваздушаста и лака да се претвара у симбол саме вољене. Она је чиста и невина и чак и стид и грех за њу су само копрена, нешто што је привидно лако, које не може и неће да додирне њену дечју душу.

До овде је наша пажња била усмерена више на дела која су повезивана са некаквим конкретним доживљајима и осећањима која се релативно у мањој мери тичу некаквих већих уопштавања. Једна песма која се бави проблемима љубави из једног другачијег, више филозофског угла је песма „Сенке“. Она је интересантна за наше истраживање зато што је у њој улога боја нарочито велика. То је приметио још В. Василев, који пише: „Цртеж је оригиналан и пун уметничке лепоте: на белој хартији за цртање кредом - у ствари танка јапанска гравура са толико простих линија и опет тако изражајна“.

Не вршећи конкретну анализу, Вл. Василев је открио једну од најкарактеристичнијих црта ове песме - јасан цртеж, контраст, остварен помоћу боја.

Немогућност да се састану ликови који пате један за другим, њихова безизлазност, појављује се као резултат њихове безнадежне самоће - то је основна мисао песника у песми „Сенке“. Њу је размотрио В. Добринов, који пише: „Зато што та самоћа доводи до очигледне и изражене патње у тежњи да се душе додирну, да се разумеју“ (Добринов, 1915: 43). Основна мисао долази до изражаја у целој песми, независно да ли сликом ситуације или у осећањима јунака.

Песма „Сенке“ је изграђена строго симетрички. Прва строфа дочарава ситуацију и представља једну заиста значајну слику, друга је усмерена ка доживљајима јунака, а трећа је својеврсна синтеза између прве две.

Још је прва строфа изграђена у целини помоћу боја - таме и светлости:

*(Куцнуо је час мрачне ноћи. Ја посматрам изражене
две мрачне сенке: тамо иза беле завесе,
где лампа гори, у пољу светлости,
две сенке ноћи...)*

Још се ту оформљују две тематске мреже. С једне стране имамо **мрачну ноћ, мрачне сенке, сенке ноћи**, при чему је основни мотив - мотив о мраку. С друге стране су **бела завеса, лампа гори, поље светлости** са основним мотивом о светлости. Између обе тематске мреже обједињавајући фактор је реч сенка. Она је двоструко међашна реч. Сетка је на граници између материјалног и нематеријалног и истовремено је негде између мрачног и светлог тако да се јавља нешто што обједињује та два мотива. Сетка се не може родити само од светлости или само из мрака, потребне су обе претпоставке. У том склопу епитет **мрачни** је употребљен у двоструком смислу. Сетке су мрачне, зато што се појављују на белом фону, али истовремено оне садрже у себи мрачне силе дана, који их је створио и окружује их. Сетке се не могу наћи у пољу светлости зато што су и саме испуњене супротностима. У том смислу ту је улога светлости, беле боје потчињена, служи као фон на коме се јасно оцртавају мрачне силуете. Интересантно је поређење између трећих стихова прве и треће строфе:

*(где лампа гори, у пољу светлости
две сенке ноћи*

*.....
две сенке ноћи - кроз толико светлости.)*

У другом стиху јасно се осећа да је светлост та која раздваја Јаворове сенке. Ту је светлост побуђена од лампе која светли у ноћи. Час мрака је створио свој антипод - светлост. Она је вештачка и хладна и не може да сакупи сенке - усамљенице.

Разматрајући љубавну лирику Јаворова долазимо до закључка да црно и бело присуствују у већини поетских остварења и то са значењима која смо истакли у првом делу као основна. У осталим песмама из збирки „Непреспавање ноћи“ и „Прозирања“ црно и бело се срећу врло често при чему се појачава њихова улога у изградњи поетског остварења.

Употреба црног и белог у каснијој лирици Јаворова у значајној се мери компликује и удаљава од начина на који се употребљавају боје у

збирци „Непреспаване ноћи“ и делимично у љубавној лирици песника. Боја више није само елеменат природне или друге слике, која представља паралелу са душевним доживљајима лирског лика, а постаје елеменат сложене структуре лика.

Независно од тога, у „Непреспаваним ноћима“ и „Прозирањима“ се налазе песме које се у великој мери приближавају по начину употребе црног и белог раној лирици Јаворова. Међу њима су на пример „Уздах“ и „Мајско вече“.

Прва песма се састоји из две строфе при чему први - трећи стих сваке строфе представљају природну слику, а четврти стихови - душевно стање лирског јунака. Друга се песма састоји из три строфе, при чему први - други стихови дочаравају природну слику, а трећи - четврти - душевно стање. Стихови који дочаравају природу изграђени су на црно - белом плану. Ако се има у виду да песме носе много сличних расположења, није изненађујуће да је и употреба црне и бело боје у великој мери слична у својим значењима.

У „Уздаху“ природна слика у обема строфама је једна те иста, само што је изражена на два различита начина зато што се посматра са различитих тачака. У првој строфи представа о мраку је дата помоћу негације светлости:

*(У гаснућем дану са опраштајућим зорама
и мирисом ружа, покиданих без туге;
с лабудовом песмом, увек болестан од зоре, -)*

Потврду тврдње да говоримо о слици је и чињеница што у целој првој строфи није употребљен ниједан глагол). С једне стране се истиче тематска мрежа појмова у којима је основни мотив о белој боји - **дан, зоре**, (логичније је на општем фону да их усвојимо као беле), **лабуд, зоре**. Они су међусобно спојени не само по својој семантици већ и по гласовној грађи - преовлађују предњи самогласници (Е и И). То не само што ствара јединство већ ствара и утисак о одређеној пригушености и недоречности. У тој је строфи присутна и друга тематска мрежа која негира или даје друго значење појмовима из прве. Она је повезана са мотивом о одбаченој светлости - **гаснећа, опраштајући, покидан, болестан**. При томе ту не преовлађују предњи самогласници, па је релативно појачана употреба самогласника А са акцентом, што ствара осећање неповратности процеса.

На том фону који сугерише растанак с нечим долази до изражаја стих који открива стање лирског јунака:

душа ми је усамљена и њена туга...

Друга строфа афирмише другу тематску мрежу из прве строфе, респективно мотив о мраку:

*(Ах, тиха туга скорашње ноћи
и у огољеним шумицама уздах поветарца;
широка крила, ослабљена без снаге, -)*

Дан који гасне из прве строфе је претворен у **скорашњу ноћ**. По свом значају оба израза су такорећи синоними. Међутим, у првом случају предзнак светлости је негиран док је у другом предзнак мрака потврђен. На тај се начин остварује својеврсно кретање сугерисано на чулни начин, при чему се осећа долазак мрака, и поред тога како смо истакли песма нема глагола који би били носиоци тог кретања. С друге стране **лабуд** је присутан у другој строфи при чему није именован већ је дат са својим крилима, која онемоћала су **спуштена без снаге**. На тај начин логички и засновано звучи последњи стих песме:

(душа је већ мртва - и њен гробни покој.)

Слично је стање и у песми „Мајско вече“. Међутим ту имамо у свакој строфи ређање између природе и стања лирског јунака при чему су стихови дати два по два. Опште узев та песма звучи више с надом и очекивањем него ли са песимизмом и отуђеношћу као прва. То се одражава на појмове помоћу којих су дати црно и бело:

*(Тајанствено вече, гатајући младост
замишљеним шапатам приступа тихо:*

*.....
Поветарци ударају бајковиту саблазан
љуби је месец у тужно лице;*

*.....
И сенка крај сенке у жеђи -
преплићу се, тугују под златним лишћем:)*

На првом месту добија се утисак да је мрак дат не појмом **ноћ**, већ појмом **вече**, и то у синтагми са епитетом **п о к р и в е н а**. О употреби ових појмова већ је било речи, али када смо разматрали љубавну поезију песника. Како смо већ истакли **вече** је у Јаворовој поезији релативно ређе коришћено, али је зато јединственије у својим значењима. Овде оно исто означава мрак, али без светла, оно што сугерише **ноћ**, нарочито кад је употребљена са одговарајућим епитетима. Вече код Јаворова доноси мрак, али заједно са својеврсном, понекад и тужном топлином. У конкретном случају као синтагма **п о к р и в е н а** реч добија и некакву тајанственост.

Слика у другој строфи је контрастна по својим значењима боје у односу на прву - појављује се светлост месеца. Макар и супротне у односу на боје, обе слике су у ствари део једне, а оне се узајамно допуњују и остварују јединствено хармонију зато што се мотиви о светлости и таме спајају и добијају значење својеврсне тоpline и спокојства. На њиховом постојању се базирају и последња два стиха, при чему је основни лик **сенке**. На тај начин се остварује јединство утиска и саме слике. С друге стране управо у трећој строфи се остварује преливање између оба супростављена у првој и другој строфи лика - природе и душе. Зато што сенка може припадати како природи тако и човеку.

Из изложеног долазимо до закључка да се у тим песмама употреба боја исувише много приближава по својој суштини до оне у збирци „Песме“. У „Непроспаваним ноћима“ и „Прозирањима“ има песама које макар и мало даље имају заједничко са раном социјалном лириком Јаворова. Разуме се оне су у значајној мери удаљеније од конкретних повода и остварују много већа уопштавања при чему у њима се изражава пре свега властити филозофски систем песника, од конкретних догађаја и појава. То се јасно види и од избора тема и основних ликова. Реч је о песмама „Идила“, „Јевреји“, „Тома“ и др.

„Идила“ и „Јевреји“ су изграђени доста слично у односу на употребу црног и белог. У првој песми предзнак таме повезан је са земљом, са светом:

(тутњи земља у таме.)

При томе предзнаци како боје тако и звука су наглашени употребом гласова. Преовлађује сугласник Т и самогласник Ћ. (Сугласник Т је употребљен пет пута, толико колико сви остали сугласници). Мотив таме је тесно повезан са мотивом слепоће што се често суреће код Јаворова и више пута је истицано у литератури. Контраст у песми је остварен супростављањем земље - неба. Небо је представљено као светлост:

*(Трепере звездице
(божји прашњави капци) -
гледају зачуђене наниже...
Болесни месец повија
оштри нос мрачно навише.)*

Семантика речи **месец** и **звездице** нас води ка представи о белој боји. Оне припадају петом семантичком пољу. У конкретном случају оне су дате у врло необичном контексту што им даје значење које је другачије од основног значења речи из тог поља. Окружење у коме су дате придаје им елеменат неистиности лакеироније. На тај начин макар

и изграђени као ликови из двају супротних по значењу семантичких поља, небо и земља се показују једини у свом утиску.

У „Јеврејима“ тама је уведена као синоним времена:

*(Време - таме, и у тамама
успомена заблуђена.)*

Употреба црне боје је у великој мери слична употреби у „Идили“, при чему постаје јасно да су код Јаворова основне карактеристике стварности (време и простор) повезани са мотивом таме, са црном бојом.

У односу на „Идилу“ и „Јевреје“, „Тома“ је изграђена знатно сложеније. У песми су присутна два основна лика - лик Томе и ликови носилаца бакљи. Основни мотив повезан са ликом Томе је мотив о мраку - сањиви **мрак, мрачан** угао, **тама**. При томе речи помоћу којих је дата црна боја одликују се појачаном употребом самогласника који појачава осећај мрака. Лик носилаца бакљи у одређеној мери је контрастан у односу на лик Томе. Светлост је присутна још у њиховом имену. При томе њихов се лик развија:

*(да створимо дан у тами
.....
стварасмо дан по тами
.....
облаци покрише и звезде,
свуда поново завлада тама.)*

Јасно је да је и овде контраст једна страна супростављености оба лика. Супростављени су активност носилаца бакљи и пасивност Томе - тј. два основна принципа у животу, представљени респективно помоћу црне и беле боје, помоћу светлости и таме. Карактеристично је да је лик носилаца бакљи изграђен у великој мери помоћу речи из четвртог семантичког поља које су повезане са ватром и горењем. Другим речима светлост је унутрашња одлика њихових ликови. Али независно од тога побеђује Тома, тј. пасивни принцип и песма, независно од контраста је јединствена по свом песимистичком тону, односно преовлађује у њој црна боја. Употреба црног и белог у тој песми наглашава, појачава драматизам и његово трагедијско значење.

У тим песмама, макар и различито изграђених има један спајајући моменат. Светлост, белина ту су присутни са потенцијалним значењима без „Идиле“, симбола доброг принципа. Прилике су такве које им не дозвољавају да дођу до изражаја. Супротна је ситуација у не мањој групи песама међу којима „Ка врху“, „Дани у ноћи“, „Ледена стена“, „Угасло је сунце“.

„Ка врху“ и „Дани у ноћи“ и поред тога што су различите (једна је уопштенија, филозофскија, а друга личнија) имају у великој мери јединствен тон.

„Ка врху“ је једна од најпесимистичнијих песама Јаворова. Испуњена напрегнутошћу, тежња навише постаје узалудни напор, не доноси ничег новог, другачијег и бољег од постојећег. Ево завршне слике песме која је интересантна са гледишта употребе боје:

*(Пустиња без одјека и зима вечита,
и ноћ без почетка - и ноћ без краја.)*

Ту је контраст неоспорно присутан. С једне стране је зима, која традиционално се повезује са белином снега, а с друге је стране ноћ, која исто тако традиционално повезана са представом о црној боји. Независно од тога појмови су сједињени по својим значењима зато што се помоћу њих ствара представа о хладноћи и пустоши. Треба да се има у виду да су боје дате помоћу лексике из првог и трећег семантичког поља, које су, како смо већ истакли синонимског значења. То што у цитираним стиховима нема глагола, јасно статички појачава утисак о бескрајном трајању у времену.

Сличан се утисак добија и у песми „Дани у ноћи“. Ту је и сам наслов карактеристичан за Јаворова - синтагма између светлости и таме. То говори о начину како песник гледа на свет око себе и како га одражава и претвара у својој поезији. Дани су у тој песми дати са епитетом **избледели** што говори о њиховој удаљености у времену, о њиховој одвојености од стварности лирског субјекта. Оно светло и лепо што су носили у себи већ одавно је изгубљено:

*(ево ту и моја нада светла
са угаслим погледом;...)*

Стварност која окружује лирског субјекта је окарактерисана на следећи начин:

*(И само она, узјогуњена изнад мене,
хладна, мрачна ноћ,
остаје без смене.)*

При томе мотив ноћи је повезан са мотивом хладноће. Слично повезивање оба мотива је много карактеристичније за поезију Јаворова из „Непроспавање ноћи“ и „Прозирања“. То је јасно изражено и у песми „Ледена стена“. Песма је у целини изграђена на основу црно - белог контраста и то строго симетрично, при чему су изражајна средства коришћена сувише штедљиво.

За нас су интересантни први део прве строфе и други део друге строфе, зато што су управо они носиоци утисака о боји. У првој строфи имамо четвороструко понављање речи **стена**, уз четири различита епитета који имају особено значење:

*(Ледена стена -
 Стаклена стена -
 Хладна стена -
 Вечита стена -)*

Први од четири епитета директно нас води ка представи о боји при чему је истовремено најопштији као појам. Следећа два га конкретизују наглашавајући поједине особине леда. При томе важно је истаћи да је изричито потенцирана особина хладноће. Четврти епитет на свој начин уопштава, при томе најапстрактније. И поред тога што је у извесној мери удаљенији има паралелу са деветим кругом из Дантеовог **Пакла**. Стена Јаворова је хладна у својој прозрачној белини, она је неплодна и несавладива и ограђена од ње, човек је изложен најстрашнијим мучењима.

Ако размотримо другу строфу песме постаје јасан контраст:

*(..... - истовари црни труп:
 - и мртваца је много.
 - покри зрак један:
 - и чезне у тмини.)*

Ледена стена рађа свој антипод - таму и црни труп. Али антипод само у односу на боју, не и у односу на општи тон који је заједнички.

Изједначавање тмине ноћи са хладноћом леда постаје врло карактеристично за Јаворова у његовој каснијој поезији. Оно изражава у великој мери недостатак излаза, правца у којем да се крене. На тај се начин појачава трагедијски мотив код Јаворова. То се врло јасно може видети у песми „Угасло је сунце“. Цитираћемо прву строфу:

*(Угасло је сунце, нема месеца,
 на небу звезде неће огрејати опет.
 Ја лежим немоћан да устанем
 испод застрашујућег леденог мрака.)*

Овде наилазимо на познату шему из песме „Уздах“, али много усавршенију. У четири стиха има јасно изграђене две тематске мреже које садрже и два основна мотива. С једне стране - **сунце, месец, звезде**, који сугеришу представу о светлости, а с друге - **угасла, нема је, неће огрејати**, које негирају присуство предзнака који је дат у првој тематској мрежи. Мрак се остварује помоћу негирања светлости о чему је било речи у првом делу. С друге стране истакнути мотиви се спајају у изразу **ледени мрак**. При томе тама је названа властитим именом, а њени извори су претворени у своју супротност - лед. Другим речима речи из прве тематске мреже које су из петог семантичког поља у четвртном стиху се изражавају појмом из трећег семантичког поља. У том смислу синтагма **ледени мрак** код Јаворова је синоним других, често

коришћених синтагми - **потмули мрак, паклени мрак, тамна ноћ**. При томе она изражава много већ безнадежност и звучи трагичније.

На основу већ изнетог не може се изводити закључак да у „Непреспаваним ноћима“ и „Прозрењима“, Јаворов користи белу боју једино као синоним црне. Има песама мада не много у којима су бело и светлост дати са значењем које су у првом делу истакли као основно. Међу њима су „Мајчинска љубав“, „Једна реч“, „Доћи ћеш ти“ и др. И то је потпуно природно зато што нико не би могао да живи без иједног светлог зрака у свом животу. Такав светли зрак за Јаворова увек остаје мајка. То јасно долази до изражаја у песми „Мајчинска љубав“.

Песма је изграђена на принципу супростављања између ЈА и ТИ. Ја - то је лирски субјект. Управо за њега се повезује представа о мраку изграђена на познати начин - прво негацијом светлости, а затим називањем властитим именом:

*(Ја сам све изгубио, до сетне маште у срцу,
све сам угасио, до сетне звезде на небу:
у сред тишине и мрака.....)*

У другој и трећој строфи је створен стварни контраст између таме и светлости, која се носи од мајчинске љубави. Она је повезана са мотивом светлости - **засијава, зрачи неугасла**. Мајчинска је љубав изведена од сталне, непроменљиве вредности са својим властитим карактеристикама (као и љубав уопште, када није повезана са конкретном личношћу).

Слична је и светлост повезан са Јаворовом „једном речју“ из песме истог назива. Она је иманентно карактеристична за лирско субјекта песме. Интересантна је супротност између друге и треће и четврте строфе. Реч према лирском субјекту је „овде и тамо“, при чему она је дата на различити начин са гледишта употребе црног и белог:

*(Да, она је ту,
.....
и мрак и плам.)*

Када је реч елеменат сазнања лирског субјекта, јединство између светлости и мрака је непромењљиво. Ствари се мењају у следећим двема строфама, када је реч узета из сазнања субјекта и представљена је као објективна реалност. Онда је она само светлост:

*(Не, она је тамо,
на великој стени: звездица, сишла
с јасног неба, да греје у несрећи
тамну земљу.
Као змија*

она ватрено тмину пара
и светли између мене и стене
ватренија сваког трена.)

Из ових стихова се види да су код Јаворова свет, земља увек обухваћени мраком, ти појмови у његовој лирици постоје као синоними. На тај је начин остварен и контраст.

Слично је стање ствари у песми „Да дође ти очекивани дан“. У овој песми дан је симбол природне људске наде о промени ка добром. Симбол тог добра је дан, назван девет пута „спасилац дан“ и „очекиван дан“. Дан је у контрасту са дугом ноћи која обавија лирског субјекта.

Из све укупно досада изреченог о поезији Пеје К. Јаворова у збиркама „Непроспаване ноћи“ и „Прозирања“ може се закључити да употреба боја значајно се повећава. Црно и бело са својом контрашћу и њихово укључивање у тексту представљају један од начина за изражавање нерешивог конфликта са реалношћу која узрокује трагичност лирских јунака Јаворова.

Литература

Арnaudов, Михаил: *Јаворов. Личност. Творчество. Сџдба.*, София, 1961.

Василев, Владимир: *Поет на ноџа, сп. Мисъл*, София, 1907.

Добринов, Валентин: *Трагедията на П. К. Јаворов*, София, 1915.

Георгиев, Никола: *Анализ на лирическата творба.*, София: Народна просвета, 1994.

Рајнхарт, Тања: *О разумевању поетске метафоре, метафора, фигуре и значења, просвета*, Београд, 1986.

Хајдегер, Мартин: *О бити умјетности*, Загреб, 1959.

Филипова, Светлана: *Любовната лирика на Јаворов, творби и проблеми*, София, 1979.

Фуко, В. Мишел: *Думите и нештата.*, София, 1997.

Јаворов, Пейо: *Сџбрани сџчинения в 5 тома.*, София, 1959 – 1960.

A CAUSE OF HERO'S UNSOLVABLE CONFLICT WITH REALITY IN LYRIC POETRY BOOKS "SLEEPLESS NIGHTS" AND "SEEING-THROUGH" P.K. JAVOROV

Summary: After 1901 Pejo K. Javorov ceased to write poetry. New lyrics, by this author, began to occur only in 1905. The fact that Javorov generates love poetry usually when his personal experience of love is relatively free of sharp conflicts is particularly interesting. The primary love poetry of Javorov is the lyrical hero tendency to defeat what surrounds it, to cleanse ourselves from the dust of the day with love. The meeting between love and reality is not the only conflict that is present in the love poetry of Javorov. It is quite logical, when one bears in mind that the love is a child of the world that does not exist outside and independently of him and despite the fact that it seeks to overcome. The unity between light and darkness is unchangeable, as for the lyrical element of knowledge of the subject. These concepts in his poetry are synonyms, as we can see from these verses that at Javorova's world and the country are still covered in darkness. The contrast achieved is being achieved in this way. The way to express irresolvable conflict with the reality that causes tragic lyrical hero by Javorov are black and white with their contrast and introduction in the text.

Key words: poetry, love, conflict, lyrical hero, black, white, verses.

Проф. др Снежана Башчаревић²

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ИМАНЕНТНА ПОЕТИКА ИСИДОРЕ СЕКУЛИЋ³

Апстракт: Поетика означава све што је у вези са стварањем или писањем дела и може се разлучити на експлицитну и иманентну. Прва је везана за научну дисциплину, а друга за њен предмет и постоји унутар књижевности, у текстовима које сматрамо књижевним, а не научним. Циљ овог рада је да размотри иманентну поетику Исидоре Секулић, чија се основна начела могу наћи у делима „Сапутници“, „Кроника паланачког гробља“, „Из прошлости“, „Бакон Богородичине цркве“. Истраживање применом плурализма метода биће нужно.

Кључне речи: И. Секулић, иманентна поетика, уметничка проза.

Иманентна поетика постоји унутар књижевности, у текстовима које сматрамо књижевним, а не научним. У жанровски различитим књижевним текстовима једног писца, налазимо места где се експлицитно описује сопствена поетика и она се налази у сложеним односима са иманентном поетиком. Отуда и потреба да се од теоријске поетике књижевних текстова разликује пишчева експлицитна од иманентне поетике. Проучавање иманентне поетике је емпиријски утемељено, тј. границе у којима се оно креће су границе нашег искуства које имамо са књижевним текстовима, а тачка са које се гледа и одмерава може се налазити у кругу књижевне емпирије. При проучавању иманентне поетике у текстовима узима се у обзир и ауторска и читалачка позиција, а произилази из схватања да је књижевност облик комуникације функционално везан за модел културе. Ауторска и читалачка позиција функционално су интегрисане у уметнички текст Исидоре Секулић и за њима трагамо у овом раду.

У прози Исидоре Секулић има извесних тема којима се она непрекидно враћа. Када се чини да су међусобно несродне, па чак и

² snezanabascarevic@hotmail.com

³ 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 Институт за српску културу у Приштини – Лепосавић.

супротне, оне су повезане јаком везом. Проистичу из основног елемента пишевог сложеног доживљаја света – из меланхоличног, али силног доживљаја пролазности. Као неизбежно, намеће се питање: шта је то што извесна остварења Исидоре Секулић чини савременим? Као одговор и објашњење наводимо реченице из књиге „Сапутници“:

„Волела сам сунце, лептире, бубице и цврчке. Волела сам их нервозно и са стрепњом, јер сам видела да сунце залази, и знала да ће за дан или за недељу поумирати шарени и луди лептири, и да ће за мало попадати изнурени мали цврчки. Попадаће и врућина ће их спржити, и ја ћу можда сама изгазити осушене лешинице веселих мојих певача“ (Секулић, 1995: 10-11).

Модеран човек не познаје такозвано осећање сигурности. За њега је све што има и све што воли краткотрајно, за дан или за недељу; као цврчак кога ће спржити сунце.

Исидора Секулић је несумњиво модеран прозни писац. Модерна је, пре свега, што се бавила осећањем несигурности, карактеристичним за сензибилитет савременог човека. Ово осећање она анализира као сложено. Она је посматрач који посматра дуго. Добијамо утисак да једну појаву посматра у неколико махова. Први пут, то чини за време док се догађа оно што привлачи њену пажњу, касније то посматра сећајући се. Али, то није она врста сећања без кога за уметника не би био могућ акт стварања. Исидора Секулић необично цени сваки тренутак живота, не желећи да прође неискоришћен и све што се збива около упија у себе. Када се спољни свет смирује, а брижљиво прикупљана сећања оживљавају списатељица способношћу истанчане анализе пребира по њима. Иза свесног хтења да се запамти што више од материјалног света и жудње да се потпуније доживи стварност, у непрекидном посматрању разних збивања, крије се трагичан људски напор писца - усамљеника да се сваки час живота учини плодним, да не би прошао узалудно. Исидору Секулић је ретко када напуштала мисао о томе да ће доћи тренутак када ће бити потребно да се сведу рачуни живота. Да ли је пред лицем смрти човек спокојан, ако добијени биланс иде у корист протеклог живота?

Рекли смо: пред лицем смрти. То је лице с којим Исидора присно другује од најранијих својих година. Реченице које смо прве навели узете су из поглавља „Буре“ у књизи „Сапутници“. У старом, великом бурету, испуцалој каци, усамљена девојчица уредила је свој минијатурни свет. Овде она живи са цврчцима, мравима, лептирима, сунцем и у томе налази задовољство. А онда долазе киша и јесен: умиру шарени лептири и ситне животињице, сунце одлази. Још једном пред очима девојчице живот сложен од малих живота добија свој логичан епилог.

Прозу Исидоре Секулић обележава један привидни психолошки парадокс. Чини нам се да ниједан од наших писаца новијег времена није

тако болно и дубоко волео живот као Исидора Секулић, а као да се ниједан са више озбиљности и са више смирености није бавио мишљу о смрти. По интензитету осећања непрекидне близине смрти, као и по начину који то осећање доживљава, она је јединствена у нашој савременој књижевности. Од страних писаца сећамо се једног књижевника, исто тако жене, о чијем је делу међу првима код нас писала баш Исидора. Чини се да то никако није било случајно. Одиста постоји, и поред свих великих несродности, нешто што зближује остварења Вирџиније Вулф и Исидоре Секулић: доживљај пролазности, који је готово идентичан код обе списатељице, енглеске и наше.

У доживљају смрти и пролазности, превасходно метафизичког, код Исидоре Секулић има нечег материјалног и чулног: то је страх тела од будућег нестајања. На страницама „Сапутника“ потискивани страх непрекидно је присутан, и то у различитим видовима: час је елементаран, нагонски страх за живот, час јако осећање очајања над трагичном људском немоћи и резигнирана мисао:

„Стојим на жалу и осећам како део моје енергије изгара, како се крћим, гурим и смањујем, и како ми се опет брише и узима дан, дан мога трајања, који није био и дан мога живота.

Размишљају, као и сада, да је бол несносан и да се не може поднети, и да би једаред требало скупити снагу и ... и онда ћу ипак поднестити што се не да поднети, и, да се боље заварам, почећу размишљати о будућности и оздрављењу. А то ће, међутим, бити последња главобоља, а после тога ће доћи оно велико и невероватно, и мене никада више неће болети глава“ (Секулић, 1995: 63).

Говорили смо о доживљавању смрти и пролазности као о јединственом доживљају у стваралаштву Исидоре Секулић. Кад би се порука њених најбољих прозних остварења могла свести на формулу, онда би смисао те поруке био следећи: да је од тренутка кад постаје свестан да живи, човек свестан да ће умрети, због тога је његов живот од самог свог почетка обележен напором да се укопа у времену, да од себе остави што више. Тако почиње чудна игра: у жељи да се што више да, било на који начин, човек се више или мање попуно предаје токовима и замкама живота; потпуно обузет њима, он заборавља на смрт, живи у илузији да је од себе удаљава. У овом збивању време носи једну од главних улога, оно пролази, без обзира на напоре и илузије. Моного пре но што човек очекује, време га доведе на крај. По ко зна који пут завеса се на једном месту спушта, а на другом подиже. Таква су правила игре.

У прози Исидоре Секулић мотив пролазности и смрти јавља се у неколико облика: посредно, као трагичан напор јаке индивидуалности да од себе у животу остави што више и непосредно, као дуго размишљање и самоанализа којом писац хотимично и потенцирано

супротставља силу времена. Од мноштва људских ликова који су јој несумњиво служили као узор, Исидора Секулић је нарочито одабирала оне који су у извесној мери уједињавали у својој личности оно што је могло да буде карактеристично за један одређени историјски тренутак, за једну друштвену средину или цео наш народ у једном раздобљу.

Ако треба извући поуку из дугог живота Исидоре Секулић, који је био сав посвећен трагању, смелим литерарним подухватима, онда би то била њена страсна преданост послу трагања за истином. То би било најтрајније и најдрагоценије у њеном делу и животу. У својој усамљеној кућици на Сењаку незадовољна оним што је нашла била је загњурена до језгра људске осећајности и мисли у тражење, да је чак ни сами резултати нису задовољили, нити су је задржали да и даље рије по новим и старим књигама, јер је знала да није све речено, и да све на нов начин може опет бити речено, и самим тим ближе истини и животу.

Ни за кога као за Исидору Секулић, можда, не би могло, с толико оправдања, да се понове Спинозине речи: „Права мудрост јесте медитација не смрти већ живота.“ Смисао целокупног дела Исидоре Секулић би се најједноставније могао резимирати управо тим речима: медитација живота. Од прве њене књиге до последње, од „Сапутника“ до књиге есеја „Мир и немир“, Исидора Секулић није била само писац који се наднео над својим писаним делом као специфичним послом ограниченим такозваним чистим писањем, већ је увек била дубоко заинтересована за однос између писања и живота, за печат човека који остаје на писаном или другом уметничком делу. Њу су интересовале све области живота и на њих је реаговала увек живо и непосредно.

Реч сећање уводи нас у иманентну тему Исидориног дела. Она означава једну од кључних категорија у њеном имплицитном естетичком бревијару. Аналитика ове идеје и њених књижевних инкарнација проистиче из духа Исидориног подухвата вођеног естетским, антрополошким и моралним мотивима да свему, од уметничког чина до историјског и сваког другог геста, осигура аутентичну меру значења на топографској карти ослобођеног сећања. Исидора Секулић открива ново имагинарно чуло сећања, које има историју трајања и преношења прецизних животних слика и токова, иако се имаго прохујалог не да фотографисати. Списатељица све илуструје личним сећањем. У ноћном возу, крај прозора, док се игра „васељенског пролетања светова“, одједном нахрупе у њену свест, интезивном чулношћу, слике из детињства, неки други воз за којим јури „комадић“ њеног живота. „Откуд то сећање ту, тад“, исписује она. Ово „тад“, денунцира дупло сећање. „Сећања су подигла у мени читаву теорију“, написаће и наставити аутоцитатом: „Вероватно је сав

континуитет, физички и метафизички, у основним сећањима саздаван и одржаван“ (Секулић, 1995: 129).

Исидора Секулић је у многим текстовима и различитим поводима, иако летимично, без извођења, окрзнула свет сећања. Без амбиције и потребе за ову прилику, да наведемо и анализирамо сва места, споменућемо, као додатно легитимисање теме, само неколике илустративне, скоро дефиницијалне узгреднице:

„Традиције нису ништа до сачувана сећања.“

(...)

„...та сећања, те прерађене и вараве слике чињеница!“

(...)

„Историја је такође књига или галерија сећања.“

(...)

„Историју пишу писари, дијаци и научници, али историја, сва од древних времена до данас, смештена је у живим људима, у сећањима која су велики део живота и живљења наших. Књиге староставне, у нама су распоређене.“

(...)

„Из велике поезије света знамо, а знамо и из даровито писаних историја - да су велики људи врло често осећали како у њима живи и ради неки предак, како су они у ствари неки други.“

(...)

„Сав тај реални и метафизички континуитет последица је сећања.“

(...)

„Чињенице као такве нису увек уметнички мотив, ... али кад прођу кроз сећања оних који умеју причати, (а који умеју причати умеју свет створити)... постају светске и свељудске тековине, уметничке теме...“ (Секулић, 1995: 22, 46, 57, 73, 92, 125, 134).

У појму сећања Исидора види продуктивну категорију која означава уметнички евокативне и критички рестауративне снаге сећања. Тај увид она не формулише на систематичан начин, у виду теоријског трактата, али га увек држи на уму као естетичко начело и демонстрира га на дну као херменеутички и аналитички праксис, као стратегијску визуру књижевно-критичке интерпретације.

Она то на продоран и егземпларан начин чини и уласком у тематско-мотивске лагуме једне, значењима богате и дубоко савремене Пандуровићеве песме „Потрес“, у њене аутентичне песимизме очајања и болних рачуна, у језик, у формалне и значењске нијансе и варијације које једна другој полифоно додају исту вест: „да човеку нема спаса.“

Осетљивим сензорима природног мислиоца и критичара Исидора детектује парадоксну природу песме као њену снагу: с једне стране као

искрену и потресну емоцију, с друге стране као рачун о стварима без и једне грешке у том рачуну. Нагнут над пресудном истином, као над прождирућим понором, песник се не игра језиком, не исплиће га присилом на израз, него све препушта изразу енергије језика пред истином, где речи нису позване да говоре истину са свога места, него да одбране истину свог места у констелацији. Аналогно статусу круцијалне чињенице у модерној науци, Исидора тражи кључни стих носач у песми. И он гласи: „Хигијенанесећања вида.“ Чудан надвисујући стих, ни парадокс, ни афоризам, ни виртуозна домишљатост, али он законодавно и неопозиво сажима све ступњеве и метаморфозе емпирије и теорије. Он је матична монада у којој су зацртане све остале и теоретизује лирску снагу песме.

У овом идејном раму Исидора Секулић отпочиње са дистинкцијама, мери рад и нивое надолажења основне песмотворне идеје, њену кохеренцију са одговарајућим знањима и референтима у духовном хоризонту времена. Наш Бодлер, како назива Пандуровића, имао је смелости за истински „одговорну лирику“ која сећање узима за јасну полазну тачку и „јасну капију“ кроз коју се иде на суочење са судбином и Богом, откривеним животом и смрћу. На том чистом, искупљујућем и праведном путу без наде једино је могуће чути „уздах мртвих“ који прострује кроз тело као „језа кроз кости“. Исидору мучи расцеп, између моралитета и позитивитета: да ли човек, односно човечанство може и сме заборављати? И мада је у одречном одговору сву наду инвестирала у песнике и мислиоце, текст о Пандуровићу завршила је једним невеселим парадоксом: „Човек (је) пронашао хигијенунесећања, и не сећа се онога што не може заборавити“ (Секулић, 1964: 184).

Године 1940., објавила је збирку прозе коју је назвала „Кроника паланачког гробља“. Ову збирку посветила је сени свога оца: „Нас двоје, иако још млади обоје – свако својом младошћу – уочавали смо летописе малих наших градића, села и гробља. Ваљда под слутњом да ћемо и ми у трећој генерацији цивилизоване породице, а у другој школовани људи, затрти се... (Секулић, 1981: 25). Исидора Секулић у овој прози исписује хронику живота и удеса затртих паланачких породица. Чита имена њихових чланова на споменицима, спомен-плочама, крстачама на паланачком гробљу и евоцира њихов живот.

У „Кроници паланачког гробља“ Исидора је наш модерни писац који се озбиљније и дуже бавио психолошким и социјалним узроцима брзог уздизања и још бржег пропадања економски снажних, патријархалних сељачких и грађанских породица. Умела је да срећно сједини психолошки податак са социјалним податком. За њу анегдота није од великог значаја и подређује је централној, јакој личности, на

којој инсистира. Ликови јунака овог дела имају нечег сродног и заједничког, што указује на њихову хомогеност.

Као што је записом „Мостови“ Иво Андрић давно пре настанка „Моста на Жепи“ и „На Дрини ћуприје“ назначио велику концептуалну симболику нашега света у невремену, тако је Исидора Секулић записом „Паланка“ 1911. године, упечатљиво назначила строгу структуру „Кронике паланачког гробља“ која се, у првобитном облику, појавила тридесетак година касније. По законитости генетског погледа, ефемерних утисака, јединственог смисла за прошлост, у „Паланци“ је тема деце, младих и старих генерација заузела битно место. Подстакнута управо категоријама непрекидног сламања егзистенција, амбиција, прогресивног хода у светлије просторе, Исидора је попут београдских надреалиста у алманаху „Немогуће“ 1930. године изјавила: „Да нема вјетра, пауци би небо премрежили.“ Управо у том времену нагласила је потребу за променом, сменом, олујом речима: „Ја нећу ветар који зурла кроз поређане метле, ја хоћу буру која шуме тресе и риче и урла на вратима као звер.“

Пропадају на Исидориним страницама „Паланке“ „њихови последњи Грци“, ишчежавају читави загрљени разреди, после великих обећања и патетичних заклетви, утапају се древна задужбинска здања у провалију кратковидих меценатских пасија, нестају друштвене и личне амбиције, каријере се суновраћују по закону неравнотеже, изгубљености у простору, а као питање на које не треба тражити одговор, понавља се проблем детета, генерација, искушења човекове мисије под звездама.

Феномен детињства се често јавља на њеним страницама. Прве две реченице „Сапутника“ подстичу управо ту тему, као нешто што се мора изрећи:

„Одмах се познају она несрећна мала деца која из школе долазе у празну кућу, која знају „Робинзона“ напамет, и у деветој години читају „Живот и патње у Сибиру“ и „Пут у земљу Вашукулумба“.

Познају се мали сирочићи који рано остану без матере, који сакривају главу под јастуке кад пролазе мртвачка кола, боје се кад ноћу сат избија, и имају мршава бледо лице и дугачке суве ручице“ (Секулић, 1995: 7).

Читав концепт истраживања која су, у рукопису Исидоре Секулић, трајала дуги један живот, садржан је у тим двама реченицама које су, више од свега другог, легитимисале писца и кренуле у правцу унутрашњости бића, у спознају савести, малог човека који почиње да се учи.

За писање дела „Кроника паланачког гробља“ није могуће наћи никакве ванкњижевне мотиве. Стога би било нарочито занимљиво

размотрити како је Исидора Секулић ту решила проблем односа „апстрактног“ и „конкретног“, „универзалног“ и „посебног“, о којем је размишљала. У „Кроници паланачког гробља“ она се није вратила прозном поступку из „Сапутника“, већ се као и у књизи „Из прошлости“, определила за реалистички приповедачки модел. Сместила је радњу у локалан амбијент типичне војвођанске паланке и временски је прецизно лоцирала. Ликове и збивања мотивисала је на реалистички начин, осветливши их у ширем друштвеноисторијском контексту. Изгледа да јој је било стало до стварања илузије веродостојног казивања. Одабрала је облик хронике, аутентичног сведочења о ствараним људима и догађајима, и унела мноштво реалистичких појединости у описивању географског амбијента и друштвене средине. У имагинарној паланци неких „кроника“ лако се препознаје Земун, место где је провела детињство и које је добро познавала. Испитивања су показала да је списатељица у књизи искористила много веродостојних података о тој вароши; изгледа да је изучавала архивску грађу, слушала казивања старијих савременика, читала студије и стварност преточила у приповедачку фикцију (Радовановић, 1980: 27-73).

У обликовању имагинарног света Исидора Секулић се није ни у „Кроници паланачког гробља“, као ни у осталим делима објављеним после Првог светског рата, знатно удаљила од објективне реалности. Између тих дела и „Кронике“ постоји значајна разлика. У књигама „Из прошлости“ и „Записи о моме народу“ Исидора је водила првенствено рачуна о страним историјским збивањима која је хтела да дочара читаоцу. Општост значења ретко је досезала, јер, по свему судећи, није ни имала чисто уметничке циљеве. У „Кроници паланачког гробља“ покушала је да оствари оно што је у тексту препоручивала прозним писцима, да стоји „општечовечанско са фактуром локалном, расом, често и личном“ и тако на уверљив уметнички начин, кроз појединачно и конкретно, проговори о универзалном и апстрактном. У „Кроници паланачког гробља“ доминирају „вечне“ теме пролазности и смрти, трошности и јаловости људских амбиција, узалудности човекових напора да осмисли властиту егзистенцију. Исидору је ту занимало „оно што је доиста најнеумитније судбинско“ (Секулић, 1964: 194) и стога присутно у свакој географској и социјалној средини и сваком времену. У конкретизацији „универзалног“ и „апстрактног“ прибегла је реалистичком систему мотивације и послужила се аутентичном животном грађом. Мера у којој је успела да стопи различите планове свога дела, да стилизује разноврстан животни материјал и уздигне га до „значења општих вредности“, не нарушавајући, реалистичку илузију, да помири социјалну и психолошку мотивацију, са наговештајима

деловања вечних и судбинских сила, представља и меру њеног уметничког успеха у „Кроници паланачког гробља“.

Међу читаоцима и испитивачима дела Исидоре Секулић веома је распрострањено мишљење да је она само у вечним, метафизичким питањима видела достојан предмет уметности, док је у стварлачкој пракси стално чинила уступке једној другачијој поетици. На такву помисао наводе највише књиге „Из прошлости“ и „Записи о моме народу“. „Кроника паланачког гробља“ сведочи о нечем другом: подсећа нас на теоријска размишљања Исидоре Секулић о могућности спајања универзалног и посебног у уметничкој прози и наводи на закључак да је списатељица као мислилац и уметник схватала однос књижевности према стварности на сложенији начин него што се обично претпоставља.

Књига „Кроника паланачког гробља“ није уобичајена наративна проза која нам пружа илузију о нечем што се пред нама збива комуникацијом; оно чиме почињу ове приповетке јесте излагање да је реч о нечему чега више нема, о нечему што је некада било и прошло, што живи још само у сећању, а свој последњи траг има на гробљу. Ове повести људских судбина имају своје исходиште и своје уточиште у гробовима, гробницама и гробљу. Проза је својеврстан низ епитафа на надгробним споменицима људи из сећања, што су давно пролазили улицама и животом паланке и отишли заувек. Иза њих се полако бришу трагови, за њиховим стопама пада прах заборава, као што ће и њихове гробнице временом тонути да се једном изравнају са површином земље и поглед неће имати на чему да се задржи, да клизи по гробним хумкама, јер их више неће бити као да их никада није ни било.

Тешко је без дилеме и сумње у тачност дело „Кроника паланачког гробља“ оквалификовати као приповетке, иако оне то и јесу. Оно је у исто време и медитација о трајању и нестајању паланачких породица што тако брзо пропадају, о породицама у којима се њени чланови, школовани и даровити, дегенеришу или изумиру у другој или трећој генерацији, поткопаног здравља, као жртве сопствене или родитељске амбиције, као жртве онога што омеђава тај људски живот и не да му ван себе, него му дозвољава само ограничено кружно кретање. Отуда су та дела наративна, али и медитативна проза, причање и у исто време размишљање о причаноме и испричаноме. Скоро се не може знати где су тачно границе између наратије и медитације. Ту спрегу причања и медитирања прати пригушени, тон кантилене што бруји меланхолијом промашености. И из спреге што је прати музика невидљивог инструмента ничу слике односа у породици, судари јаких и слабих, тежње да суживот осталих формира према сопственим визијама и амбицијама.

Градећи епитафе, Исидора то чини изванредном спрегом из онога чим дише и живи паланка и онога што се види и мисли на духовној коти уздигнутој филозофски над паланачком равни и казује мирноћом стоика уздигнутог изнад добра и зла. Зато су повести у „Кроници паланачког гробља“, иако у себи носе трагичне црте злих судбина, испрчане мирноћом филозофа који зна да се из затвореног круга не може ван. Градећи „хронике“, Исидора Секулић приповетку прожима биографским есејом, а биографски есеј шкртим дијалогом, не ретко изгубљеним међу низом рефлексија и медитација што сустижу једна другу и нижу се у дугом низу, због чега скоро да не би било краја причању и медитирању да приповетку не треба заводити луком људске судбине.

Још изразитију потврду за такву мисао имамо у портрету госпа-Ноле у хроници „Госпа Нола“. У тој привидно грубој, на „мушки калуп“ грађеној жени, дата је, својеврсна апологија неизвесне индивидуалности – каква је била и сама Исидора Секулић. Госпа Нола је једна од оних душевних и снажних жена у којима су неке особености - енергија, воља да се чини добро ради добра, не из личне користи, снага да се истраје у животним невољама – утиснуле снажан печат. Чудесном вештином и лакоћом вајана госпа Нола Исидоре Секулић, пореклом из Херцеговине, неосетно срасла са војвођанском равницом, незамислива без раскошних војвођанских небеса, у дну којих пролази у свом „штајервагну“, тврдих речи и потиснуте, скривене нежности, један је од најснажнијих ликова наше уметничке прозе, и без претераности ремек-дело уметничке сугестивности.

Госпа Нола је личност чија је судбинска линија: доброта. Она је дух брижности, пожртвовања без накнаде, даровања без повратка, без помисли на добит од даровања. Енергична, а природно племенита, она држи висинску лекцију свему што је у паланци сиктаво, ниско, промашено, у ситничарском настојању. Њени поступци, дух ауторитета који извире из осећања дужности, несебично старање над животима других у толикој мери одишу поезијом ширине да нам се чини да је и сама Исидора, касније у свом животу, позајмила неке своје особине од своје јунакиње. Оно што посебно плени у њеном лику јесте својеврсно осећање добра. Она зна да се живот не одвија по људским жељама, осећа да се његове струје расипају у мноштво рукавица, које није могуће задржати у крилу замисли, настоји да својим штићеницима остави у наслеђа једно унутарње разумевање, искуство племенитости, за које није могуће пронаћи прецизне ознаке и стварне рационалне одреднице.

Госпа Нола, љубав претвара у дужност. Присне струје доброте које су госпа Нолу везале са њеним штићеницима садрже својеврсну елегичност. Широка особа храбре памети, која је дошла за старог мужа, и која се стално сећала свог завичаја, логиком паметног истрајавања, као

да се успела на висове стварног, ореола који светли аутентичном светлошћу.

У „Кроници паланачког гробља“, која није историјска, ни социолошка студија, већ уметничко дело, ми имамо могућност да видимо процес који нараста осећање трагичног пропадања једне врсте људи. Оно што је покренуло то пропадање није ни било у домену пишчевог истраживања. Трагизмом испуњено стање госпа Нолине егзистенције ми доживљавамо као уметнички интензивно. Тај широк човек и храбра памет, гледају из „Кронике паланачког гробља“ као доказ једног постојања, захваљујући изузетној осетљивости писца за људски проблем. Исказан у једном времену у којем се од писца очекивало да ствара типичне ликове у типичним ситуацијама, ни суд критичара Јована Кршића није занемарио врлине Исидориног приповедања:

„Многи наши писци, од Јакова Игњатовића до Крлеже, приказивали су Панонију као бескрајно блато у коме се наш човек заглибио, духовно малаксао и почео да труне. Исидора Секулић, на свој начин, придружује се тим писцима и прати животни пут нарочито оних људи који су, однекуд, највише с балканских страна, пали у ту средину, као камен у устајалу воду, и нацртали на њој неколико колутава, али је нису ни узбуркали ни покренули. Људи Исидоре Секулић, и њихове судбине, крећу се по путањи коју су им унапред одредили елементи што су изван њихове моћи, а то су земља, поднебље, традиција, наслеђе крви и добра и зла у њој“ (Кршић, 1952: 110).

„Кроника паланачког гробља“ остварује филозофски и етички лик свога писца. Ако игде долази до пуног изражаја позната мисао да човек у сликању своје околине најпре слика себе, онда је то случај овде, у овој храброј, одсечној и сетној прози која васкрасава генерације никле на ситом и масном тлу пречанске земље. Постоје мишљења да је Исидора Секулић у овој књизи желела да наслика пропадање једног друштва. Таква намера умањила би њену вредност. Човек и његова тежња, смисао су ове књиге. Он је ношен условима живота и ту везаност за чаршију и ближње, писац уплиће у густо ткање текста. Јунаци „Кронике паланачког гробља“, баш као и сам аутор, носе обележја личне храбрости и племенитих тежњи. Животи најпре теку у пуном елану, да би се таман, када човек науми да одахне отргли из чврсте тачке и склизнули низбрдо. То низбрдо је увек присутно у виду неког погрешног чина, улудо улаганих нада и проћерданих снага.

Лик писца и мислиоца Исидоре зрачи у „Кроници паланачког гробља“ сугестивним рељефом. Сматра се да је крај када дође смрт. Исидора Секулић је приликом писања овог дела почела супротном смером: од гробљанских крстача ка призорима из живота. То није питање композиционог поступка ни метода. То је основа са које се

човеков живот види у целини, ретроспективно. Такво виђење укључује могућност коначног суда: где се и чиме завршавају, људски напори и шта трајно остаје од људских дела. Тај суд прави хронику на гробљу. Он је песимистичан, јер му је корен у трошности телеснога. Али када је слика и историја покретачких снага, онда је то, животворно, непосредно зрачење поноса у коме треба тражити, и оптимизам. Ту лежи порука о дужностима и прилазима за остварење људске среће.

„Хроника паланачког гробља“ није органско књижевно дело, него материјал за који Исидора није имала моћи да га уобличи у романе и приповетке. То се примећује у „Госпа Ноли“ која вешто избегава да се представи као биографија једне нелепе, добродушне, динарски обучене жене, њених животних и хуманитарних акција, њених узбуђених и узбуљивих одрицања и дарежљивости. У „Деци“, где јунакиње велики и за њихов узраст озбиљни мисаони колоплет расплићу у свом малом кружоку, а свака од њих већ је кадра, надмоћна у томе, да носи и сазнаје свој удес пасторке, запостављене кћери или ћутљиве дружбенице и још ћутљивијег родитеља. У „Људима с кашикаре“, где се мали људи из предграђа буне и боре међусобно, где читав живот ратују и сукобљавају се око неких сићушних интереса, камата, да би се у старости, у данима невоље, слубили у неочекивани спој. У „Влаовићима“ одакле се чује само изломљен ропац једног рода коме дошао је крај. У „Паланци и њеним последњим Грцима“, која је одломак, спремна експертиза социјалних и националних, јавних и приватних изолација, један, намерно неокончан запис о људима оптерећеним материјалним богатством, а далеко од завичајног краја. У „Кости Земљотресу“, један добро знани пут паланачког занатлије, први је концепт шумних и свакодневних сашаптавања комшилука и шора, параван за једну типску, бродоломничку историју оца остављеног и неприметног у шареном, хировном паланачком дану и највише у прози „Амбиције, дим“, која ни изблиза није само пука фреско-слика једне варошице на Тиси, примерак модерне новеле. Ту се у разним приликама есејски разматра менталитет паланке.

Два кобна сусрета напоменута су већ у наслову ове књиге: паланка и гробље. Гробље као последње сабориште људско, које се спомиње у првој и последњој реченици већине ових хроника; гробље које је аутор радо посећивао, и које се насељава готово плански, по петходним прогнозама. А, паланка, на чијој ивици са пољима ничу и губе се хумке и крстаче, гобнице и мраморне плоче, са својим муклим, поноћним часовима, претече су умртвљеним подневима, трговачким сплеткама и попадијским оговарањима, школовањима у Бечу и Грацу.

У приповеткама збирке „Из прошлости“, Исидора је сталожен приповедач, у великој мери рационалан опсерватор живота, његових

сложених проблема и противречности. Испод те рационалности не мирује успокојен субјективни доживљај. Доживљени ужаси и трагедије рата покренуле су Исидору да пише овакве приповетке и да приповеда о судбини Срба у Војводини. У њеном доживљају нема више устрепталога нерва, склоности за хиперпсихолошку анализу, за церебрално нијансирање. Преовлађује елементарност како у сукобима које воде личности у приповеткама, тако и у свему ономе што она као писац лично у њих уноси. Рат је развејао њене снове о леденој и белој фантазији севера. Исидора се вратила своме завичају да прича о његовим патњама и несрећама као живи сведок катастрофе коју је преживела.

Са гледишта поетике, уметничка проза коју је Исидора Секулић објавила после „Сапутника“ и „Писама из Норвешке“ мање је занимљива него прва остварења. Књиге „Из прошлости“, „Кроника паланачког гробља“ и „Записи о моме народу“ не сведоче толико непосредно о поетичком опредељењу ове списатељице, о њеном општем односу према уметности, уметничком сензибилитету и укусу, као што је случај са претходним књигама. У каснијем стваралаштву, највише пажње привући ће управо проблем који смо досад имали прилике да размотримо кроз анализу њених критичких запажања и теоријских исказа - питање како је Исидора као стваралац схватала однос уметности према животној стварности, посебно према конкретним људским историјским искуствима и друштвеном животу. Као што је познато, после „Сапутника“ и „Писама из Норвешке“ Исидора је сасвим променила стваралачки поступак, а та промена била је најприметнија управо у новом приступу животној реалности.

У поетици поборника социјалне литературе Исидору је, највише одбијало уско утилитаристичко схватање уметности. Ови поборници су о уметничком старалаштву размишљали готово искључиво као о ефикасном средству друштвене и политичке борбе. Налазили су „корисност и објективну оправданост поезије, као и уметности упоште“ само у њеној директној утилитарности, „у директној пропагандистичкој употребљивости њене манифестне садржине“, како је 1934. године приметио Марко Ристић (Ристић, 1934: 204). Исидора је, сасвим опречно томе, строго раздвајала уметничку књижевност од оне литературе којој је сврха идеолошка и политичка пропаганда. У тексту о Максиму Гогком написала је:

„Наравно, ако између уметничког дела и читалаца стане нека последња теорија о вредности, стане практични живот са политичком силом, онда више нема чисто психолошког односа између дела и читалаца, онде се творац одрекао чистих уметничких вредности. После тога, његово дело није више пламен без дима; не би могло постојати у свету духова и душа, где му јесте право место“ (Секулић, 1964: 92).

Управо то збило се, по њеном мишљењу, са стваралаштвом Горког:

„Карактер и став Горкога, човека који је имао права на индивидуалну фигуру, координирао се, и подређивао, нечем општем; потербама, и чак и заповестима из логора који са уметношћу нема никакве везе, или утолико само уколико уметност може да се самопрегорно даје практичној функцији при једном реформном и револуционарном покрету“ (Секулић, 1964: 93).

На питање да ли у томе треба видети „границе мере обдарености Горкога“ (Секулић, 1964: 94) или свесну жртву талентованог уметника који је хтео да буде од непосредне користи заједници, Исидора Секулић није дала дефинитиван одговор. Ипак, цео текст показује да је била уверена да је управо „служба“ коју је Горки изабрао, колико год била оправдана, онемогућила овом писцу да постане велики уметник.

Излажући тако гледање на стваралаштво најпознатијег совјетског књижевника, Исидора Секулић је, на прикривен начин полемисала са ставовима југословенских представника социјалне литературе. При том је заступала естетичко, а не идеолошко становиште. За њу је уметност била неспојива са идеолошком и политичком пропагандом сваке врсте и о томе је поводом Горког и писала.

Ако је у случају Горког било разлога за размишљање о ставаралачкој судбини аутентичног уметника који жртвује несумњив таленат служби колективним друштвеним циљевима, домаћа социјална литература није подстицала Исидору Секулић на слична размишљања. Међу писцима који су стварали нашу социјалну књижевност није било великих уметника. Утолико мање је ова списатељица могла да има разумевања и симпатија за њихову литерарну делатност. Неповољно мишљење о највећем делу наше социјалне литературе имали су и они представници тадашње књижевне лествице које је Исидора највише ценила-Мирослав Крлежа и Марко Ристић.

Да бисмо протумачили књижевне погледе писца који нема експлицитно формулисану и целовиту поетику, морамо узети у обзир мноштво чинилаца о којима можемо да судимо на основу његових текстова: његов уметнички сензибилитет и књижени укус, стваралачку оријентацију, начин доживљавања књижевног дела, општи интелектуални став и мисаоно опредељење. Исидора Секулић је о проблемима поетике говорила узгредно, подстакнута неким конкретним поводом, не трудећи се да потанко изложи и до краја објасни своје ставове. Успутни, фрагментарни искази, расути по њеним текстовима, нису увек, на теоријском плану, усаглашени нити се допуњују на такав начин да образују релативно кохерентну целину. Испитивач не може да се задовољи анализом таквих експлицитних исказа, већ мора да тражи и посредне показатеље Исидориног начина

мишљења о књижевности, да размотри критички приступ мноштву различитих појединачних књижевних феномена. Дистинкција између онога што је на општем теоријском плану подстакнуто конкретним поводом, или што је израз тренутне инспирације, од онога што проистиче из начелног и постојаног мисаоног опредељења била је за нас од изузетне важности. Пратећи мисао Исидоре Секулић из текста у текст, упоређујући њене експлицитне тврдње, као теоријске импликације исказа о различитим конкретним књижевним појавама, трудили смо се да установимо колико је у њеном начину мишљења о књижевности било осцилација и недоследности, а колико чврстих и непроменљивих уверења.

Имајући на уму тековине европске књижевнотеоријске и естетичке традиције, потпун суд о Исидори као писцу и мислиоцу може се донети тек када се обрати пажња и на њену улогу у развоју домаће књижевнотеоријске мисли и књижевног стваралаштва. Због тога смо покушали да осветлимо њено дело из обе поменуте перспективе.

Мада списатељска активност Исидоре Секулић обухвата дуг временски период, у њеној мисли о књижевности нема никаквог изразитог развоја, па ни јасно разграничених развојних етапа. Пратећи њен рад из деценије у деценију, можемо приметити извесно мисаоно сазревање, модификовање или учвршћивање њених погледа, делимично мењање интересовања и уметничких афинитета. Највећи број теоријски релевантних текстова ове списатељице настао је између два светска рата, или, тачније, између 1925. и 1941. године.

Када је покушала да објасни свој духовни став из времена писања „Писама из Норвешке“, Исидора Секулић додирнула је, говорећи о „национализму“ и „космополитизму“, једно од најважнијих питања своје тадашње поетике. У књизи „Из прошлости“ она се определила за обраду тема из националног живота. Одрекла се трагања за новим изражајним формама и одабрала традиционалан реалистички приповедачки поступак. Покушала је да кроз низ репрезентативних ликова и судбина дочара збивања из недавне националне прошлости. Уместо „вечног“ и „општељудског“ у књизи су доминирали елементи које ће сама у тексту о Миличићу назвати „локалним“ и „расним“. Записи „Из прошлости“ били су патриотским осећањем сведочанство о стварним историјским догађајима. Исидора Секулић је била заокупљена проблемима свога завичаја и свога народа, а не универзалним судбинским питањима. Иста оријентација биће присутна и у „Записима о моме народу“.

Све теме у приповеткама „Из прошлости“ су крупни проблеми времена и друштвеног поретка, националне судбине и трагичних прелома нараштаја и појединца. Ту је оквир и систем Аустро-Угарске. У

том оквиру Војводина, у Војводини Срби са својом љутом српском крвљу, моралним побудама и врели заносима. Аустро-Угарска је дом без љубави у коме су људи једно другом душмани, власти су уходе, а закон тесан и продеран државни кров испод кога је увек неком загушно или зима. Њена војска је израз такве социјалне и националне структуре. У тој држави и њеној војсци, установама, интелигенцији, чиновништву, грађанству, сељаштву, Исидора Секулић је видела велики проблем, који је и опасан и леп у исти мах, проблем специфичног вида робовања. Тај проблем негде је танка клица разлаза и нетрпељивости које пођу од ситних узрока, а доведу до крупних последица, негде је чист, жртвени морално обасјан пут човека, негде историја двају људских животних токова, истосмерно упућених. У „Шумановићима“, они су потресна драма, условљена неизмирљивим односима анахроничног државног организма и судбоносним преображајима људи. То је приповетка која не оставља човека мирним. Она га изведе из његове личне духовне равнотеже и преведе га у неспокоје и немире да буде не само читалац него нешто више и јаче од тога. Судбина „Шумановића“, у приповеци издвојена и ограничена на једну породицу, видно је само делић народне судбине. Животни путеви браће представљају назавршену породичну драму. Исидора својом приповетком и начином како ствара поставља питање: је ли то студија нарави, карактера, друштвене и моралне интуиције, која уђе у облик и тон приповетке, или је то причање, такво какво јест и какво бива увек, па у њега продре густо есејистичко ткиво и испуни га тешким проблемима историје и психолохије, социологије и етике.

Питање се постави приповетком, па се њом и решава. Она удружује два дара: један уметнички, други научни. Сједињује два лика: један приповедачки, други есејистички. Та два дара не делују у ставрању Исидоре Секулић увек складно.

Дело „Из прошлости“, још један узгредан чинилац, призивак аналитичке филозофске мисли уз пуну и врелу оркестрацију живота, добило је свој особени облик и обухватнији смисао у „Коници паланачког гробља“. Између те две кронике, које су обе прошлост, а обе пружене у будућност, стоји роман „Ђакон Богородичине цркве“. Ближи „Сапутницима“, лирска визија и симболичка експресија, он је трактат својом тежњом, а поема својим представама. Откинут од стварности, личан и медитативан, са књишким намештеностима, овај роман је тренутак пишчевих духовних немира, али не и степеница пуног уметничког развоја који прозу Исидоре Секулић уздиже на висине праве и значајне особености. „Ђакон Богородичине цркве“ писан је као нека врста интимног дневника, сентименталне исповести занесене младости. У „Ђакону Богородичине цркве“ имамо два стила: стил приповедача и стил артисте. У овом делу нема лирских места, описа природе, чак ни

описа расположења јунака. Једна математичка узрочност у изразима, везује елементе у овој књизи. Ми не видимо нигде такав мисаони склоп, и такву обраду романа, где се читалац налази стално пред једном врстом математичке формуле у којој се само компоненте мењају, а предност остаје стална, до у делима извесних енглеских писаца. У „Ђакону Богородичине цркве“ постоје компоненте присутне и познате (девојка, ђакон први и други, њен отац, доктор, црква као моменат статике, музика као моменат динамике), и постоје компоненте присутне и непознате (женство у девојци, нагони у сваком јунаку романа посебно, фатум као непредвиђеност), које, иако непознате, чувају свој апсолут у вредностима односа и тоталности. „Ђакон Богородичине цркве“ и поред извесних мана био је тако добро и значајки начињен, сентименталан и лирски роман, сав у екстази романтично смишљеног монаштва.

Сумирајући резултате истраживања закључили смо да је иманентна поетика Исидоре Секулић храбар литерарни подухват, који се заснивао на односу писања и живота. Њу су интересовале све области живота и о њима је писала у уметничкој прози. У овом раду разматрали смо иманентну поетику „Сапутника“, „Кронике паланачког гробља“, прозе „Из прошлости“ и „Ђакона Богородичине цркве“. Дух Исидориног иманентног подухвата вођен је естетским, антрополошким и моралним мотивима да свему што се заснива на уметничком чину осигура аутентичну меру значења. Наведене особине модерне прозе које је Исидора постепено уводила у нашу литературу, већ од првих својих дела, представљају зреле одлике.

Литература

- Бензе, М. (1978): *Естетика*, Ријека, Отачар Кешовани.
- Виноградов, В. (1971): *Поетика и стилистика*, Сарајево, Свјетлост.
- Епштајн, М. (1997): *Есеј*, Београд, Народна књига/Алфа.
- Ејхенбаум, Б. (1972): *Књижевност*, Београд, Нолит.
- Ингарден, Р. (2000): *Поетика: теорија уметничке књижевности*, Београд.
- Јакобсон, Р. (1978): *Огледи из поетике*, Београд, Просвета.
- Јеремић, Д. (1965): *Критичар и естетски идеал*, Титоград, Грађански завод.
- Кршић, Ј. (1952): *Одабрани чланци*, Сарајево, Свјетлост.
- Лотман, Ј. (1976): *Структура уметничког текста*, Београд, Нолит.
- Марино, А. (1997): *Модерно, модернизам, модерност*, Београд, Народна књига.

- Матић, Д. (1961): *На тапет дана*, Нови Сад, Матица српска.
- Новаковић, Б. (1959): *Немири и напори Исидоре Секулић*, Сарајево, Сусрети.
- Радовановић, С. (1980): Исидора Секулић и Земун, *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, Нови Сад, XXVIII, св. I, 27-73.
- Речник књижевних термина* (2001), Бања Лука, Романов.
- Рибникар, В. (1986), *Књижевни погледи Исидоре Секулић*, Београд, Просвета.
- Ристић, М. (1934): *Морални и социјални смисао поезије. Материјалистичко и псеудо-материјалистичко схватање уметности*, Данас, Титоград, бр. I, св.2, 204.
- Секулић, И. (1964 а): *Из домаћих књижевности I*, Суботица, Матица српска.
- Секулић, И. (1964 б): *Из домаћих књижевности II*, Суботица, Матица српска.
- Секулић, И. (1964 в): *Из страних књижевности II*, Суботица, Матица српска.
- Секулић, И. (1981): *Кроника паланачког гробља*, Београд, Просвета.
- Секулић, И. (1995): *Сапутници*, Београд, Плави јахач.
- Секулић, И. (2001 а): *Из прошлости*, Нови Сад, Стилос.
- Секулић, И. (2001 б): *Ђакон Богородичине цркве*, Нови Сад, Стилос.
- Солар, М. (1985): *Есеји о фрагментима*, Београд, Просвета.
- Успенски, Б. (1979): *Поетика композиције и семиотика иконе*, Београд, Нолит.
- Христић, Ј. (1986): *О јединству у делу Исидоре Секулић*, Београд

IMMANENT POETICS BY ISIDORA SEKULIC

Summary: Poetics denotes everything related to creating or writing works and it is divided into explicit and implicit. The first one is related to scientific discipline and the other to its subject and exists within the literature, in texts that we consider literary, not scientific. The aim of this paper is to consider the immanent poetics of Isidora Sekulic, whose basic principles can be found in the works of "Travel", "Chronicle of small-town cemetery", "Out of the Past", "Deacon Church of the Virgin." The research will be necessary, using the plurality method.

Key words: I. Sekulic, immanent poetics, artistic prose.

Др Мирјана Чутовић⁴

Учитељски факултет у Ужицу

Доц. др Мирјана Стакић⁵

Учитељски факултет у Ужицу

ПРИМЕНА САВРЕМЕНИХ ТЕХНИЧКИХ СРЕДСТАВА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ НА ПРИМЕРУ БАСНЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Једна од важних карактеристика нашег модерног друштва је интензиван развој науке и технике. Информациона технологија је ушла у све области људског деловања. И у школама, конкретно, у настави, која, по много чему, још увек има ознаке традиционалног, неопходно је интензивирати њену примену. Из наведених разлога, у раду приказујемо један од модела школске интерпретације басне „Лав и миш“ уз примену информационе технологије. Идеја да учење треба да буде забавно веома је стара, тако да су аутори овог рада покушали да садржај басне и начин њеног уметничког обликовања исказу ученицима на другачији, забавнији начин. Циљ је био да се омогући ученицима већ на почетном нивоу школовања, од првог разреда основне школе, квалитетна и занимљива анализа књижевног дела, која поштује њихове узрасне могућности и развија потенцијале.

Кључне речи: савремена настава, басна, школска интерпретација, информационе технологије, ученици млађег школског узраста.

УВОД

Најважнији задатак савременог васпитно-образовног процеса се огледа у подизању учинка постојећих и проналажењу ефикаснијих метода и облика рада. У традиционалној настави, по речима савремених дидактичара, доминира фронтални облик рада што не обезбеђује довољну интеракцију наставника са ученицима нити оставља довољно времена за самосталне активности ученика (Вилотијевић, Мандић, 2015: 10). По Вилотијевићу, традиционална настава са фронталним обликом рада представља концепт из кога је извучен максимум и не очекује се да

⁴ cutoiko@mts.rs

⁵ mirjanastakic073@gmail.com

он донесе нове квалитете. „А кад се једна технологија потпуно исцрпи, морају се уводити нове јер настава не сме остати на досад постигнутом“ (Вилотијевић, 2003: 8). Да би се настава актуализирала, потребно је увести иновације у образовање. Реч је о увођењу новина у васпитно-образовни рад које се најчешће односе на примену нових метода, поступака, средстава, концепција наставних садржаја или наставних програма (Митић, 1999).

Једна од иновативних могућности за унапређење наставног процеса јесте електронско учење. Реч је о учењу у коме је ученик ангажован и активан у наставном процесу. „Савремена образовна технологија, уз коришћење мултимедијалних система, ствара предуслове за ангажовање свих чула у процесу стицања нових знања на свим нивоима школовања“ (Богдановић, 2012: 219). И само електронско учење је активно, будући да представља читав „низ поступака, процеса и наставног материјала који обезбеђују разноврсност и ефикасност учења“ (Бјекић, 2013: 13).

Брз развој информационо комуникационих технологија створио је услове за коришћење информационо комуникационе технологије и у млађим разредима основне школе. Нове технологије су донеле и нове могућности за презентовање и усвајање наставних садржаја, из разних области у скоро свим предметним областима наставе, тако да су актуелност и значај примене информационо комуникационих технологија у настави постали важно питање које привлачи пажњу како теоретичара који се баве питањима наставе, тако и практичара који су непосредно укључени у наш образовни школски систем.

ОБРАДА БАСНЕ УЗ ПРИМЕНУ ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ

Басна је дидактична прича са несумњивом васпитном вредношћу и представља значајну књижевну врсту, јер се њеном интерпретацијом могу остварити директни поучни задаци. Она носи једну основну поруку, наравоученије. Управо тај елеменат је основа за промишљање о ситуацијама у којима се налазе јунаци басне, о њиховим поступцима и о поукама које се могу извући из текста. Дете воли животиње, тако да су му ликови у басни занимљиви, а нарочито када оне говоре и понашају се као људи. Црно-бела техника уметничког обликовања помаже деци да пренесу уметничку раван на стварност. Осим тога, разговарајући о порукама басне разговара се о општим идејама и животним истинама. Иако дете не разуме у потпуности универзалне поруке басне, оно посредством њених садржаја и јунака развија моралне склоности и интезивира вољне активности са циљем да се открије и схвати алегорија басне и њена аналогија са животом. И дужина ове књижевне

форме одговара интелектуалним и психофизичким могућностима деце како у предшколском, тако у млађем школском узрасту (Чутовић, 2015; Милинковић, 2014; Стакић, 2012).

За обраду басне, уз примену савремене информационе технологије, најпогодније је, с обзиром на узраст ученика, користити жанровски модел за обраду басне. По овом моделу, ученици ће анализирати басну, уочити њене жанровске посебности, поуку и повезати је са животом. Употреба технике у овом случају је у функцији подршке којом је остварена боља очигледност наставе. Тиме је омогућена боља комуникација на релацији наставник – ученик. Двосмерна комуникација обезбеђује ученицима боље разумевање наставних садржаја, а и наставнику да прилагоди ниво сложености излагања садржаја (Мандић, 2003). У овом моделу методичке етапе су посебно прилагођене обради басне, јер је акценат на алегорији басне и аналогiji са животом. Структура жанровског модела је: (1) припремни, мотивациони разговор; (2) најавна наставне јединице; (3) изражајно читање; (4) разговор о доживљају; (5) анализа: тематске грађе, чињеница и ситуација, ликови животиња, упоређивање особина животиња са особинама људи, одвајање реалног од измишљеног, аналогija са животом, откривање алегорије; (6) уопштавање; (7) самостални и стваралачки рад ученика и (8) домаћи задатак (Цветановић, 2013; Милатовић, 2013). Презентовање материјала, уз коришћење мултимедијалне презентације, ученицима пружа занимљивије садржаје у поређењу са наставом која се одвија на уобичајен начин.

Полазећи од циљева наставе српског језика, предвиђених наставним програмом за ученике млађих разреда основне школе, где се очекује да ученици овладају основним законитостима српског књижевног језика на којем ће се усмено и писмено правилно изражавати, као и да упознају, доживе и оспособе се да тумаче одабрана књижевна дела из српске и светске баштине, сматрамо да настава у којој се примењује информациона технологија делује подстицајно на децу. Сам час обраде књижевног текста нема одлике устаљеног традиционалног и стереотипног наставног понашања, већ је деци занимљив и мотивише их да се више труде и активно учествују у наставном раду.

Могућности примене информационе технологије у наставном раду на интерпретацији књижевног текста показаћемо на примеру басне *Лав и миш*, која се обрађује у првом разреду основне школе. За извођење оваквог модела интерпретације неопходни су рачунар, пројектор и видео-бим. У самој интерпретацији морају се поштовати: (1) специфичности које намеће књижевна врста и особености структуре књижевног текста; (2) узраст деце и њихове могућности; (3) прописани

васпитно-образовни циљеви и задаци наставе и (4) савремена методичка и методолошка сазнања која се односе на планирани тип наставе. Поштовање наведених захтева не значи спутавање креативности наставника, већ, напротив, захтева познавање књижевне, методичке, методолошке и педагошко-психолошке теорије и омогућава велики степен слободе и креативности у осмишљавању дидактичког материјала који ће се презентовати путем слајдова на рачунару. Тако да модел интерпретације који у раду приказујемо, представља само један од начина на који ће текст басне *Лав и миш* може анализирати и који може подстицајно да делује у осмишљавању другачијих модела у интерпретацији књижевног текста у настави.

У уводном делу часа ученицима се на платну приказује слагалица, а одговарањем на питања која су у њој садржана и давањем тачних одговора ученици ће открити шта се крије иза скривених поља. Док ученици одговарају, наставник усмерава и подстиче њихов рад. У позадини се тихо чује композиција Камија Сен Санса – *Карневал животиња* – *Краљевски марш лавова*, чиме се ученици додатно мотивишу за рад. Након отварања свих поља од ученика се тражи да наведу одлике приказаних животиња на основу слике, али и на основу знања и стеченог искуства. Очекује се да ће представе у извесној мери бити појачане предоченим сликама. На слајду се налази и краћи неуметнички текст о приказаним животињама, који ће иницирати разговор, покренут питањима: *Где живи лавови? Где живе мишеви? Како изгледа лав, а како миш? За коју животињу кажемо да је краљ животиња?*



Слика 1. Приказ лав



Слика 2. Приказ миша

Ученичке асоцијације показују колико је важан визуелни утисак који је на њих оставила предочена слика. Мотивација посредством техничких помагала може се остварити и приказивањем илустрација Езових басни или путем уметничких слика на којима је представљен Езопов портрет и сл. Након тога најављује се басна *Лав и миш*.



Слика 3. Приказ наставне јединице



Слика 4. Приказ Езоп

Главни део часа почиње изражајим читањем уметничког текста како би се подстакао ученички доживљај. Након изражајног читања следи кратка психолошка пауза, иза које следи разговор о доживљајима које је текст басне иницирао:

Због чега се ова басна баш овако зове. Какав је утисак на вас она оставила? Због чега? Да ли постоји у њој нешто што вас је изненадило?

При интерпретацији садржине басне тежиште наставне анализе је на садржини и поукама књижевног текста. Предочићемо низ могућих питања која наставник може на понуђен или на сличан начин да конципира, у зависности од одабраног методског поступка током интерпретације. Важно је да питања буду подстицајна и да наводе ученике на размишљање.

Истакни главне ликове у басни. Како је изгледало лав? Какве су му биле шапе? А миш? Шта је одговорио миш лаву, када га је овај ухватио? По чему видиш да је лав био милостив према мишу? Што је миш обећао лаву ако се којим случајем нађе у невољи? Како се лав тада понашао према мишу? Опиши ситуацију у којој је тебе неко потценио? Како се лав осећао када је упао у мрежу? Како је миш помогао лаву? Зашто је то он учинио? Шта је лав урадио када га је миш ослободио од мреже? Да ли, поред њих, у овој басни има и других ликова? За такве ликове кажемо да су споредни ликови. Шта мислиш због чега су они споредни?

Језик басне је конститутивни принцип њене тематске, естетске и идејне структуре. Басна је као књижевна врста „препознатљива по

сликовитом начину говора и алегоријском изражавању” (Чутовић, 2015: 381). Увек је написана језиком који прикрива праву намеру ствараоца, који имплицитно слика суштинске одлике човека, човекове мане и несавршеност људског бића. „Доминација алегоричног идејно-тематског слоја омогућава преношење скривених порука читаоцу” (Стакић, 2012: 126). У средишту пишчеве пажње није, и по Милинковићу, „дугачки реп лисице ни дуге уши магарца или зеца, или било која физичка ознака неке друге животиње. Баснописац маркира морална својства њихове природе, духовни афинитет и мисаоне способности” (Милинковић, 2012: 42). Од квалитета анализе ликова током интерпретације басне зависи и како ће ученици схватити одређену басну. Основни циљ је откривање уметничких вредности, али и скривених порука, које су посредством алегорије уткане у њену структуру. Један од важнијих васпитних циљева јесте развијање позитивних особина личности детета на темељу поступака ликова и поука басне. Ученици током анализе ликова развијају однос према њиховим поступцима и особинама, осуђују их или одобравају, и тако и сами, спонтано, усвајају одређене моралне вредности и ставове. Наставник подстиче и усмерава ученике да размишљају и о својим особинама и поступцима у разним животним ситуацијама. Такав тип анализе реалних и представљених ситуација служи за увиђање аналогичности са животом и одређивање поука које басна носи. Дете прати и разуме фабулу, ликове, заплет и расплет басне, али је важно да схвати алегорију басне, њену аналогичност са животом, да разуме да се иза животињог лика крије одређени тип људи. Управо је то уочавање значењског паралелизма између животиње и човека најтеже. Слаби и нејаки миш помаже јаком и силном лаву, баш као што физички нејак човек може помоћи неком ко је јак у стварности. Није све у животу једноставно, постоје и они људи који нису благонаклони према другима. Разговор у интерпретацији се усмерава ка приближавању басне дечијим схватањима и повезивању са ситуацијама из њиховог живота. Наставник може поставити питања која су у складу са ученичким размишљањима и која могу иницирати њихово ретроспективно преношење у неке преживљене, односно, искуством стечене, ситуације.

Шта мислиш да ли је лав паметно поступио? Замисли да си се ти нашао у некој безизлазној ситуацији. Што би учинио? Да ли си и сам, некада, неочекивано, некоме помогао? Је ли могуће помоћи другима иако сте мали?

Наведена питања постављена у завршном делу часа, усмеравају ученике да самостално изведу поуке басне, које се огледају у томе да и мали некада могу помоћи великим. Подстицање ученика на

размишљања о вредностима стицања, развијања и очувања правог пријатељства представља, такође, једну од етичких идејних вредности која је уткана у значењску структуру интерпретираног текста.

Предочена презентација је предложак за фундаментална објашњења жанра са ученицима млађег школског узраста, али и добар подстицај за жанровску анализу басне. Интерпретација басне увек се заснива на разрешавању алегорије, а разрешавањем алегорије ученици се стваралачки афирмишу у проналажењу паралела између згода у басни и онога што се дешава у друштву (Лагумџија, 1991; Николић, 1992; Смиљковић, Милинковић, 2008).

ЗАКЉУЧАК

Информационо комуникационе технологије постале су саставни део наших живота, па тако и део образовања. Оне имају огроман утицај на комплетан живот и функционисање људи. У савременом друштву иновације су „услов да школа не заостане иза друштвених и технолошких промена у стварности која се сваким даном интензивно мења“ (Вилотијевић, Мандић, 2015: 10). Данас је доступност информационих технологија ученицима код куће велика, али је неопходно веће улагање у технологију и у нашим школама, на свим нивоима образовања. Примена ИКТ у васпитно-образовном раду са ученицима пружа велике могућности које образовни систем мора да искористи за превазилажење слабости традиционалне наставе. Она мотивише ученике да с лакоћом и љубављу савладају градиво, а омогућава и нови приступ учењу.⁶ Коришћење више извора информација и наведено иновирање наставног процеса, само су неке од њених позитивних могућности. Неопходно је мотивисати и обучити наставнике да на прави начин, одговорно и смислено, користе нове технологије у настави, јер се тако доприноси подизању нивоа знања ученика и размени искустава. Наставник који зна да користи ИК технологије је незаменљив у унапређивању наставе.

⁶ Приказани методички приступ басни Лав и миш, реализовали смо у првом разреду основне школе у Чачку. Примена групног и фронталног облика рада и ИК технологија у раду са ученицима, показала се делотворном, јер се ученицима допао начин на који је басна приказана.

Литература

- Бјекић, Д. (2013). *Психологија учења и наставе у електронском образовању*. Чачак: Факултет техничких наука.
- Богдановић, М. (2012). Учење и савремена информационо комуникациона технологија. *Годишњак Српске академије образовања*, година VIII, 219–230.
- Цветановић, З. (2013). Басне као програмски и читаначки текстови у млађим разредима основне школе, у: Д. Сунчица (ур.): *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста*, Врање: Учитељски факултет, 362–376.
- Чутовић, М. (2015). Могућности моралног и естетског васпитања у настави српског језика и књижевности за ученике млађег школског узраста на примеру басне. *Књижевност и језик*, LXII 3– 4, 377–388.
- Lagumdžija, N. (1991). *Basna u osnovnoškolskoj nastavi književnosti*. Zagreb: Školske novine.
- Мандић, Д. (2003). *Дидактичко-информатичке иновације у образовању*. Београд: Медиаграф.
- Милатовић, В. (2013). *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*. Београд: Учитељски факултет.
- Милинковић, М. (2012). *Књижевност за децу и младе – поетика*. Ужице: Учитељски факултет.
- Милинковић, М. (2014). *Историја српске књижевности за децу и младе*, Београд: Боокланд.
- Митић, В. (1999). *Психолошки чиниоци прихватања иновација у настави*. Нови Сад: Будућност.
- Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стакић, М. (2012). Васпитнообразовна функција басне на предшколском узрасту, у: Д. Сунчица (ур.): *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста*, Врање: Учитељски факултет, 124 –133.
- Вилотијевић, М. (2003). Од традиционалне ка информационој дидактици. *Образовна технологија*, број 1–2.
- Вилотијевић, М. и Мандић, Д. (2015). *Управљање развојним променама у васпитно-образовним установама*. Београд: Учитељски факултет.

APPLICATION OF MODERN TECHNICAL MEANS FOR TEACHING SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE CASE OF FABLES IN THE JUNIOR YEARS OF PRIMARY SCHOOL

Summary: *The intensive development of science and technology is one of the important characteristics of our modern society. Information technology has entered all areas of human activity. In schools, the traditional way of teaching is still present, it is necessary to intensify its implementation. For these reasons, in this paper we present a model of academic interpretation of the fable "The Lion and the Mouse" with the application of information technology. The idea that learning should be fun is very old, so the authors of this paper tried to present fables content and a manner of its artistic design to students in a different and funny way. The aim was to enable the pupils, already at the initial level of education, high quality and interesting analysis of the literary work that respects their age opportunities and develop potential.*

Key words: *modern teaching, fable, school interpretation, information technology, students of junior school age.*

Милица Петрић⁷, докторанд
ОШ „Јован Јовановић Змај“ Обреновац
Учитељски факултет у Врању

ИНТЕГРАТИВНА НАСТАВА ГРАМАТИКЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Рад има циљ да укаже на значај интегративне наставе и тематског планирања у настави српског језика са посебним освртом на наставу граматике као сегмент наставе српског језика који се карактерише апстрактношћу и отежаним усвајањем наставних садржаја. У раду се износе предности интегративне наставе и могућности које она има за успешније и квалитетније овладавање садржајима из граматике.

Кључне речи: интегративна настава, граматика, наставни садржаји, тематско планирање.

Интензиван и динамичан развој информационих технологија у савременом друштву довео је у питање одрживост традиционалног концепта наставе, укорењеног пре скоро три века. У педагошкој литератури могуће је пронаћи велики број различитих теорија чије се полазне тачке, основни постулати темеље на критикама традиционалне школе и наставе, тежећи истовремено ка стварању оптималних услова за имплементацију модела савремене школе. Сложићемо се да основе елементарне писмености, читање, писање, рачунање, једноставно говорећи, не обезбеђују минимум неопходних услова како би се друштво континуирано развијало и напредовало, на крају крајева и опстало у условима интензивног, сложеног протока информација и компликоване когнитивне обраде истих. У оквиру васпитно-образовних институција фокус пажње, активности учитеља, наставника, стручних сарадника усмерен је на мисаоне, интелектуалне активности ученика, на оспособљавање ученика за самостално коришћење свих, њему доступних извора знања. Свету који нас окружује и који је подложен интензивним променама потребна су нова знања, у структуралном смислу, другачија и квалитетнија знања. Како би се школе преобликовале у институције које се развијају и мењају, прилагођавају потребама савременог друштва, неопходно је

⁷ petric.milica@yahoo.com

перманентно уносити промене, новине у васпитно-образовну делатност, новине које су усмерене на унапређење, подизање квалитета васпитно-образовног рада.

ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ ТЕМАТСКЕ И ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ

Компаративно поређење модела традиционалне школе и наставе са једне стране и модела савремене школе са друге стране, довело нас је до закључка да је школа сасвим сигурно изгубила ту привилегију да буде једини и најдоступнији извор знања и нових информација, како за саме ученике тако и за њихове наставнике. Бројни разлози били су довољни да се све више говори о потреби, нужности увођења иновативног, интегративног приступа у образовни систем, чија се основна карактеристика у планирању наставног процеса огледа у индивидуализацији програма усмерених на ученика, никако на програм фокусиран и усмерен на наставни предмет и његове садржаје, вођен искључиво од стране самог наставника. На велику жалост, иновативни наставни модел назван интегративна настава је један од модела који се у нашем васпитно-образовном систему ретко примењује. Захтевно планирање, организација, реализација, недовољно оснаживање наставника за међупредметно повезивање, могу бити неки од разлога због којих интегративна настава још увек није добила значајно место у образовном систему, који јој свакако припада.

Шта је заправо интегративна настава и како се она дефинише? Уколико бисмо покушали да одговоримо на ово питање, избегавајући интерпретацију постојећих дефиниција интегративне наставе, најједноставније бисмо могли рећи да она није ништа друго, него настава у којој су границе између различитих наставних предмета и дисциплина као и њихових садржаја, једноставно избрисане, непостојеће. Из претходно изнетог става, лако бисмо могли издвојити прву у низу вредност оваквог иновативног модела у настави. Јасно је дакле, да се у интегративној настави тежи ка трагању, проналажењу, остваривању смислених веза између сличних садржаја, аспеката у оквиру различитих, школских научних дисциплина. Вредност интегративног приступа у планирању наставног процеса, коришћењем здраворазумске логике, а надовезујући се на претходни став, може се уочити и у тежњи да се интегришу, синтетишу, прожму перспективе више различитих научних дисциплина, у једну нову, у квалитативном смислу, структурално сложенију и квалитетнију целину, која је свакако у образовном контексту, значајнија од простог збира саставних елемената појединачних дисциплина или предмета. Од изузетног је значаја за целовити развој личности ученика сазнање да се

интегративна настава заснива на природи саме реалности која окружује сваког ученика. Оправдано бисмо се могли запитати да ли је против људске природе и процеса сазнавања света око себе, да се тај исти свет и та иста сазнања, вештачки деле на наставне предмете и дисциплине. Свакако да није. Предност интегративног приступа у планирању и реализацији наставног процеса управо се и огледа у посматрању света који нас окружује као једне јединствене, непоновљиве и недељиве целине, и као таквог настоји да га проучава и анализира. Са развојне тачке гледишта, претходна констатација представља изузетно важну информацију у разумевању интелектуалног развоја детета, ученика. Људски мозак, по законима природе, на нејефикаснији начин памти информације, формира стабилан систем знања, онда када се оне могу повезати у смислену целину, интегрисану мрежу значења. Интегративна настава заправо омогућава један целовит контекст за усвајање знања, учење, који ученицима пружа више простора и могућности за формирање чврстих веза између научних чињеница, свакако олакшавајући и процесе решавања проблема. Овакво учење које бисмо могли назвати и интегративно учење, подразумева активнији приступ ученика приликом сагледавања и уочавања различитих димензија једног истог проблема, посматрање проблема из више различитих углова и са више различитих страна.

Жељка Лукић Радојичић (2011:370) у свом научном раду *Образовна технологија*, интегративну наставу дефинише као један од иновативних модела којим се врши међусобно повезивање наставних садржаја из више наставних предмета. Поменута ауторка истиче да интегративни приступ у планирању наставе пружа већу динамичност и интердисциплинарни приступ одређеној проблематици, те да ако се у току школске године примењује у довољној мери, као резултат можемо очекивати позитивне помаке у планирању, организацији и реализацији наставе, од чега би највише користи имали сами ученици. Буљубашић и Кузмановић (2007:147) износе једно веома интересантно гледиште када је у питању описани вид планирања наставе. Они наводе да интегративни приступ учењу заправо наглашава интелектуални, друштвени, емоционални и естетски развој ученика, подржава целовити развој истих и не усредсређује се на издвојене, углавном когнитивне, аспекте личности ученика.

Велики број стручњака у области образовања, слаже се са констатацијом да наставници применом интегративног модела наставе, заправо припремају ученике за целоживотно учење, радећи истовремено на остварењу још једног веома важног задатка – учинити школу интересантнијом, реалнијом и животнијом.

У својој књизи *Савремена настава говорне културе у основној школи*, Марина Јањић (2008:120), наглашава да интегративна, тематска или интердисциплинарна настава, омогућава формирање, конструисање једне, у квалитативном смислу кохерентније и разноврсније логичко-естетске целине, којој је могуће приступити са више различитих извора. Интересантно и вредно запажање поменуте ауторке односи се и на разумевање традиционалистичког становишта у погледу планирања и извођења наставе, којег карактерише одвојеност научних и уметничких подручја у оквиру васпитно образовног система као што је школа. Одвојеност ова два подручја, води нужно до затвореног, једнообразног и једносмерног васпитно-образовног сижеа, а традиционалну наставу доводи до губитника на пољу савремених дидактичко-методичких организационих начела. Позитивни ефекти интегративне наставе како истиче Јањић, су: интегративни начин дељења учења; холистичко функционисање мозга на релацији контекстуалног повезивања међусобних значења различитих дисциплина с једне и њихово повезивање са искуством са друге стране; конструктивистички поглед на учење (2008:121).

Тежак (2003:552), наводи да нам посматрање појава у њиховом јединству и целини, намеће начела интеграције (сједињавања), корелације (повезивања) и координације (усклађивања) наставних садржаја.

НАСТАВА ГРАМАТИКЕ У СВЕТЛУ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ

У оквиру наставног предмета српски језик који се изучава у млађим разредима основне школе, изучава се и граматика као један од елемената језичке грађе. У остваривању наставних садржаја настава граматике и правописа има велики значај не само за предмет српски језик, већ и за остале предмете. Треба одмах истаћи да настава граматике није у потпуности довољно истражена, није добила ниво попут обраде текста. Према бројним спроведеним истраживањима ученици имају страх од ове наставне области, а који се може умањити управо кроз блажу форму часа, тј. кроз интеграцију са другим предметима.

У млађим разредима основне школе у оквиру наставног предмета српски језик, правопис и језик представљају основне услове за правилну артикулацију ученика. Вежбајући и унапређујући дељење језичко изражавање стварају се основе за разумевање и успостављање језичких правила и законитости, односно, преко говорне или писане комуникације ученици савладају граматику и правопис. На овај начин, можемо рећи да ученици од првог разреда основне школе схватају да је

језик систем правила које треба познавати. Настава граматике заснована је заправо на извору језичког изражавања у свакодневном говору или у књижевном делу у настави српског језика. Зато данашњи наставни планови значајно место дају настави граматике и правописа те их издвајају у посебна наставна подручја. Да би ова наставна подручја одражавала савременост неопходно је да се садржаји обрађују паралелно и у саставу са осталим подручјима овога, али и других предмета. Граматика као област српскога језика мора бити повезана са животом, а не изолована од живота, јер тада не би имала никаквог смисла. Сва граматичка правила треба применити на практичним примерима из живота, јер је пракса не само извор сазнања, већ и критеријум за проверу истинитости сазнања. извођење целих часова било претворено у сувопарно, најпре писање, а потом и учење дефиниција и чињеница. Овакви наставни часови гуше стваралачки дух а ученици граматику доживљавају као далеку и отуђену материју. Настава граматике треба да полази од узраста, говора, водећи рачуна да се у настави од првог до трећег разреда граматички садржаји уводе поступно јер би извођење целих часова било претворено у сувопарно најпре писање, а потом и учење дефиниција и чињеница. Имајући ово у виду могуће је обрадити граматичке садржаје обрадом књижевног текста, бајке, приче, приповетке, песме, што доприноси бољој писмености уколико је добро познавање граматике. Граматичка грађа може се изложити на различите начине и на основу разноврсних текстова, применом неког иновативног наставног модела какав је интегративна настава. Некада ће за полазиште послужити краћи дијалог, а некада кратка и једноставна песма, чак у новије време и аутентични текст какав је чланак из новина. Видимо дакле, да је полазни материјал из кога ћемо проучавати граматичке садржаје разноврастан и богат. Придодамо ли овоме и прави приступ ученицима на добром смо путу остварења образовно-васпитних циљева и задатака. Овде свакако мислим на интегративну наставу и у оквиру ње обраду граматичких садржаја у интеграцији са другим наставним предметима као што су: свет око нас, природа и друштво, ликовна и музичка култура, математика или пак неки други наставни предмет.

У зависности од наставне теме која представља окосницу, центар интеграције свих информација, чињеница, научних знања, могуће је примера ради интегрисати наставне садржаје српског језика са већим бројем наставних и ваннаставних предмета у школама. Наставни садржаји из српског језика у млађим разредима основне школе, најчешће се повезују са садржајима већ поменутих наставних предмета а у вишим разредима основне школе, најчешће се повезују са садржајима наставних предмета као што су: историја, географија, биологија,

грађанско васпитање. На овај начин тематски организована међупредметна настава, обезбеђује све неопходне предуслове за развијање демократске атмосфере у одељењу, организовање и извођење разноврсних креативних игара, истраживање и опсервацију проблема односно прикупљање података о појавама путем њиховог непосредног чулног опажања, као и лакши трансфер стеченог знања и примену истог у различитим ситуацијама учења.

Према речима Јањић (2008) међупредметним повезивањем и унутарпредметним повезивањем (примера ради у оквиру наставног предмета српски језик и књижевност, могуће је повезивање наставних подручја граматике, књижевности, говорне културе, позоришта, филма), граматике и света око нас, поставља се као императив у остварењу циљева и задатака. Дакле, видимо потребу постојања и синтетичког приступа заступљености у настави, што се може видети и из датих примера. Бројност различитих когнитивних, естетских и других полазишта учиниће час граматике занимљивијим, успешнијим, и допринети бољој рецепцији садржаја.

У интегративној настави, можемо слободно рећи, преплићу се исходи више предмета ка јединственом циљу. У датом примеру уочавајући природне појаве из наставног предмета свет око нас, обрађују се граматички садржаји (и на примерима из књижевности), а и са другим предметима, при чему се тешко може одредити однос веза и утицај међу предметима и унутар предмета.

ЗАКЉУЧАК

Тежње ка интеграцији и имплементацији овог иновативног модела у настави, препуштене су ентузијазму просветних радника, првенствено учитеља. Овакав вид наставе и његова имплементација у образовни систем, свакако подразумева обезбеђивање како професионалне тако и логистичке подршке која би обухватала едукацију и обуку учитеља, наставника за извођење оваквог облика наставе, набавку стручне литературе, дидактичког материјала, савремених наставних средстава, реорганизацију и прилагођавање званичних распореда часова у школама. Учители по природи свога посла, ваљало би нагласити, много су ближи мултидисциплинарном, интегративном моделу наставе него предметни професори.

Свакако, када је у питању сама организација интегративног часа, јасно је да је време које стоји на располагању наставнику у току једног школског часа недовољно за разматрање, презентовање, осветљавање и извођење закључака у оквиру једне школске научне области или прецизније речено наставне јединице, са више различитих гледишта.

Као применљиво решење за ову врсту проблема, у наставној пракси се најчешће користе интегративни дани, јер су, лако је закључити лакши за планирање, организацију и реализацију. Интегративни дани се у структуралном смислу, планирају на исти начин као и сам интегративни час, са једном не баш малом предношћу, разликом у временској артикулацији, коју је лакше испратити. Након изнетих констатација, јасно долазимо до закључка да је неупоредиво лакше планирати, организовати и реализовати традиционалне облике наставе. Међутим, уколико не испустимо из вида чињеницу да је међупредметно повезивање садржаја од изузетног значаја за остваривање предвиђених наставних циљева – васпитних, образовних и функционалних, интегративни модел наставе свакако неће нестати из фокуса планирања наставног процеса.

Хипотетички модел интегративне тематске наставе у чије планирање и организацију би се укључио већи број учитеља, наставника, морао би да омогући и флексибилну реорганизацију распореда часова, који би у сваком случају морао да предвиди и садржи не само часове предвиђене за реализацију одређене теме, него и време неопходно за припрему наставног кадра, тимова учитеља за реализацију оваквог вида наставе. Како би интегративни модел наставе као и огромни напори који се улажу, нажалост само од стране ентузијаста, у његову организацију и реализацију, био прихваћен од стране учитеља, наставника, неопходно је коначно у наш васпитно-образовни систем увести различите облике стимулације наставног кадра, како би мотивација запослених за увођење иновативних модела наставе, остала стабилна и одржива.

Литература

- Бранковић, Д., Мандић, Д. (2003): *Методика информатичког образовања*, Београд: Медиаграф.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика – организација наставе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђорђевић, В. (2007): *Иновативни модели наставе, Образовна технологија*, Београд, 2007, 4.
- Ђорђевић, Ј. (1979): *Индивидуализација васпитања даровитих: способност и даровитост*, Београд: Просвета.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001): *Активно учење 2, приручник за примену метода активног учења/наставе*, Београд: Институт за психологију.

- Ивић, И. и сар. (1997): *Активно учење*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Јањић, М. (2008): *Савремена настава говорне културе у основној школи*, Нови Сад: Змај.
- Лазаревић, Ж., Банђур, В. (2001): *Методика наставе природе и друштва*, Београд – Јагодина: Графопринт.
- Мандић, Д. (2003): *Дидактичко-информатичке иновације у образовању*, Београд: Медиаграф.
- Радојичић Лукић, Ж. (2011):, Интегративна настава у савременом образовном процесу, *Образовна технологија*, 2011, 4, 367-378.
- Цветановић, В. (1996): *Самостални и стваралачки рад у настави српског језика*, Београд: Vодех.
- Педагошки лексикон (1996), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Педагошки речник (1967), Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.

INTEGRATIVE GRAMMAR TEACHING IN THE JUNIOR YEARS OF PRIMARY SCHOOL

Summary: *This paper aims to point out the importance of integrative teaching and thematic planning in the Serbian language teaching, with special emphasis on the teaching of grammar as a segment of Serbian language that characterizes abstractedly and difficulty adopting teaching content. This paper presents the advantages of integrated teaching and the opportunities that it creates for more successful and higher quality mastering the content of grammar.*

Key words: *integrative teaching, grammar, teaching content, thematic planning.*

МА Милена Видосављевић,⁸ докторанд
Филолошки факултет у Београду

ДОМЕТИ ЕМПИРИЈСКИХ ИСТРАЖИВАЊА УПОТРЕБЕ ФИЛМА У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Апстракт: Велики избор додатних дидактичких материјала у савременој настави страних језика свакодневно условљава наставнике да истражују, креирају, анализирају, темељно планирају активности уз детаљну припрему. Међутим, наставним средствима постепено се уводе и разноврсни аудиовизуелни материјали, где се највише издвајају филмови. Филмови у настави страних језика путем покретних слика, звука и реалних ситуација успевају да заинтересују ученике за страни језик и културу чинећи часове забавним али и поучним, при чему се уједно мотивација за рад повећава. Стога је циљ овог рада да се укаже на значај аудиовизуелних материјала, као и да се прикаже важност филмова као дидактичког средства. Такође се у раду истичу примери научних и стручних радова који су се бавили овом тематиком. С обзиром на то да наставници страних језика имају главну улогу приликом имплементације филмова у наставу, пружају се начини како извршити класификацију филмова и примера фаза и активности које би помогле у стварању квалитетног часа страног језика уз помоћ филмова.

Кључне речи: настава страних језика, наставници, ученици, филмови, дидактички материјали.

УВОД

У данашњој настави корист од употребе филмова у настави страних језика је вишеструка и значајна. Иако спадају у секундарни дидактички материјал, филмови у настави страних језика и те како могу помоћи наставницима да код ученика постепено развијају језичке вештине, да повећају степен комуникације на страном језика и да уједно позитивно утичу на развоју осталих компетенција.

Осим тога што филмови представљају један начин богаћења опште културе, они су такође ризница језичког богатства који се може применити у педагошке сврхе (Радусин-Бардић, 2009:182). Ова седма уметност која нам нуди конкретан социокултурни и историјски

⁸ mika_vido_88@yahoo.com

амбијент, битан је преносилац вредности како естетских, тако и лингвистичких и етичких (Hernández Mercedes, 2005).

У том смислу неопходно је истаћи да већина елемената филма омогућава контекстуализацију вежби што ученицима омогућава да имају интересантнију наставу јер се сусрећу са стварним језиком и културолошким елементима. Као последица наведеног јавља се веће интересовање, појачана мотивација код ученика за учење страних језика и упознавање кинематографије. Овај рад указује на значај аудио-визуелних материјала, дефинише и истиче важност филмова као наставно средство, указује на примере истраживања научних радова који су се бавили овом темом, скреће пажњу на улогу наставника која се састоји из пажљиво одабране селекције филмова за наставу, као и савета којих би могли да се држе када уводе овај материјал у наставу. На крају рада пружа се увид у фазе активности приликом употребе филмова и потешкоће које се могу јавити, али које не треба да обесхрабре главне актере васпитно-образовног процеса.

ЗНАЧАЈ АУДИО-ВИЗУЕЛНИХ МАТЕРИЈАЛА

Савремено друштво све више подстиче развој и употребу модерне технологије у настави страних језика. Употреба аудиовизуелних материјала сваким даном омогућава да се ученици више мотивишу и да им се на тај начин омогући сарадња и комуникација са припадницима других народа. Путем средстава који подразумевају синхронизацију слике и тона, као и чуло вида и слуха, наставници омогућавају слике у покрету чиме побуђују и радозналост ученика. Стога и учење страног језика делује занимљивије уколико је пропраћено сликама, снимцима, краткометражним или дугометражним филмовима, презентацијама и из тог разлога ученици бивају спремнији за рад и интерактивну сарадњу.

Осим учења граматике и вокабулара, неопходно је учење и усвајање и социокултурних елемената стране културе. Тежња да се креирају реални контексти где би се страни језик користио условила је да се наставници озбиљније позабаве развијањем свих језичких компетенција и тиме омогуће ученицима да своје пасивно знање о језику активирају и вежбају комуникацију. Једни од реалних аудиовизуелних материјала јесу и филмови, који олакшавају ученицима у настави да се упознају са такозваним живим језиком, аутентичним дијалектом одређеног страног језика и на тај начин такође упознају, доживе и прихвате другу културу (Singh, Mathur, 2010:6).

ФИЛМ КАО ДИДАКТИЧКИ МАТЕРИЈАЛ

Аудиовизуелна средстава у модерној настави страних језика су неопходна. Међу тим средствима се свакако налазе и филмови, који у односу на друга аудиовизуелна средства, имају предност јер су динамични, могу да представе одређени временски период и да уједно буду верни показатељ једног друштва, нације, културе, традиције, историје и других тема.

Вредност филмова се не може оспорити. Ови материјали су значајни у учењу страног језика јер, не само да побољшавају знање језика, граматичку и социокултурну компетенцију, способност слушања, комуникације, већ омогућавају и да се упозна страна култура и да се пореди са матерњом културом, чиме се сузбијају предрасуде и стереотипи. Такође се њиховом употребом интергришу све лингвистичке компетенције и олакшава се експериментисање лингвистичких, социокултуралних и интеркултуралних знања (Amenós Pons, 2000:775). Ауторка Маричић (2011:759) наглашава да „рад са филмом пружа велике могућности и вишеструка је његова улога у настави: динамичан је, поистовећује ученике са стварном ситуацијом на филму, документ је догађаја или појаве; може показати прошлост, садашњост и будућност, повећава или смањује величину предмета...“.

Као дидактичко средство, филм у настави страних језика може да има много предности и њиме се могу постићи потребна интеракција код ученика. Употребом филма у настави повећава се мотивација ученика за учењем, подстиче се учениково разумевање односа, ситуација које је видео на филму, такође се развија његово формирање мишљења у вези са оним што види на филму, које је најчешће пропраћено анализом, аргументацијом и дискусијом. Ученици страних језика путем филма развијају и машту, као и критичко и апстрактно мишљење. Такође се оспособљавају да резимирају, синтетизују сазнања која су добили гледањем филма као и да примене та знања кроз самосталне филмске пројекте (Маричић, 2011:759).

Осим васпитних циљева, ови дидактички материјали би требало да испуњавају и образовне циљеве. Сходно томе, потребно је да се филмови уклопе у перспективу деце и младих, тј. да буду у вези са њиховим искуствима како би могли да их на одговарајући начин доживе. Уколико се то испоштује, ученици могу да активирају њихова размишљања, емоције, асоцијације, предрасуде и да вреднују радње или стања представљена на екрану (Abraham, 2009:55-57).

ИСТРАЖИВАЊА У ВЕЗИ СА УПОТРЕБОМ ФИЛМОВА У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

„Модерна настава пред наставника ставља захтеве за иновативним техникама и примену савремених наставних средстава и метода наставе (Маричић, 2011:759)“. Из овог разлога неретко се сусрећемо са многобројним истраживањима, прегледним чланцима, студијама, искуствима из праксе аутора који се све више одлучују да поред уџбеника и других додатних дидактичких материјала, уведу и филмове у наставу. Истичу се главне карактеристике и пружају сугестије на који начин инкорпорирати филмове у наставни програм, при чему се може свесно утицати и на развој многобројних компетенција међу којима се, између осталог, акценат ставља и на интеркултуралну компетенцију.

Аутор Bruni A. (2008:37-60) у раду *Selección de material cinematográfico en la enseñanza de un idioma extranjero desde una perspectiva intercultural* указује на селекцију филмова који успешно могу да утичу на развој интеркултуралне наставе приликом учења страног језика. У свом приказу аутор објашњава на који начин овај материјал може утицати на повећање мотивације код ученика излажући у наставку критеријуме за одабир филмова, почевши од врсте публике где је важно узети у обзир године, ниво знања о одређеној култури, док са друге стране треба водити рачуна о интеркултуралним темама, амбијенту, језику. У складу са датим критеријумима презентује се процес селекције филмова и дају се одређени примери указујући на то како се може извршити импликација овог материјала у настави страних језика. Последњи део рада бави се закључним разматрањима аутора, као и сугестијама и предлозима активности, чији је циљ да послуже наставницима страних језика како би успешно адаптирали теме филмова и унапредили развој интеркултуралне компетенције ученика.

Сличном тематиком се бавио и Toro Escudero (2009:8-19) у студији *Enseñanza del español a través del cine hispano; marco teórico y ejemplos prácticos*. Наводећи циљеве коришћења филмова, аутор пружа предлоге и сугестије за активности, које могу да позитивно утичу на развој културне компетенције ученика. Дат је приказ уводних активности, активности изван школе и у учионици, као и начина како треба да ученици гледају филм. Аутор у наставку даје пример филмова и описивањем фаза задатака објашњава који се задаци могу дати ученицима како би сам материјал био едукативног, а не само забавног карактера. У вези са тим, рад може послужити наставницима страног језика јер пружа детаљне фазе активности у вези са филмовима фокусирајући се на уводне, главне и завршне активности.

Такође се ауторка Sophie Olsson (2015) у раду *El cine en la enseñanza de ELE* бави наставом страних језика у образовном систему и пружа могућност употребе других дидактичких материјала, сем уџбеника, у циљу развијања комуникативног приступа. Истиче се предлог употребе филмова, како дугометражних тако и краткометражних, са темема интеркултуралности са намером да се ученици упознају са страном културом и тиме разбију предрасуде и стереотипе, који имају у вези са другим народима и њиховим језиком. Да би се јасније објаснило на који начин филмови могу утицати на интеркултуралну компетенцију, најпре се дефинише овај појам, дају се главне карактеристике и у чему је њена улога. Затим се објашњавају циљеви и задаци. Заједничког европског оквира за језике, који се треба испоштовати у плану и програму, и који би знатно утицали на реализацији приказивања и усвајања стране културе путем одређених активности и интеркултуралних тема. У вези са тим, ауторка презентује методологију имплементације филмова и етапе како би се успешно реализовали у настави страних језика.

Као примери емпијских истраживања се уједно могу навести и радови чије су главне теме увођење филмова у настави шпанског језика, енглеског језика, немачког језика. У том смислу аутор Carracedo Manzanera C. (2009: 229-267) у научном раду *Diez ideas para aplicar el cine en el aula* и истиче важност улоге наставника приликом увођења филма као додатног наставног материјала у настави шпанског језика. Сходно томе у раду се објашњава који се проблеми могу јавити у вези са креирањем материјала, адаптацијом и систематизацијом активности. Наводећи типологију активности, аутор презентује начине како да се коментарише одређени филм фокусирајући се на ликове, теме, ситуацију, језик. На крају рада пружа се увид у десет хиспанских филмова, изложеним са детаљним фазама рада, који се могу користи на часу шпанског језика. Путем упитника, критичке анализе, дебате, описивања и других метода ученици развијају све четири језичке вештине. У складу са тим овај рад је и креиран да послужи као водич наставницима који, путем аудиовизуелних материјала, желе да мотивишу ученике и упознају их са хиспанском културом и реалним, аутентичним дидактичким материјалом.

Наставницима шпанског језика може послужити и студија *La enseñanza multicultural de la lengua española/LE a través del cine* чија је главна тема мултикултурална настава шпанског језика путем филмова. Указујући на појам, аутор ове публикације истиче повезаност филмова и мултикултуралности која омогућава учење, познавање и прихватање различитих култура. Наставак је посвећен опису историје филма, његовом развијању и употреби у настави. Сходно томе, указују се на важност употребе филмова у настави шпанског језика где се ставља

акценат на њихово увођење и предности, које могу имати за ученике шпанског језика и њихову комуникативну способност на циљном језику. Дати су примери активности приликом чега су описане фазе рада тј. на који начин и о чему треба разговарати пре филма, како се бавити темама налик друштво, политика, религија, култура и историја. На крају рада приказују се примери активности одређеног шпанског филма уз детаљно објашњења задатака. Рад омогућава увид у примере и фазе употребе филмова у настави у циљу да се ученици упознају са мултикултуралним темама и постепено схватају и прихватају разноврсне стране културе (Ferreira dos Santos, 2014).

Аутори Singh и Mathur (2010) се у научној публикацији *El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood* баве употребом филмова као дидактичког средства у настави шпанског језика. Путем квантитативних метода истражују врсте наставног материјала, које наставници могу да користе на својим часовима и да ли су за или против употребе филмова у настави. Одрађено је такође и истраживање путем квантитативних метода, тј. упитника и обављених разговора са ученицима на тему начина учења шпанског језика. Коначни резултати истраживања приказани су статистичким подацима и графиконима. У следећем поглављу указује се на важност коришћења аудиовизуелних средстава у учионици, набрајају предности употребе филмова са циљем да наставници шпанског језика у Индији схвате и крену да размишљају о додатним материјалима, који ће им омогућити квалитетнију наставу где доминира комуникација на циљном језику. Презентовани су и методолошки поступци плана и организација активности у вези са филмовима на часу. Сходно томе, рад може послужити наставницима шпанског језика, генерално, како би схватили значај додатних дидактичких материјала (у овом случају филмова) и такође узели у обзир и интересовања ученика у циљу чешће комуникације на шпанском језику у настави.

У Србији се овом темом бавила ауторка Маричић (2011:751-765) излажући прегледни научни рад *Употреба хиспанског филма у циљу стицања културне компетенције у настави шпанског језика као страног језика* где је главни акценат је на употреби аутентичних хиспанских филмова у настави, као додатног дидактичког материјала. Дефинишући појам интеркултуралне компетенције, објашњава се њена важност и значај у процесу учења страних језика. У наставку се ауторка бавила хиспанским филмом кроз историју, приказује фазе и истиче значај филма у циљу упознавања и стицања знања из културе. Представља се свет хиспанског филма у уџбеницима шпанског језика, издвајају се теме које развијају интеркултуралну свест код ученика. Истичући важност филма као дидактичког материјала, ауторка излаже сугестије и

могућности како инкорпорирати филм у наставу и које би активности биле пожељне у циљу стварања интеркултралне наставе. Закључна разматрања послужила су да се скрене пажња на потешкоће и проблеме који се могу јавити приликом увођења овог материјала у наставу. Значај рада се огледа у томе што се омогућава увид у активности у вези са филмом у настави страних језика, које могу подстицати како културну тако и интеркултуралну компетенцију ученика шпанског језика.

Са друге стране, ауторке Зобеница и Стипанчевић (2013:126-134) презентују своје искуство у примени филма *Талас* у настави немачког језика. Овај научни рад се базира на опису додатног материјала тј. филмова и датом примеру филма *Талас* у настави немачког језика ради стицања интеркултуралне компетенције код ученика са знањем немачког језика на нивоу Б1/Б2. На почетку рада објашњава се који је разлог одабира овог филма и теме, као и његова примена приликом учења немачког језика. Даје се приказ и радња филма, излажу се технички поступци при чему се посебно издаваја дидактичко-методичка обрада овог аудио-визуелног средства. У складу са оваквом врстом обраде детаљно се пружају фазе, које наставници морају да испрате како би се филм квалитетно адаптирао и омогућио разумевање теме и развој интеркултуралности. Издвајајући три фазе, ауторке наводе прву фазу, тј. уводну или фазу упознавања са задацима, затим другу, у којој за време гледања филма ученици одговарају на одређена питања у вези са темема путем упитника, док је трећа фаза резервисана за последњи део гледања филма након чега се одвија дискусија међу ученицима на немачком језику. Детаљном анализом ових фаза пружа се увид на који начин, у овом случају, циљано одабрани филм *Талас*, утиче на интеркултуралну комуникацију. Циљ рада јесте пружање образовних и васпитних циљева којима наставници треба да се руководе приликом избора филмова на страном језику, као и дидактичко-методичким принципима њихове обраде на примеру немачког филма *Талас*.

Могућност увођења комедије у наставу анализира је ауторка Briam (2010:383-398) у раду *Outsourced: Using a comedy film to teach intercultural communication*. Тема која се обрађује у научном чланку је употреба филма, у овом случају, комедије Оутсоурцед у настави ради развоја интеркултуралне комуникације код студената енглеског језика. У првим поглављима описују се критеријуми по којима би се одређени играни филмови могли изабрати и употребити у настави са намером упознавања стране културе. Следеће поглавље бави се објашњењем употребе филма *Outsourced*, презентују се фазе, технике, задаци како би се постигла и развијала интеркултурална комуникација међу ученицима. Нуде се теоријске основе на који начин да се филм, као дидактичко средство, критички сагледава и анализира. Имајући у виду

интеркултуралне теме у филму, у наставку се дефинише контекст културе, индивидуализам и колективизам, социјалне толеранције, нетолеранције и ксенофобије. Путем филма, ауторка у раду презентује могућности дискусије о културним стереотипима и предрасудама, као и остале активности које би могле да допринесу бољем разумевању страних култура и тиме утицале на развој интеркултуралне интелигенције и компетенције.

Досадашња истраживања указују да се филмови могу квалитетно користити у настави страних језика и да подстичу радозналост и повећану мотивацију ученика. Међутим, неопходна је класификација, адекватан одабир материјала, пажљиво анализиране фазе задатака и активности од стране наставника како би ученици страних језика могли да, поред развијања језичких вештина, тј. читања, писања, слушања и говора, такође и унапреде социокултурно знање о страниј култури, развијајући уједно културну и интеркултуралну компетенцију.

УЛОГА НАСТАВНИКА У ИЗБОРУ И КОРИШЋЕЊУ ФИЛМОВА

Наставници страних језика имају тежак и сложен задатак, који се састоји из одабира њихових аудиовизуелних материјала који би били занимљиви ученицима. Неопходно је детаљно размотрити који би материјали тј. филмови могли да приближе детаљније страну културу и прикажу ученицима њене главне особености.

Улога наставника се огледа у томе да процене који су филмови адекватни за развијање компетенција ученика узимајући у обзир и њихово порекло, узраст као и о предзнање о земљи чији језик уче (Зобеница, Стипанчевић, 2013:127).

Међутим, наставници који нису изворни говорници могу доћи до различитих потешкоћа због разноликости одређене културе. Могу се сусрети са проблемима налик неразумевању културних аспеката земаља друге културе јер је то веома учестало, нарочито када се не налазимо у директном контакту са циљном културом стога је и тешко усвојити прагматичке и социолингвистичке елементе налик гестовима, изразима, разликама у регистру или лингвистичким варијантама (Маричић, 2011:756).

Да би се на адекватан начин користили филмови, поставља се питање како то треба извести и шта је све потребно да се они искористе као вежба за развијање свих компетенција у настави, укључујући културну и интеркултуралну компетенцију.

Наставници страних језика који за циљ имају развијање комуникативног приступа, али и културне и интеркултуралне компетенције мора пажљиво да испланирају овакву врсту наставе јер

уколико користе филмове само као вид опуштања и награђивања ученика, може доћи до супротних ефеката. Наиме, уколико наставници не упознају ученике са темом, не дају им уводну вежбу која би им послужила за упознавање контекста филма то може да код ученика проузрокује негативни ефекат и да их онерасположи. Може се рећи да увођење филмова у наставу мора да буде пропраћено темељним планирањем. Под тим се подразумева да наставници треба да припреме уводне активности као што су на пример картице са радњом филма, редитељем и глумцима, као и да пронађу њихове слике, текстове о њима и друге информације које би допринеле бољем разумевању филма и културних елемената од стране ученика (Маричић, 2011:756).

СЕЛЕКЦИЈА ФИЛМОВА

Селекција филмова је од велике важности јер од тога, најпре, зависи да ли ће се овај наставни материјал адекватно искористити и да ли ће активности и задаци успети у настави страних језика. Стога, приликом избора и селекције филмова наставници морају узети у обзир интересовања и ниво знања страног језика ученика, али и разноврсност филмова и њихов језички, културни и тематски аспект.

Неопходно је испитивати и анализирати факторе као што су стил филма, језички регистар, дијалект и коришћење невербалног језика. У том смислу требало би избегавати поједине елементе филмова који учење страног језика чине још тежим. Међу тим факторима могу се издвојити сцене у којима глумци причају истовремено користећи сленг, жаргоне, регионалне дијалекте што додатно може створити конфузију у разумевању код ученика. Такође, битно је не бирати филмове који су историјски или драме у којима је језик више формалнији, књижевни или архаичан јер онемогућавају јасно праћење.

Да би учење путем филма било успешно и утицало на побољшање разумевања способности, главни актери наставе би требало да покушају да бирају филмове који имају недвосмислене теме и блиску повезаност између говора и акције, да имају једноставан сценарио и причу, да се не преплићу говори међу глумцима, као и да постоји сцена у којима се успорава комуникација уз помоћ разговора са децом или неизворним говорником (Chan&Herrero, 2010:12).

СУГЕСТИЈЕ ЗА УПОТРЕБУ ФИЛМОВА

Иако аудио-визуелни материјали могу бити занимљиви за ученике јер представљају такозване живе и реалне слике пропраћене тоном, поставља се питање на који начин можемо користити, конкретно

филмове, и у едукативном смислу? Да ли је могуће да поменути дидактички материјал буде одлично средство за учење другог језика и културе и које методе и задатке наставници најпре треба да проуче и анализирају пре самог представљања филмова ученицима?

Да би се инкорпорирао филм, аутор Gabriel Valdes (2010:5-9) сматра да је анализа недоходна и стога он пружа инструкције како би активности биле успешне на часу страног језика. Аутор саветује наставнике да разврстају материјале према педагошкој вредности, да користе краће сегменте филмова или видеа како би ученици могли да се добро концентришу на оно што гледају, као и да бирају филмове у којима се истичу елементи стране културе и приказује живот омладине. Као други савет истиче се могућност употребе транскрипције текста филма и употребе познатог вокабулара, међутим, мишљења је да треба охрабрити ученике да постану активни слушаоци који претпостављају и погађају значење исказа путем визуелног и вербалног контекста. Саветује се наставницима да ово наставно средство третирају као део плана и програма и да покушају да га користе у дужим временским интервалима након чега би уследиле разноврсне активности у циљу развијања њихових знања и компетенција, али и упознавања стране културе и поређење са њиховом матерњом у циљу стварање интеркултуралне наставе без стереотипа и предрасуда.

Други предлози који могу послужити наставницима јесу сугестије ауторки Jansen и Vinther (2003:23) које акценат стављају на добру припрему, која се огледа у креирању детаљног плана креирања за приказивање филма. У почетној фази наставници су дужни да дају основне информације о филму тј. наслов, време трајања, списак непознатих речи и остало. Неопходно је ученицима скренути пажњу на шта да се концентришу у току гледања и било би пожељно да се осмисле вежбе за припрему, проверу и обраду свих језичких вештина. Расправа о филму након гледања је свакако неминовна, али је могуће понављати више пута одређене сцене да би ученицима било јаснији садржај одређеног контекста.

У складу са свим наведеним може се закључити да селекција адекватних филмова педагошке и едукативне вредности, фазе активности, задатака и материјала, првенствено, зависе од наставника страних језика, чији је задатак да се темељно припреме како би се успешно и квалитетно реализовала настава уз помоћ овог додатног материјала.

ПРЕДЛОЗИ И ФАЗЕ АКТИВНОСТИ

При одабиру филмова неопходно је узети у обзир многе елементе како би се поменути наставни материјал користио и допринео бољем увежбавању и учењу страног језика. Типологија је разноврсна и може се поделити у неколико фаза.

Према искуствима ауторке Carracedo Manzanera (2009:233) прва фаза би требало да обухвата креирање активности пре гледања филма, у току гледања и након одгледаног филма. У другој фази наставници би требало да размишљају како да обухвате и одраде активности у вези са одређеним граматичким садржајем, вокабуларом, да охрабре ученике да износе своја мишљење, искуства, као и да причају о одређеним темама из културе на одређеном страном језику. У трећој фази могло би бити од користи да се планирају задаци који би омогућили да се развијају све четири језичке активности. Последња фаза могла би да послужи наставницима да размисле како да искористе тон и слику филма тј. да у одређеном тренутку прикажу филм без тона или без слике и да омогуће ученицима да буду маштовити у стварању дијалога када имају само слику филма или да описују личности када само слушају гласове глумаца.

Табела 1. Пример плана за организацију активности у вези са филмовима⁹

Филм	
Наслов активности	
Ниво знања	
Циљеви часа	
Услови рада и дидактички материјали	
Активности у вези са.... (наставни садржај)	
Активности пре гледања филма	
Активности за време пројекције	
Активности после одгледаног филма	
Запажања на часу	

Други предлог активности на часу које се може препоручити јесте подела активности на оне које се реализују пре и после гледања филма.

⁹ Carracedo Manzanera, C. (2009). *Diez ideas para aplicar el cine en el aula*. Retrieved January 20, 2016. From http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/16_aplicaciones_03.pdf

Међутим, свакако би се активности требало организовати тако да ученици могу изразити мишљење, ставове и развијати машту. Задаци прве групе активности могли би да се баве кључним речима одређеног сегмента, делова филмског дискурса тј. дијалога, монолога, дескрипције или наратије, довршавања приче употребом познатог вокабулара где се очекује маштовитост ученика. У другу групу активности може се уврстити писање састава или критике о филму, дискусија међу ученицима, драматизација дела и слично (Малчић, 2011:764).

Још један од предлога јесте и коментарисање филма подељено у више фаза. Може се кренути од описа ликова и веза међу њима, затим се може истаћи тема филма путем разговора, писања есеја, састава. У наставку би могло да се опише контекст радње, историјски временски период као и да се одраде задаци у вези са граматиком, вокабуларом, лингвистичким феноменима али и социолингвистичким значењем одговарајућег филма. Дискусија и анализа би могле да се надовежу и на рад редитеља, њихов стил и утицај уз помоћ презентовања других филмова, фотографија, интервјуа. Надаље би се ученици и наставници могли бавити критичком анализом филмског језика, важности музиком и њеним речима, као и критикама, разговорима са глумцима, анегдотама у часописима, новинама, које се тичу филма који користе у настави (Carracedo Manzanera, 2009:234-235).

Табела 2. Пример тема за коментарисање филмова¹⁰

1. Ликови	2. Главна тема	3. Контекст	4. Остале теме	5. Сценарио
6. Редитељ	7. Језик филма	8.Музика филма	9. Адаптација	10. Медији о филму

По шпанском аутору Торо Eskuderu (2009:12) наставници страних језика се често могу играти са главним елементима филма, тј. звуком и сликом. Они могу да елиминишу звук и да задатак ученика буде да сами синхронизују филм сопственим гласовима посматрајући уједно и паралингвистичке елементе као што су мимика, гестови и покрети тела.

Остале могућности које наводи ауторка Маричић (2011:762) јесу драматизација неког одломка књижевног дела, која како она каже, „од мале позоришне представе уз добру монтажу, постаје прави играни филм“, као и снимање дискусије на одређену тему.

¹⁰ Carracedo Manzanera, C. (2009). *Diez ideas para aplicar el cine en el aula*. Retrieved January 20, 2016. From http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/16_aplicaciones_03.pdf

ПОТЕШКОЋЕ У РАДУ СА ФИЛМОМ

Као и у раду са другим дидактичким материјалима, тако и у раду са филмовима могу се јавити одређене потешкоће које могу отежати рад наставника и ученика у настави страних језика.

У том смислу, фактори који би ометали активности јесу ниво разумевања ученика, тј. знања о одређеној страној култури и језику, затим технички услови налик квалитету звука и слике, располагање материјалом као што су наставне картице, рачунар са монитором и слушалицама, видео-бим. Такође, степен тежине материјала може онемогућити квалитетну употребу филмова у настави, стога се у том случају предлаже наставницима да колико је могуће олакшају разумевање радње, ликова, језика, поштујући сваку групу ученика и њиховог интересовања и сензибилитета (Sánchez Rodríguez, 1999: 369).

Међутим, и поред ових проблема не би требало одустати од употребе филмова у настави јер тиме омогућавамо ученицима да се упознају са реалним језиком и културолошком контекстом одређене стране културе чиме се постиже квалитетнији процес учење страног језика.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Путем покретних и звучних слика, наставници су у могућности да отварају врата света ученицима, да преносе поруке и садржаје значајне за њихов процес учења јер филмови комплетирају знања, интегришу језик и културу пружајући општу слику о неком друштву. Користећи наведено аудиовизуелно средство у настави, ученици страних језика упознају историју, филозофију, друштвене идеје и мишљења, места, начин живота и традиције. Увођењем филмова у наставу страних језика није само један вид едукативног и забавног карактера, већ и потреба да се ученици упознају са реалним светом изворних говорника чији језик уче, што омогућава уједно и њихову припрему за свакодневне животне околности када се сусретну са припадницима других народа (Sánchez Rodríguez, Leal Oliva, 2010:7-8).

Да би се оваква настава остварила, сем адекватних техничких услова, неопходни су креативни наставници чији би се задаци сводили на детаљну критичку анализу при одабиру филмова, као и на креирање активности, које би биле у складу са интересовањима, нивоом знања страног језика и узрастом ученика.

Стога се у раду скреће пажња на важност аудио-визуелних материјала и на значај филма као дидактичког средства у настави. У

наставку се пружа пример истраживања и публикација аутора, који су се бавили овом темом и у којима они пружају савете на који начин успешно инкорпорирати филмове у наставу. Улога наставника је свакако главна и у вези са тим се даје препорука како да направе селекцију филмова, које активности да уведу пре и после пројекција. На крају се пружају предлози и фазе задатака чији је циљ да омогуће квалитетан час страног језика уз помоћ филмова, где би ученици развили језичке вештине, упознали социокултурне елементе, развили (интер) културалну компетенцију и тиме били подстакнути да схвате, прихвате и поштују друге, стране језике и културе.

Литература

- Abraham, U. (2009): *Filme im Deutschunterricht. Seelze-Velber*, Kallmeyer, Klett.
- Amenós Pons, J. (2000): Criterios para la selección de largometrajes. *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, 769-783.
- Briam, C. (2010): Outsourced: Using a comedy film to teach intercultural communication. *Business Communication Quarterly*, 73(4), 383-398.
- Bruni, A. (2008): Selección de material cinematográfico en la enseñanza de un idioma extranjero desde una perspectiva intercultural. *Núcleo*, 25, 37-60.
- Carracedo Manzanera, C. (2009): *Diez ideas para aplicar el cine en el aula*. Retrieved January 20, 2016. From http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/16_aplicaciones_03.pdf
- Chan, D., Herrero, C. (2010): *Using film to teach languages*, Manchester, Cornerhouse.
- Ferreira dos Santos, W. (2014): *La enseñanza multicultural de la lengua española/LE a través del cine*. Retrieved January 24, 2016. From http://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/la_ensenanza_multicultural_de_la_lengua_espanol_a_le_a_traves_del_cine.pdf
- Hernández Mercedes, M. P. (2005): *El cine, un recurso didáctico en E/LE. Modelo de explotación de una película*, Retrieved March 12, 2016. From http://www.ub.es/filhis/culturele/Pilar_Cervantes.html
- Jansen, E.D, Vinther, T. (2003): *Enseñar lengua con video: El input visual-auditivo como estímulo de la conexión entre pragmática y contenido*. Retrieved March 14, 2016. From <http://magenta.ruc.dk/~cuid//publikationer/XVI-SRK-Pub/TVI/TVI03-Jensen-Vinther>

- Малчић, Д. (2012): Филм као наставно средство, *Филологија и универзитет: тематски зборник радова, Наука и савремени универзитет 1*, Ниш: Филозофски факултет, 755-767.
- Маричић, С. (2011): Употреба хиспанског филма у циљу стицања културне компетенције у настави шпанског језика као страног језика. *Теме*, 3, 751-765.
- Радусин-Бардић, Н. (2009): Савремени француски филм у настави француског језика као страног језика, *Годишњак Филозофског факултета XXXIV*, 1, 181-190.
- Sánchez Rodríguez, N. R. (1999): El cine en el aula de E/LE. El cine: *Otra dimensión del discurso artístico*. Vol.2. Jose Luis Caramés Lage et al. (ed.) Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Sánchez Rodríguez, P., Leal Oliva, A. (2010): *La influencia del cine en la enseñanza de una lengua extranjera*. Innovación y experiencias educativas, 26, Retrieved March 10, 2016. From http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/VARIOS_PABLO_SANCHEZ_1.pdf
- Singh, V. K. Mathur, I. (2010): *El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood*. Marcoele revista. Retrieved January 25, 2016. From http://marcoele.com/descargas/11/singh-mathur_cine_en_india.pdf
- Sophie Olsson, N. (2015): *El cine en la enseñanza de ELE*. Retrieved February 02, 2016. From <https://www.google.rs/webhp?btnN=Sophie+Olsson.+El+cine+en+la+ense%C3%B1anza+de+ELE>
- Toro Escudero, J. I. (2009): Enseñanza del español a través del cine hispano; marco teórico y ejemplos prácticos. *Suplementos MarcoELE*, 8-19.
- Valdes, G. (2010): *The use of foreign language film for instruction*. Retrieved March 10, 2016. From <http://www.palmbeachschools.org/multicultural/documents/ForeignLanguageFILMINFL.pdf>
- Зобеница, Н., Стипанчевић, А. (2013): Филм Талас у настави немачког језика. *Иновације у настави*, 4, XXVI, 126-134.

ACHIEVMENTS OF EMPIRICAL RESEARCH USING FILM IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Summary: *In a modern foreign language teaching a large selection of additional didactic materials causes teachers to explore, create, analyze, thoroughly plan everyday activities with a detailed preparation. Among these various educational and audiovisual materials, films have the most distinguished place. Films in foreign language teaching through moving images, sound and realistic situations succeed to interest students in a foreign language and culture by making lessons not only fun but also instructive, and increase the motivation to work. The aim of this paper is to point out the importance of audio-visual materials, and to show the importance of films as didactic resources. Also, the paper points out examples of scientific papers which dealt with this issue. Considering the fact that language teachers have a major role in the implementation of films in classes, ways to classify movies and case phases and activities that would help in the creation of quality time with the help of a foreign language films have been provided.*

Key words: *foreign language teaching, teachers, students, film, didactic materials.*

ДРУГИ ДЕО
МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА

Проф. др Алија Мандак¹¹

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

Мр Златка Павличић¹²

СШ Никола Тесла, Лепосавић

УЛОГА ПРОБЛЕМСКИХ ЗАДАТАКА ИЗ ОБЛАСТИ КВАДРА И КОЦКЕ НА РАЗВОЈ МАТЕМАТИЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА

Апстракт: 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 то 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 основне школе у вези са квадром и коцком. Решавањем проблемских задатака из наведених области извршен је утицај на развијање следећих способности ученика: а) апстрактно бројање, б) апстрактно сабирање и множење, в) флуентност идеја и решења, г) посматрање, упоређивање и мерење и д) 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 квадрата и коцке 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

Кључне речи: проблемски задаци, математичке способности, експериментални програм, квадрат, коцка.

УВОДНО ОБЈАШЊЕЊЕ

Савремени свет праћен научно-технолошким развојем, налази се у врло динамичном кретању, које човека ставља пред бројне проблеме које мора знати, умети и хтети успешно да реши. Та потреба оспособљавања човека за решавање практичних проблема постаје императив редовног

¹¹ alija.mandak@pr.ac.rs

¹² zlatka.pavlicic@gmail.com

школовања младе генерације. Због тога се у савременој дидактици све више захтева да настава има истраживачки карактер, да ученици своја знања могу самостално да примењују у новим околностима. Овом захтеву најпотпуније одговара проблемска настава. Проблемска настава као посебан систем наставног рада јавља се још у првој половини деветнаестог века, у америчкој новој школи, у *пројект-методи*.

Реч *проблем* је грчког порекла и њиме се означава неко спorno питање, или научни задатак који чека решење. Као такав дефинише се одвојено или у својству неке функције коју означава, као на пример проблем индукције, проблем разграничења и сл. Садржан је и у учењу. Расправљајући о процесу учења Иван Фурлан наводи да је највећи ниво активности решавање проблема помоћу новоусвојених знања, јер мишљење ступа у акцију тек онда када наиђе на препреке, сметње, тешкоће. То подразумева различите нивое учења: а) слушање, б) читање, в) бележење, г) самостална репродукција, д) дискусија и ђ) решавање проблема.

Под појмом решавања проблема подразумева се низ методичких и логичких операција спроведених у циљу тражења решења проблемског задатка. Решавање проблема се не може посматрати одвојено од мишљења и учења, али их не треба изједначавати. Према Николи Роту, није свако решавање проблема мишљење (1966). Решавање проблема је облик учења. Али, осим дидактичке интерпретације проблема, будући да је он и ментални процес, он има следеће саставне делове: а) почетна (проблемска ситуација) која настаје у тренутку постављања проблема и б) завршна ситуација или ситуација циља према којој ученик тежи. Иако нема универзалних модела за решавање проблемских задатака у настави, оно се може организовати на основу више различитих наставних ситуација.

Проучавајући моделе за решавање проблемских задатака, може се рећи да се оно остварује у низу сложених интелектуалних операција које се могу рашчланити на следеће етапе: а) постављање проблема, б) постављање хипотезе, рашчлањивање и решавање проблема и верификација добијених резултата. *Способности* као основне људске особине, представљају скуп индивидуалних особина које омогућују успех у одређеној активности. Оне представљају посебан квалитет личности и одређују његов домет и успех у неком послу. Способност је појам који се односи на диспозицију (склоност) организма за успешно вршење неке активности, независно од мотивације, увежбаности и искуства. Према Ивану Корену (1990), већина педагога истиче четири карактеристике кроз које се манифестују специфичне школске способности ученика: 1) карактеристике учења, 2) карактеристике стваралаштва, 3) мотивационе и 4) социјалне карактеристике.

Постоје различите способности. У приступу проблему овог рада, од значаја су интелектуалне и математичке способности. Не улазећи продубљење у анализу интелектуалних способности које су првенствено предмет проучавања психологије, неопходно је да се укратко укаже на основне карактеристике математичких способности. То су менталне способности које подразумевају скуп општих и посебних особина које омогућују успех у разумевању математичких законитости. Подразумевају и примену математичког знања у решавању практичних проблема у реалном окружењу. Посебне математичке способности подразумевају једну врсту операција (брзо и тачно оперисање са бројевима, брзо и лако схватање појмова и њихових односа, стварање представа просторних односа).

Математичке способности доста су заступљене у проучавању методичара наставе математике. Значајно место заузимају у радовима истакнутог руског математичара и методичара Андреја Колмогорова (1964). 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 предиспозиције или пожељан услов, нису гаранције за успех, јер на успех утиче и спремност за одређену активност. Колмогоров уочава три врсте математичких способности: 1) алгоритамску, 2) геометријску и 3) логичку.

Под *алгоритамским* математичким способностима подразумева способност примене познатих алгоритама и метода у конкретној ситуацији; способност да се задатак рашчлани на коначан број корака, са елементарним операцијама које ће довести до решења задатка; способност да се замишљени план реализује до краја. *Геометријске способности* су способности проналажења неопходних информација из задатог геометријског објекта. То су даље способности да се реши задатак помоћу цртежа или модела, али и способности 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. Исказују се при коришћењу алгорита и логичког резоновања за изналагање правилног и правог пута до решења. Вештина доследног и правилног рашчлањивања логичког закључивања је битан допринос математичког закључивања.

Савремене теорије математичког образовања настале су првенствено као одговор на бројне критике које се упућују традиционалном математичком образовању, претежено предавачко – показивачко - приказивачком. У таквим околностима ученици су паисвни учесници наставног процеса и недовољно и/или уопште не учествују у своје учење. То је у прошлости за последицу имало неостваривање постављеног циља који је подразумевао постављање вишег нивоа способности решавања проблема, што представља основ за будуће учење, за ефикасно партиципирање у друштву и за обављање свакодневних активности. Када су у питању проблемски задаци, неопходно је да се помену неке од теорија. При том се пре свега мисли на теорију реалистичног математичког образовања и на теорију контекстуалних проблема у реалистичном математичком образовању. Теорија реалистичног математичког образовања подразумева да се математика интерпретира као људска делатност. У таквом схватању и разумевању математике, сам наставни процес се интерпретира као активност решавања свакодневних животних проблема, то јест проблема из контекста. За разлику од проблемских задатака у којима се за постављање односа међу величинама користи формални математички језик, контекстуални проблеми су прави и природни проблеми који у целини посматрано немају правила за решавање, него се оно своди на познавање одређених правила рачунских операција и основних законитости математике.

МЕТОДОЛОШКИ КОНЦЕПТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања у ширем приступу су математичке способности ученика. У ужем приступу, предмет истраживања је утицај проблемских задатака из области квадрата и коцке на развој математичких способности ученика. Полазећи од истакнутог проблема и предмета рада, циљеви и задаци истраживања су: 1) сагледати ефекте експерименталног програма на успех у решавању теста знања и способности (завршни тест); 2) сагледати ефекте експерименталног програма при решавању проблемских задатака на способности апстрактног бројања, сабирања и множења; флуентност идеја и решења; способности посматрања, упоређивања и мерења и способности логичког размишљања и закључивања; 3) испитати да ли постоји разлика у успеху ученика на завршном тесту између експерименталне и контролне групе; 4) испитати да ли постоји разлика у успеху ученика експерименталне групе на завршном тесту и успеха из математике на крају школске године и 5) проверити вероватноћу повезаности између успеха ученика на завршном тесту и образовног нивоа родитеља ученика

експерименталне групе. Према општој хипотези од које се пошло у овом истраживању претпоставља се да постоје значајни ефекти примене решавања проблемских задатака на успех ученика експерименталне групе у решавању теста знања и способности

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. Полазећи од основне замисли о провери и потврди основне хипотезе, као и постављеног циља и задатака истраживања, добивени резултати су сређени и обрађени. Направљен је приказ и анализа добијених података. На почетку експерименталног програма формиран је узорак из популације ученика четвртог разреда основне школе и извршено приближно уједначавање група према полу, општем успеху, према оцени из математике на крају првог полугодишта и према стручној спреми родитеља. Још једно уједначавање група по предходном знању и способностима из математике урађено је пре почетка експерименталног програма помоћу иницијалног теста.

Иницијално тестирање је рађено на почетку друго полугодишта. 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) други разлог одабира овог периода тестирања је могућност упоређивања оцена ученика постигнуте на тесту и оцена ученика из математике на крају наставне године.

За иницијални тест коришћени су уобичајени задаци који се користе у настави (Мандак, 2005). Завршни тест конструисан је од стране аутора овог рада. Пре тестирања ученика извршено је баждарење теста којом приликом је извршена корекција теста заменом задатака или њиховим изостављањем из теста. Садржи 12 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 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 много пута урађен на часовима експерименталног програма.

РЕЗУЛТАТИ

У циљу утврђивања знања ученика, најпре је извршено иницијално мерење, које је спроведено на почетку летњег семестра.

Табела 1. Резултати иницијалног теста

Статистичке величине	ознака	експеримент. група	контролна група
број ученика у узорку	n	118	118
аритметичка средина	$\bar{x}$	24,40	24,47
стандардна девијација	σ	9,11	8,71
коэффициент варијабилности	V	37,27	35,59
проценат успешности	p	54,20 %	54,40 %
станд. грешка аритм. средине	$\sigma_{\bar{x}}$	1,0382	0,9991
апсол. разлика аритметичких средина	$d\bar{x}$		0,07
станд. грешка разлика аритм. средина	$\sigma d\bar{x}$		1,4409
критички однос	t		0,049
ниво значајности на	0,05		2,60
ниво значајности на	0,01		1,97

Подаци показују (Табела 1.) да су обе групе уједначене према критеријуму знања и способности.

Дијаграм 1. Графици упоредних фреквенција иницијалног теста



На *Дијаграму 1.* је уочљиво да су изломљене линије близу идеалног облика и готово да се поклапају. Облик криве је звонаст, што потврђује да се већина резултата налази око аритметичке средине. Према подацима приказаним у *Табели 1* се види да је се за обе групе у приближно 70% случајева налази у интервалу $X \pm \sigma$

Табела 2. Резултати завршног теста

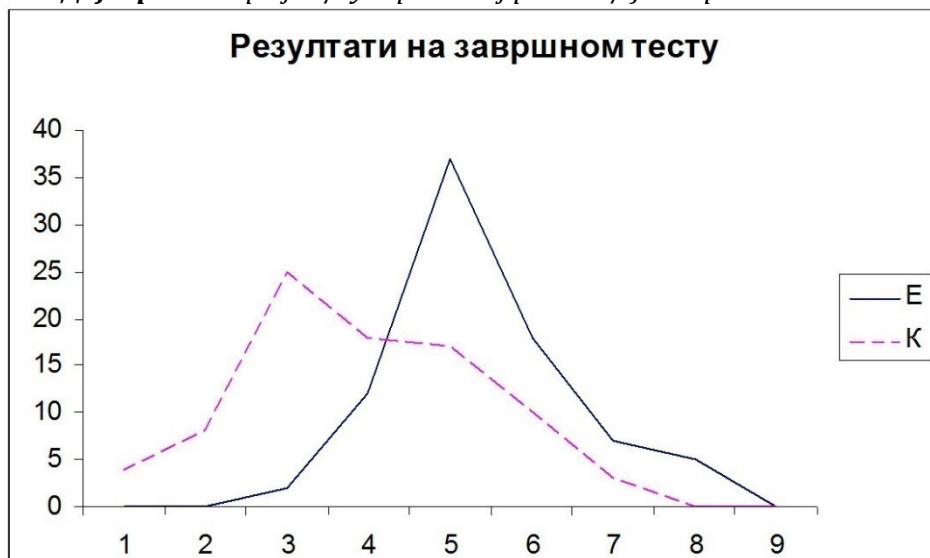
Статистичка величина	ознака	експеримент. група	контролна група
број ученика у узорку	n	118	118
аритметичка средина	$\bar{x}$	23,70	15,80
стандардна девијација	σ	5,00	6,77
коэффициент варијабилности	V	21,10	42,85
проценат успешности	p	67,50 %	44,30 %
станд. грешка аритм. средине	$\sigma \bar{x}$	0,5698	0,7700
апсол. разлика аритметичких средине	$d \bar{x}$		7,9
станд. грешка разлика аритм. средина	$\sigma d \bar{x}$		0,9579
критички однос	t		8,25
ниво значајности на	0,05		2,60
ниво значајности на	0,01		1,97

Укупан број поена: а) КГ=466; ЕГ=687

Преглед резултата постигнутим на завршном тесту приказан је у *Табели 2.* Добијени подаци показују да је аритметичка средина броја освојених поена код експерименталне групе 23,70, а код контролне 15,80. То показује да експериментална група има бољи резултат за 7,9 поена. Успех контролне групе је знатно нижи, али је на нивоу који се обично постиже на таквим тестовима у уобичајеној настави. Експериментална група је супериорнија, не само по поенима по једном ученику, већ и у погледу решења целог теста ($p = 67,50\%$ у односу на $p = 44,30\%$). Стандардна девијација код експерименталне групе је 5,00, а код контролне 6,77.

На основу добијених резултата израчуната је t – вредност критичког односа ($t = 8,25$). Разлика у аритметичким срединама између обе групе је статистички значајна јер критички t - однос значајно премашује границу значајности на нивоу 0,051, па чак и на нивоу 0,01. Успех експерименталне групе показује тенденцију већег учинка наставе због ефикасне примене нове методе и облика рада са њима. С 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.

Дијаграм 2. Графици упоредних фреквенција завршног теста



Иако су оба теста слична по структури и конструкцији задатака и слични по намени, експериментална група је у завршном тесту показала не само бољи резултат већ и правилну дистрибуцију освојених поена (Дијаграм 2.). 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. Експериментална група значајно успешније решавала сваки задатак од контролне групе. Из приказане анализе података и графичке илустрације произилази да је вежбање метода решавања проблемских задатака позитивно утицало на решавање завршног теста. На основу изложене анализе података и датих хистограма, закључује се постојање статистички значајног деловања експерименталног програма на успех ученика при решавању проблемских задатака.

Подаци приказани у Табели 3. показују знатно бољи успех ученика експерименталне групе који су у току трајања експерименталног програма наставу реализовали учењем проблемских задатака у односу на ученике у контролној групи у традиционалној настави. Разлика у резултатима приметна је код свих задатака. Приликом избора задатака, у обзир су узимани и тешки задаци за које се претпостављало да ће их решити само ученици који су научили и оспособили се да решавају проблемске задатке. То је посебно случај код петог (47 у експерименталној и 10 у контролној групи); седмог (48 у

експерименталној и 11 у контролној групи) и код деветог задатка (39 у експерименталној и 6 у контролној групи).

Табела 3. Број тачно решених задатака на завршном тесту

Редни број задатка	Број ученика експерименталне групе	Број ученика контролне групе
1.	112	91
2.	104	78
3.	97	76
4.	107	91
5.	47	10
6.	108	93
7.	48	11
8.	86	47
9.	39	6

Упоредном анализом резултата на иницијалном и завршном тесту показују неочекивано велику разлику у резултатима рада ученика у експерименталној у односу на контролну групу. Такав резултат је разумљив ако се има на уму да ученици до сада у настави углавном нису решавали нити учили и оспособљавали се да решавају проблемске задатке. Другачији приступ је показао значајан напредак у почетној настави математике. Ученици у експерименталној групи су били активни учесници и својим непосредним укључивањем у процесу наставе, долазили су до решења проблема и постављених задатака. У прилог томе иду и схватања аутора Џенете Вос и Гордона Дридена који у књизи *Револуција у учењу* (2001) у тражењу одговора на питање *Како променити свет у учењу?* наводе да ученици који само слушају наставу и уче из књиге могу запамтити, односно научити и ефикасно репродуковати само 30% наставних садржаја. За разлику од њих, ученици који осим слушања и учења, све то непосредно виде, доживе и стваралачки учествују у реализацији наставних садржаја и таквим залагањем допринесу решавању проблема и долажењу до решења задатака, могу запамтити, научити и ефикасно репродуковати и до 90% наставних садржаја. Поред тога, знања стечена на такав начин су *трајна знања* и за ученике имају значај и изван учионице, односно служе им не само у учењу наставе математике, него и у решавању свакодневних животних проблема. Управо то су показали резултати овог спроведеног истраживања о улози проблемских задатака из области квадрата и коцке на развој математичких способности ученика млађег школског узраста.

ЗАКЉУЧЦИ И РАСПРАВЕ

Полазећи од теоријских и практичних сазнања организован је педагошки експеримент о утицају проблемских задатака на развој математичких способности ученика. Наиме, ово истраживање у центар пажње ставља решавање проблемских задатака као један од највиших нивоа учења и стицања математичких способности. Настава математике описана у овом раду може бити од велике помоћи наставницима који желе да путем решавања проблемских задатака утичу на развој математичких способности ученика а тиме и повећање учинка наставе. Из овог рада и из стечених искуства његовог аутора би требало да се извуку правилни закључци који би се искористили у наредним циклусима наставе. Како би се настава математике стално унапређивала, а самим тим и квалитет знања побољшао, потребно је обратити пажњу на постављене циљеве и задатке.

Што се тиче циља и задатака истраживања који се састоји у експерименталној провери утицаја решавања проблемских задатака на развој математичких способности ученика треба напоменути да прихваћеност излагања одабраног садржаја путем решавања проблемских задатака и заинтересованост за решавање таквих задатака умногоме зависи од приступа ученицима. Овај рад са ученицима који се одвијао само у другом полугодишту на одабраним часовима математике показао је заинтересованост ученика за материју и решавање задатака. Наравно, за прављење стратегије и решавање проблемских задатака било је потребно више времена. Али учинак наставе и заинтересованост су битно порасли.

Ради одређивања обима и садржаја наставних тема обрађених у раду треба тражити средину између могућности ученика да схвате и прихвате наведене садржаје и минимума тих садржаја који би омогућили успешну примену решавања проблемских задатака. У том смислу, садржаји тема обрађених у овом раду могу представљати добру основу за планирање и извођење наставе. Овај рад је имао истраживачки карактер и на основу добијених резултата могу се извести следећи закључци:

1. под утицајем експерименталног фактора – решавања проблемских задатака, долази до значајног напредовања у успеху ученика експерименталне групе. То показује разлика у успеху између експерименталне и контролне групе на завршном тесту знања и способности. Утврђене су разлике значајне на нивоу 0,05 и 0,01. Резултати показују да је постигнуће експерименталне групе значајно веће од постигнућа контролне групе;

2. ученици експерименталне групе су вежбањем развили способности и вештине апстрактног бројања, сабирања и множења, постали су осетљивији за променљиве ситуације, развили су нове навике брзог рада и унутрашње мотивације (радозналост) за одређени проблем. Повећали су своју способност посматрања, упоређивања, логичког резоновања и закључивања;
3. способности су формиране вежбањем, мотивацијом и навиком. Формирајући одређене алгоритме у размишљању код ученика експерименталне групе развија се способност опажаја, посматрања, упоређивања и издвајања битних елемената, фигура и односа у датом проблему као и способност класификовања елемената у одређене класе по садржају, развија се флексибилност и брзина. Ове способности допринеле су да ученици експерименталне групе решавају завршни тест са мањом збуњеношћу а већом брзином и тачношћу. Успешнији су били јер су знали како да раде. То значи да је примена методе решавања проблемских задатака на програмске садржаје у четвртом разреду основне школе значајно утицала на успех ученика, а тиме и повећању њихових математичких способности.
4. хипотеза која се односила на могућност изразитог деловања експерименталног програма на повећање унутрашње мотивације и практичне примене знања у појединим садржајима, нарочито у оним који су креативне и проблемске природе, заиста је показала своју оправданост у завршном тесту;
5. на почетку истраживања обе групе су по свим критеријумима биле уједначене. Међутим, ефикасност и самосталност у решавању проблемских задатака као и самоконтрола код ученика експерименталне групе битно се испољила у појединим задацима на крају експерименталног програма и
6. потврђено је да је учење путем решавања проблемских задатака веома занимљив и продуктиван облик наставног рада. Добијени резултати упућују на то да решавање проблемских задатака активније подстиче мисаони рад, а тиме се постиже бољи успех у погледу трајности стечених знања.

Овим истраживањем је омогућено утврђивање предпоставке да између решавања проблемских задатака и развоја математичких способности у настави математике, постоји узрочно – последична веза. Наиме, после привикавања на дејства експерименталног програма, ученици који су учествовали у њему стекли су веће математичке способности. Практични значај добијених резултата овог истраживања може се разматрати као:

1. допринос и подстицај наставницима који желе да путем решавања проблемских задатака утичу на развој математичких способности ученика;
2. сугестија за осавремењавање организације процеса учења у настави и развоја активног и стваралачког рада ученика и
3. повод за размишљање о могућностима за уношење новина у програме наставе математике у основној школи.

Литература

- Dryden, G. i Vos, J. (2001): *Revolucija u učenju*, Zagreb: Educa.
- Колмогоров, А. Н. (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*, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену-Лепосавић.
- Рот, Н. (1966): *Општа психологија за учитељску школу и педагошку академију*, Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.

ПРИЛОГ: Тест знања

Задатак 1. Спајањем две коцке ивице 2 dm направљен је један квадар. Колика је његова површина? (Решење: 40 dm²)

Задатак 2. Коцка ивице 15 cm пресечена је на три једнака квадра. Израчунај површину једног од њих. (Решење: 1050 cm²)

Задатак 3. Коцка ивице 1m расечена је на коцкице од 1cm³ и добијене коцкице стављене су једна на другу. Колико је висок тако добијени стуб? (Решење: 1050 cm²)

Задатак 4. Коцка ивице 15 cm пресечена је на три једнака квадра. Израчунај површину једног од њих. (Решење: 750 cm²)

Задатак 5. Дрвене коцке обојити жутом и зеленом бојом тако да једна страна коцке може бити обојена само једном бојом. Колико се различито обојених коцки може добити?

Решење:

Постоје тачно 10 различито обојених коцки:

- једна коцка има шест жутих страна;
- једна коцка има једну жуту страну, а 5 зелених страна;
- две коцке имају две жуте стране (могу бити суседне или наспрамне);
- две коцке имају три жуте стране (са заједничким теменом или надовезане);
- две коцке имају четири жуте стране и 2 зелене стране;
- једна коцка има пет жутих страна, а 1 зелену страну, и
- једна коцка има шест зелених страна.

Задатак 6. Колико се јединичних коцки може добити при сечењу коцке ивице дужине 2cm, 3cm, 4cm, 5cm?

Решење: Број јединичних коцки је $2 \times 2 \times 2$, $3 \times 3 \times 3$, $4 \times 4 \times 4$, $5 \times 5 \times 5$. тј. $2^3 = 8$, $3^3 = 27$, $4^3 = 64$, $5^3 = 125$.

Задатак 7. Од две правилно нумерисане коцке за игру исте величине спајањем добија се квадар. Колико највише, а колико најмање тачака може бити на површини тог квадра? Колико различитих могућности постоје?

Решење:

Како је укупан број тачака на једној коцки 21 и на другој 21, то је укупан број тачака на површини квадра мањио д 42 за збир тачака на спојеним странама.

На спојеним странама могу бити следећи бројеви:

(1,1), (1,2), (1,3), (1,4), (1,5) (1,6),
 (2,2), (2,3), (2,4), (2,5), (2,6),
 (3,3), (3,4), (3,5), (3,6),
 (4,4), (4,5) (4,5),
 (5,5), (5,6),
 (6,6).

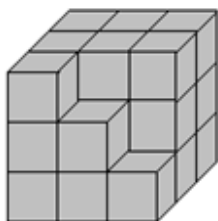
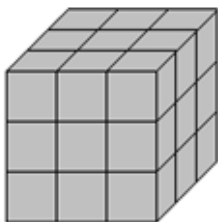
Збир тачака на спојеним странама може бити 2, 3, 4, ..., 12. Према томе број тачака на површини квадра може бити $42 - 2 = 40$ (највише) или $42 - 12 = 30$ (најмање).

Постоји свега 21 начин за спајање две невидљиве стране коцке. А како свако спајање подразумева још 4 могућности (ротације једне коцке око осе која је нормална на другу коцку) то постоје 84 различитих изгледа квадра од две исте коцке.

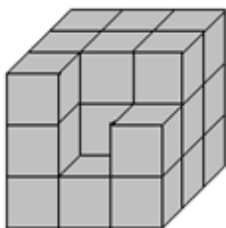
Задатак 8. Од дате коцке одклонити три јединичне коцкице, тако да ново тело има:

- а) исту површину;
- б) већу површину;
- в) мању површину.

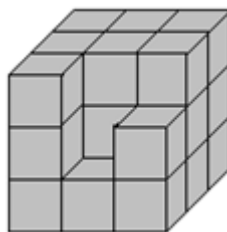
Решење:



а)

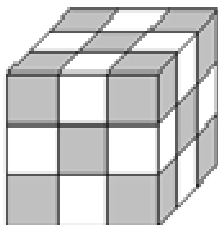


б)



в)

Задатак 9. Миш грицка сир облика коцке ивице 3cm , подељеног на 27 јединичних коцкица. Чим поједе једну коцкицу, прелази на следећу, која са предходном има заједничку страну. Да ли је могуће да миш поједе цео сир, тако да коцкица у центру остане нетакнута (непоједена)?



Решење:

Посматрајмо коцку ивице 3cm , подељену у 27 црно – белих коцкица и то: 14 црних и 13 белих. Коцкица у средини је беле боје.

Претпоставимо да ће миш остварити свој план и појести сав сир, осим централне (беле) коцке. Значи, он мора да поједе 26 коцкица и то 13 црних и 13 белих (суседних, поуслову), а то је немогуће, јер једна бела мора да остане, а све 14 црне да буду поједене.

THE ROLE OF PROBLEMATIC TASKS OF CUBOID AND CUBE IN THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL SKILLS OF STUDENTS

Summary: *Teaching mathematics plays an important role in educating not only because it provides the knowledge needed to implement in real life, but also because it strongly influences the development of mathematical abilities of pupils. The aim of this study is to find answers to the question what are the skills needed for successful solving of mathematical problems by pupils, and therefore engage in mathematics and to show the role and importance of resolving of problems in the development of mathematical abilities of pupils. The work has carried out a selection of problems from the content of mathematics teaching for students of the fourth grade of primary school relating a cuboid and cube. By solving problems in these areas following impact has been made on developing pupils' abilities: a) abstract counting, b) abstract addition and multiplication, v) fluency of ideas and solutions, g) observing, comparing and measuring and d) logical thinking and reasoning. This work is part of an experimental program implemented with the pupils of the fourth grade of elementary schools in Leposavic, Zvecan and Kosovska Mitrovica. Implementation of this program of the cuboid and the cube was performed to check the hypotheses relating to the sustainability and stability of the acquired knowledge and understanding of the mathematical properties and the legality and application algorithms, facts and information.*

Key words: *problem assignments, mathematical ability, experimental program, cuboid, cube.*

Сеад Мандак¹³

Државни универзитет у Новом Пазару,

УСЛОВНИ ЕКСТРЕМУМИ

Апстракт: Појам условног екстремума је у непосредној вези са појмом локалног екстремума реалних функција више независно променљивих. Поступак проналажења условних екстремума је у доброј мери аналоган поступку проналажења локалних екстремума. Због тога су у првих неколико страница овог рада укратко, без доказа, приказани сви важнији резултати који нам омогућавају испитивање локалних екстремума реалних функција више независно променљивих.

Кључне речи: локални екстремум, испитивање екстремума, реалне функције, независно променљиве, условни екстремуми.

1. ЛОКАЛНИ ЕКСТРЕМУМИ

Приликом цртања графика реалних функција једне независне променљиве од посебног значаја нам је било проналажење тачака у којима функција постиже локални минимум, односно локални максимум. Те вредности се једним именом називају локалним екстремумима. Локални екстремуми реалних функција више независно променљивих уводе се аналогно као и код функција једне независно променљиве.

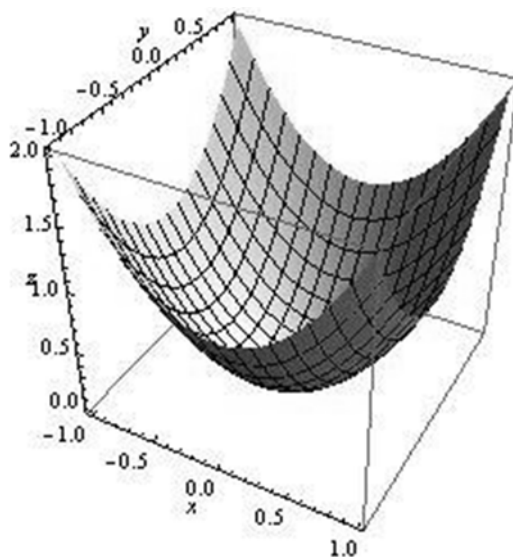
Дефиниција 1. Нека је функција $u = f(x_1, \dots, x_n) = f(M)$ дефинисана у некој околини U тачке M_0 . Ако је за свако $M \in U \setminus \{M_0\}$ испуњено

$$f(M) < f(M_0) \quad (\text{односно } f(M) > f(M_0))$$

тада кажемо да функција $u = f(M)$ има у тачки $M_0(x_1^0, \dots, x_n^0)$ **локални максимум** (односно **локални минимум**).

¹³ seadmandak@gmail.com

На слици 1. дат је пример реалне функције две независно променљиве која постиже локални минимум у тачки $(0; 0)$.



Слика 1.

Приметимо да су локални екстремуми, према овој дефиницији, увек постигнути у унутрашњим тачкама домена функције. О такозваним рубним екстремумима говорићемо нешто касније.

Као и код функција једне променљиве, за диференцијабилне функције постоји једноставан услов за постојање локалног екстремума.

Став 1. Нека функција $u = f(M)$ има у тачки M_0 све парцијалне изводе првог реда и нека у тој тачки има локални екстремум. Тада је

$$\frac{\partial u}{\partial x_1}(M_0) = \frac{\partial u}{\partial x_2}(M_0) = \dots = \frac{\partial u}{\partial x_n}(M_0) = 0$$

Специјално, ако је u диференцијабилна у M_0 , онда је $du_{M_0} = 0$.

Унутрашње тачке домена функције u у којима су сви парцијални изводи једнаки нули називају се стационарним тачкама. По правилу, функција нема у свим својим стационарним тачкама локални екстремум. Због тога нам је потребно пронаћи довољне услове под којима функција у својој стационарној тачки заиста има локални екстремум. За формулисање таквих услова биће нам потребни неки појмови из линеарне алгебре које ћемо сада навести.

2. КВАДРАТНЕ ФОРМЕ

Реална функција n променљивих облика

$$\Phi(h_1, \dots, h_n) = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n a_{ij} h_i h_j = \sum_{i,j=1}^n a_{ij} h_i h_j \quad (1)$$

где су a_{ij} дати бројеви, зове се квадратна форма променљивих $h_1, \dots, h_n$.

За квадратну форму кажемо да је:

1. позитивно (негативно) полудефинитна ако се за све $h = (h_1, \dots, h_n) \in R^n$ важи

$$\Phi(h_1, h_2, \dots, h_n) \geq 0 \quad \text{односно} \quad \Phi(h_1, h_2, \dots, h_n) \leq 0$$

2. позитивно (негативно) дефинитна ако за све $h = (h_1, \dots, h_n) \in R^n, h \neq 0$ важи

$$\Phi(h_1, \dots, h_n) > 0 \quad \text{односно} \quad \Phi(h_1, \dots, h_n) < 0$$

3. променљивог знака ако постоје $h = (h_1, \dots, h_n), k = (k_1, \dots, k_n) \in R^n$, такви да је

$$\Phi(h_1, \dots, h_n) > 0, \quad \Phi(k_1, \dots, k_n) < 0$$

Пример 1. Квадратна форма

$$\begin{aligned} \Phi_1(h_1, h_2, h_3) &= 2h_1^2 + 5h_2^2 + 2h_3^2 - 2h_1h_2 + 2h_1h_3 + 2h_2h_3 \\ &= (h_1 + h_2 + h_3)^2 + (h_1 - 2h_2)^2 + h_3^2 \end{aligned}$$

је позитивно дефинитна јер је $\Phi_1(h_1, h_2, h_3) > 0$ за $(h_1, h_2, h_3) \neq (0; 0; 0)$.
Квадратна форма

$$\Phi_2(h_1, h_2, h_3) = h_1^2 + h_2^2 + h_3^2 + 2h_1h_2 - 2h_1h_3 - 2h_2h_3 = (h_1 + h_2 - h_3)^2$$

је позитивно полудефинитна, али не и дефинитна, јер је $\Phi_2(h_1, h_2, h_3) = 0$ за све h_1, h_2, h_3 за које важи $h_3 = h_1 + h_2$.

Симетрична матрица

$$A(\Phi) = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nn} \end{bmatrix}$$

у којој се налазе коефицијени квадратне форме (1) такви да важи $a_{ij} = a_{ji}$ за све i, j зове се матрица квадратне форме. Детерминанте

$$D_1 = a_{11}, \quad D_2 = \begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} \\ a_{21} & a_{22} \end{vmatrix}, \quad \dots, \quad D_n = \begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nn} \end{vmatrix} = \det A(\Phi)$$

зову се **главни минори** матрице A .

За испитивање дефинитности квадратне форме користи се **Силвестеров¹⁴ критеријум**.

Став 2. (Силвестеров критеријум).

1. Квадратна форма (1) са симетричном матрицом A је позитивно дефинитна ако и само ако су сви главни минори матрице A позитивни.
2. Квадратна форма (1) са симетричном матрицом A је негативно дефинитна ако и само ако је

$$D_1 < 0, D_2 > 0, D_3 < 0, D_4 > 0, \dots$$

тј. ако главни минори наизменично мењају знак, с тим да је $D_1 < 0$.

3. ДОВОЉНИ УСЛОВИ ЛОКАЛНОГ ЕКСТРЕМУМА

Сада ћемо формулисати довољне услове који нам дају одговор на питање када функција има локални екстремум у својој стационарној тачки.

Теорема 1. Нека је $u = f(M)$ два пута непрекидно диференцијабилна функција у некој околини U тачке $M_0(x^0_1, \dots, x^0_n)$, при чему је M_0 стационарна тачка функције $u = f(M)$. Тада:

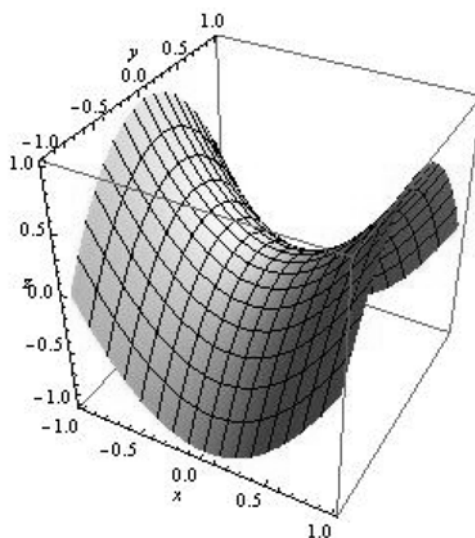
1. Ако је квадратна форма $d^2u_{M_0}$ позитивно дефинитна, онда функција $u = f(M)$ има локални минимум у тачки M_0 ;
2. Ако је квадратна форма $d^2u_{M_0}$ негативно дефинитна, онда функција $u = f(M)$ има локални максимум у тачки M_0 ;
3. Ако је kvadratna forma $d^2u_{M_0}$ promenljivog znaka, onda funkcija $u = f(M)$ u тачки M_0 нема локални екстремум.

¹⁴ J. J. Sylvester (1814-1897), енглески математичар

Пример 2. Испитајмо егзистенцију локалних екстремума функције $z=x^2-y^2$. Лако се уверавамо да је $M(0, 0)$ једина стационарна тачка функције z . Њен други диференцијал гласи

$$d^2 z_M(dx, dy) = 2dx^2 - 2dy^2$$

Ако ставимо да је $dy = 0$ и $dx \neq 0$ добијамо $d^2 z_M = 2dx^2 > 0$, а ако ставимо да је $dx = 0$ и $dy \neq 0$ добијамо $d^2 z_M = 2dy^2 < 0$, па закључујемо да је квадратна форма $d^2 z_M$ знакопроменљива, тј. да функција $z = x^2 - y^2$ нема локални екстремум у стационарној тачки $M(0, 0)$. За овакве тачке кажемо да су **седласте** (слика 2).



Слика 2. $z = x^2 - y^2$ (хиперболички полароид)

Пример 3. Свака од функција $z_1 = x^3 + y^3$ и $z_2 = x^4 + y^4$ има стационарну тачку $M(0, 0)$ и други диференцијал у тој тачки који је идентички једнак нули - дакле и позитивно и негативно полудефинитан, али не и дефинитан. У таквим ситуацијама знак другог диференцијала нам не може дати одговор на постављени проблем, па решење морамо тражити другим путем.

Тотални прираштај z_1 функције z_1 у тачки $M(0, 0)$ дат је са

$$\Delta z_1(0, 0) = z_1(0 + \Delta x, 0 + \Delta y) - z_1(0, 0) = \Delta x^3 + \Delta y^3$$

Ако узмемо да је $\Delta y = 0$, добијамо $\Delta z_1(0, 0) = \Delta x^3$, па кад $\Delta x \rightarrow 0$, за $\Delta x > 0$ добијамо $\Delta z_1(0, 0) > 0$, а за $\Delta x < 0$, добијамо $\Delta z_1(0, 0) < 0$. Дакле, тотални прираштај функције z_1 мења знак у свакој околини тачке $M(0,0)$, па закључујемо да је та тачка седласта.

За тотални прираштај функције z_2 у тачки $M(0, 0)$ важи

$$\Delta z_2(0, 0) = z_2(\Delta x, \Delta y) - z_2(0, 0) = \Delta x^4 + \Delta y^4 > 0$$

за свако $\Delta x \neq 0$ и $\Delta y \neq 0$, па функција z_2 постиже у тој тачки локални минимум и он износи $z_2(0, 0) = 0$.

Поновимо на крају да се све изложено односи само на тзв. унутрашње локалне екстремуме функција више променљивих. Приликом одређивања **апсолутних екстремума** таквих функција неопходно је заједно са унутрашњим стационарним тачкама испитивати и тачке границе домена. За такво испитивање је често корисна техника одређивања тзв. условног екстремума о којој ћемо говорити у следећој глави. С друге стране, ако се траже само апсолутни екстремуми неке функције на ограниченом и затвореном (дакле компактном) скупу, применом Вајерштрасове теореме може се потпуно избећи испитивање карактера стационарних тачака.

4. УСЛОВНИ ЕКСТРЕМУМИ

У претходним одељцима упознали смо се са израчунавањем екстремних вредности реалних функција више променљивих. Код функција висе променљивих, међутим, често се срећемо и са једном новом ситуацијом - да се одреде екстремуми неке функције $u = f(M)$, под условима које тачка M , односно њене координате, морају да задовоље. Такви екстремуми зову се **условни екстремуми**. Илуструјмо то на једном примеру.

Пример 5. Посматрајмо функцију $z = x^2 + y^2$ (елиптички параболоид). Одредимо најмању вредност те функције под условом да су променљиве x и y везане релацијом $x + y = 2$. Из дате везе следи $y = 2 - x$, па је у одговарајућим тачкама

$$z = x^2 + (2 - x)^2 = 2x^2 - 4x + 4$$

Како је $z'_x = 4x - 4 = 0 \Rightarrow x = 1$, $z''_x = 4 > 0$, закључујемо да функција z у тачки $(1, 1)$ има локални минимум $z_{min} = 2$. Приметимо да сама функција z у свакој околини тачке $(1, 1)$ има и мањих вредности од 2. Иначе, њена најмања вредност на R^2 је 0.

Међутим, проблем условног екстремума може се поставити много општије. Размотримо питање екстремума функције

$$u = f(x_1, \dots, x_n, x_{n+1}, \dots, x_{n+m})$$

са $n + m$ променљивих ако су испуњени следећи услови

$$\left. \begin{aligned} F_1(x_1, \dots, x_n, x_{n+1}, \dots, x_{n+m}) &= 0 \\ F_2(x_1, \dots, x_n, x_{n+1}, \dots, x_{n+m}) &= 0 \\ \vdots \\ F_m(x_1, \dots, x_n, x_{n+1}, \dots, x_{n+m}) &= 0 \end{aligned} \right\} \quad (2)$$

Дефиниција 2. Функција $u = f(x_1, \dots, x_n, x_{n+1}, \dots, x_{n+m})$ има у тачки $M_0(x_1^0, \dots, x_n^0, x_{n+1}^0, \dots, x_{n+m}^0)$ која задовољава једначине (2) условни локални максимум (минимум) ако и само ако је неједнакост

$$f(M) < f(M_0) \quad (f(M) > f(M_0))$$

испуњена у некој околини тачке M_0 за све тачке $M \neq M_0$, које задовољавају једначине (2).

Даље семо претпоставити да функција f као и функције $F_1, \dots, F_m$ имају у некој околини разматране тачке M_0 непрекидне парцијалне изводе по свим аргументима. Нека је, такође, у тачки M_0 различита од нуле бар једна детерминанта m -тог реда састављена од елемената матрице парцијалних извода.¹⁵

$$\begin{bmatrix} \frac{\partial F_1}{\partial x_1} & \cdots & \frac{\partial F_1}{\partial x_n} & \frac{\partial F_1}{\partial x_{n+1}} & \cdots & \frac{\partial F_1}{\partial x_{n+m}} \\ \vdots & \ddots & \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ \frac{\partial F_m}{\partial x_1} & \cdots & \frac{\partial F_m}{\partial x_n} & \frac{\partial F_m}{\partial x_{n+1}} & \cdots & \frac{\partial F_m}{\partial x_{n+m}} \end{bmatrix} \quad (3)$$

на пример, детерминанта

$$\frac{D(F_1, F_2, \dots, F_m)}{D(x_{n+1}, x_{n+2}, \dots, x_{n+m})} = \begin{vmatrix} \frac{\partial F_1}{\partial x_{n+1}} & \frac{\partial F_1}{\partial x_{n+2}} & \cdots & \frac{\partial F_1}{\partial x_{n+m}} \\ \frac{\partial F_2}{\partial x_{n+1}} & \frac{\partial F_2}{\partial x_{n+2}} & \cdots & \frac{\partial F_2}{\partial x_{n+m}} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ \frac{\partial F_m}{\partial x_{n+1}} & \frac{\partial F_m}{\partial x_{n+2}} & \cdots & \frac{\partial F_m}{\partial x_{n+m}} \end{vmatrix} \quad (4)$$

Тада, из теореме о имплицитној функцији следи да се релације (2) у некој околини тачке M_0 могу на јединствен начин изразити преко система непрекидно диференцијабилних функција

¹⁵ У овом случају каже се да матрица (3) има у тачки M_0 ранг m

$$\left. \begin{aligned} x_{n+1} &= \varphi_1(x_1, \dots, x_n) \\ x_{n+2} &= \varphi_2(x_1, \dots, x_n) \\ &\vdots \\ x_{n+m} &= \varphi_m(x_1, \dots, x_n) \end{aligned} \right\} \quad (5)$$

које су дефинисане у некој околини тачке $M_0(x_1, \dots, x_n)$. Ако је могуће решити систем (2) по $x_{n+1}, \dots, x_{n+m}$ и експлицитно добити функције (5), тада се питање условног екстремума функције $u = f(x_1, \dots, x_n, x_{n+1}, \dots, x_{n+m})$ у тачки M_0 своди на проналажење екстремума сложене функције од n независно променљивих

$$u = f(x_1, \dots, x_n, \varphi_1(x_1, \dots, x_n), \dots, \varphi_m(x_1, \dots, x_n))$$

Описани метод одређивања условног екстремума има два крупна недостатка: прво, без обзира на принципијелну могућност решавања система (2) коју гарантује теорема о имплицитној функцији, та решења се по правилу не могу експлицитно добити; друго, оваквим поступком се у одређеном смислу нарушава равноправност међу променљивим $x_1, \dots, x_{n+m}$ (неке остају независно променљиве, а друге се преко њих изражавају), што у неким случајевима доводи до компликовања даљих извођења. Оба ова недостатка отклањају се применом **Лагранжове методе неодређених множитеља** коју ћемо описати у наставку. Прво ћемо дати потребне, а затим и довољне услове за егзистенцију условног екстремума Лагранжовом методом.

Теорема 2. Нека су функције $f, F_1, \dots, F_m$ непрекидно диференцијабилне у некој околини тачке $M_0(x_1^0, \dots, x_n^0, x_{n+1}^0, \dots, x_{n+m}^0)$ и нека је $\frac{D(F_1, F_2, \dots, F_m)}{D(x_{n+1}, x_{n+2}, \dots, x_{n+m})} \neq 0$ у тачки M_0 . Ако функција f у тачки M_0 има условни локални екстремум, онда постоје реални бројеви $\lambda_1, \dots, \lambda_m$ такви да је M_0 стационарна тачка Лагранжове функције

$$F = f + \lambda_1 F_1 + \dots + \lambda_m F_m$$

Доказ. Нека је M_0 тачка у којој функција f има локални екстремум. Одредимо реалне бројеве $\lambda_1, \dots, \lambda_m$ тако да су парцијални изводи Лагранжове функције F у тачки M_0 по променљивим $x_{n+1}, \dots, x_{n+m}$ једнаки нули. Диференцирањем функције F добијамо систем једначина:

$$\left. \begin{aligned} \frac{\partial f}{\partial x_{n+1}}(M_0) + \lambda_1 \frac{\partial F_1}{\partial x_{n+1}}(M_0) + \lambda_2 \frac{\partial F_2}{\partial x_{n+1}}(M_0) + \cdots + \lambda_m \frac{\partial F_m}{\partial x_{n+1}}(M_0) &= 0 \\ \frac{\partial f}{\partial x_{n+2}}(M_0) + \lambda_1 \frac{\partial F_1}{\partial x_{n+2}}(M_0) + \lambda_2 \frac{\partial F_2}{\partial x_{n+2}}(M_0) + \cdots + \lambda_m \frac{\partial F_m}{\partial x_{n+2}}(M_0) &= 0 \\ \vdots & \\ \frac{\partial f}{\partial x_{n+m}}(M_0) + \lambda_1 \frac{\partial F_1}{\partial x_{n+m}}(M_0) + \lambda_2 \frac{\partial F_2}{\partial x_{n+m}}(M_0) + \cdots + \lambda_m \frac{\partial F_m}{\partial x_{n+m}}(M_0) &= 0 \end{aligned} \right\} \quad (6)$$

Ово је систем од m једначина непознатих $\lambda_1, \dots, \lambda_m$. Детерминанта овог система је Јакобијан $\frac{D(F_1, F_2, \dots, F_m)}{D(x_{n+1}, x_{n+2}, \dots, x_{n+m})} \neq 0$, па на основу Крамеровог правила он има јединствено решење по $\lambda_1, \dots, \lambda_m$.

Сада је потребно доказати да су и парцијални изводи Лагранжове функције F у тачки M_0 по променљивим $x_1, \dots, x_n$ једнак нули.

Према теорему о имплицитној функцији, постоји јединствен систем непрекидно диференцијабилних функција (5) у некој околини тачке $\widetilde{M}_0(x_1^0, \dots, x_n^0)$. Користећи правило диференцирања сложене функције из једнакости (2) добијамо да у тој околини важи

$$\frac{\partial F_i}{\partial x_j} + \frac{\partial F_i}{\partial x_{n+1}} \frac{\partial \varphi_1}{\partial x_j} + \frac{\partial F_i}{\partial x_{n+2}} \frac{\partial \varphi_2}{\partial x_j} + \cdots + \frac{\partial F_i}{\partial x_{n+m}} \frac{\partial \varphi_m}{\partial x_j} = 0 \quad (7)$$

за све $i = 1, 2, \dots, m$ и $j = 1, 2, \dots, n$. Даље, функција

$$\begin{aligned} u &= f(x_1, \dots, x_n, x_{n+1}, \dots, x_{n+m}) \\ &= f(x_1, \dots, x_n, \varphi_1(x_1, \dots, x_n), \dots, \varphi_m(x_1, \dots, x_n)) \end{aligned}$$

има локални екстремум у тачки $\widetilde{M}_0(x_1^0, \dots, x_n^0)$ па су њени парцијални изводи у тој тачки једнаки нули, тј.

$$\frac{\partial f}{\partial x_j} + \frac{\partial f}{\partial x_{n+1}} \frac{\partial \varphi_1}{\partial x_j} + \frac{\partial f}{\partial x_{n+2}} \frac{\partial \varphi_2}{\partial x_j} + \cdots + \frac{\partial f}{\partial x_{n+m}} \frac{\partial \varphi_m}{\partial x_j} = 0 \quad (8)$$

за све $j = 1, \dots, n$.

Користећи једнакости (7) и (8) добијамо да је за $j = 1, \dots, n$

$$\begin{aligned} \frac{\partial F}{\partial x_j}(M_0) &= \frac{\partial f}{\partial x_j}(M_0) + \lambda_1 \frac{\partial F_1}{\partial x_j}(M_0) + \cdots + \lambda_m \frac{\partial F_m}{\partial x_j}(M_0) \\ &= - \sum_{k=1}^m \frac{\partial f}{\partial x_{n+k}} \frac{\partial \varphi_k}{\partial x_j} + \lambda_1 \left(- \sum_{k=1}^m \frac{\partial F_1}{\partial x_{n+k}} \frac{\partial \varphi_k}{\partial x_j} \right) + \cdots + \lambda_m \left(- \sum_{k=1}^m \frac{\partial F_m}{\partial x_{n+k}} \frac{\partial \varphi_k}{\partial x_j} \right) \\ &= - \sum_{k=1}^m \left(\frac{\partial f}{\partial x_{n+k}} + \lambda_1 \frac{\partial F_1}{\partial x_{n+k}} + \cdots + \lambda_m \frac{\partial F_m}{\partial x_{n+k}} \right) \frac{\partial \varphi_k}{\partial x_j} \end{aligned}$$

при чему су сви парцијални изводи рачунати у одговарајућим тачкама. На крају, на основу система (6) закључујемо да је

$$\frac{\partial F}{\partial x_j}(M_0) = - \sum_{k=1}^m 0 \cdot \frac{\partial \varphi_k}{\partial x_j} = 0, \quad (j = 1, \dots, n)$$

чиме је теорема доказана.

На основу претходне теореме видимо да приликом практичног одређивања потенцијалних тачака условног екстремума прво треба наћи стационарне тачке Лагранжове функције

$$F = f + \lambda_1 F_1 + \dots + \lambda_m F_m$$

тј. решења система од $n+2m$ једначина са исто толико непознатих

$x_1, \dots, x_n, \lambda_1, \dots, \lambda_m$:

$$\begin{aligned} \frac{\partial F}{\partial x_i} &= 0, \quad i = 1, \dots, n+m \\ \frac{\partial F}{\partial \lambda_j} &= F_j = 0, \quad j = 1, \dots, m \end{aligned}$$

За проверу да ли су решења тог система заиста тачке условног екстремума функције f користи се следећа теорема.

Теорема 3. Нека су уз ознаке и претпоставке теореме 2 испуњени и следећи услови:

(i) Функције $f, F_1, \dots, F_m$ су два пута непрекидно диференцијабилне у некој околини тачке $M_0(x_1^0, \dots, x_n^0, x_{n+1}^0, \dots, x_{n+m}^0)$;

(ii) Тачка M_0 је стационарна тачка Лагранжове функције $F = f + \lambda_1 F_1 + \dots + \lambda_m F_m$ за неки избор параметара $\lambda_1, \dots, \lambda_m$.

Нека је, даље

$$\Phi_{M_0}(dx_1, \dots, dx_n) = \sum_{i,j=1}^{n+m} \frac{\partial^2 F}{\partial x_i \partial x_j}(M_0) dx_i dx_j \quad (9)$$

квадратна форма променљивих $dx_1, \dots, dx_n$, где су $dx_{n+1}, \dots, dx_{n+m}$ одредећи системом једначина

$$dF_{i_{M_0}}(dx_1, \dots, dx_{n+m}) = \frac{\partial F_i}{\partial x_1}(M_0) dx_1 + \dots + \frac{\partial F_i}{\partial x_{n+m}}(M_0) dx_{n+m} = 0 \quad (10)$$

за $i = 1, \dots, m$. Тада:

1. Ако је квадратна форма Φ_{M_0} позитивно дефинитна, онда функција f има условни локални минимум у тачки M_0 ;
2. Ако је квадратна форма Φ_{M_0} негативно дефинитна, онда функција f има условни локални максимум у тачки M_0 ;
3. Ако је квадратна форма Φ_{M_0} променљивог знака, онда функција f у тачки M_0 нема условни локални екстремум.

Доказ. Као што смо већ напоменули на почетку одељка, теорема о имплицитној функцији нам гарантује постојање два пута непрекидно диференцијабилних функција (5) у некој околини U тачке $\bar{M}_0(x_1^0, \dots, x_n^0)$. Диференцијале $dx_{n+1}, \dots, dx_{n+m}$ ових функција добијамо решавањем система (9). Због тога ћемо уместо функција $f, F, F_1, \dots, F_m$ испитивати функције

$$\begin{aligned}\tilde{f}(x_1, \dots, x_n) &= f(x_1, \dots, x_n, \varphi_1(x_1, \dots, x_n), \dots, \varphi_n(x_1, \dots, x_n)) \\ \tilde{F}(x_1, \dots, x_n) &= F(x_1, \dots, x_n, \varphi_1(x_1, \dots, x_n), \dots, \varphi_n(x_1, \dots, x_n)) \\ \tilde{F}_i(x_1, \dots, x_n) &= F_i(x_1, \dots, x_n, \varphi_1(x_1, \dots, x_n), \dots, \varphi_n(x_1, \dots, x_n))\end{aligned}$$

за $i = 1, \dots, m$, које су два пута непрекидно диференцијабилне у околини U тачке $\bar{M}_0$.

Јасно је да се испитивање условног екстремума функције f своди на испитивање локалног екстремума функције $\tilde{f}$. Из инваријантности форме првог диференцијала сложене функције следи

$$d\tilde{f}_{\bar{M}_0}(dx_1, \dots, dx_n) = \sum_{i=1}^{n+m} \frac{\partial f}{\partial x_i}(M_0) dx_i$$

Ако једнацине (10) редом помножимо са λ_i и сумирамо по i добијамо

$$\sum_{i=1}^{n+m} (\lambda_1 \frac{\partial F_1}{\partial x_i}(M_0) + \dots + \lambda_m \frac{\partial F_m}{\partial x_i}(M_0)) dx_i = \sum_{i=1}^{n+m} \frac{\partial}{\partial x_i} (\lambda_1 F_1 + \dots + \lambda_m F_m)(M_0) dx_i = 0$$

па је

$$d\tilde{f}_{\bar{M}_0}(dx_1, \dots, dx_n) = \sum_{i=1}^{n+m} \frac{\partial}{\partial x_i} (f + \lambda_1 F_1 + \dots + \lambda_m F_m)(M_0) dx_i = \sum_{i=1}^{n+m} \frac{\partial F}{\partial x_i}(M_0) dx_i = 0$$

тј. $\bar{M}_0$ је стационарна тачка функције $\tilde{f}$. Испитајмо сада чему је једнак други диференцијал те функције:

$$d^2 \tilde{f}_{\bar{M}_0}(dx_1, \dots, dx_n) = \sum_{i,j=1}^{n+m} \frac{\partial^2 f}{\partial x_i \partial x_j}(M_0) dx_i dx_j + \sum_{i=n+1}^{n+m} \frac{\partial f}{\partial x_i}(M_0) d^2 x_i \quad (11)$$

Даље је

$$d^2 \tilde{F}_{i_{\tilde{M}_0}}(dx_1, \dots, dx_n) = \sum_{i,j=1}^{n+m} \frac{\partial^2 F_i}{\partial x_i \partial x_j}(M_0) dx_i dx_j + \sum_{i=n+1}^{n+m} \frac{\partial F_i}{\partial x_i}(M_0) d^2 x_i = 0 \quad (12)$$

за $i = 1, \dots, m$. Ако сваку од једначина (12) помножимо са λ_i и тако добијене једначине додамо у (11) добијамо

$$\begin{aligned} d^2 \tilde{f}_{\tilde{M}_0}(dx_1, \dots, dx_n) &= \sum_{i,j=1}^{n+m} \frac{\partial^2}{\partial x_i \partial x_j} (f + \lambda_1 F_1 + \dots + \lambda_m F_m)(M_0) dx_i dx_j \\ &\quad + \sum_{i=n+1}^{n+m} \frac{\partial}{\partial x_i} (f + \lambda_1 F_1 + \dots + \lambda_m F_m)(M_0) d^2 x_i \\ &= \sum_{i,j=1}^{n+m} \frac{\partial^2 F}{\partial x_i \partial x_j}(M_0) dx_i dx_j + \sum_{i=n+1}^{n+m} \frac{\partial F}{\partial x_i}(M_0) d^2 x_i \\ &= \Phi_{M_0}(dx_1, \dots, dx_n) \end{aligned}$$

тј. Други диференцијал функције $d^2 \tilde{f}_{\tilde{M}_0}$ је једнак квадратној форми (9) где су $dx_{n+1}, \dots, dx_{n+m}$ одређени системом једначина (10) па доказ теореме следи из теореме 1.

Пример 6. Решимо сада проблем из примера 5 помоћи Лагранжове методе неодређених множитеља. У овом случају имамо један $F_1(x, y) = x + y - 2 = 0$. Одговарајућа Лагранжова функција гласи

$$F(x, y, \lambda) = x^2 + y^2 + \lambda(x + y - 2)$$

Стационарне тачке функције F добијамо решавањем следећег система једначина:

$$\begin{aligned} \frac{\partial F}{\partial x} &= 2x + \lambda = 0 \\ \frac{\partial F}{\partial y} &= 2y + \lambda = 0 \\ F_1 &= x + y - 2 = 0 \end{aligned}$$

Јединствено решење овог система је $x = 1, y = 1, \lambda = -2$, па је $M_0(1, 1)$ једина стационарна тачка функције F која се добија за $\lambda = -1$. Даље је

$$\frac{\partial^2 F}{\partial x^2} = 2, \quad \frac{\partial^2 F}{\partial y^2} = 2$$

док су сви остали парцијални изводи другог реда функције F једнаки нули. Одговарајућа квадратна форма (0) добија облик

$$\Phi_{M_0}(dx) = 2dx^2 + 2dy^2$$

где dy изражавамо преко dx из релације

$$dF_{1_{M_0}} = dx + dy = 0 \implies dy = -dx$$

Коначно је

$$\Phi_{M_0}(dx) = 2dx^2 + 2(-dx)^2 = 4dx^2 > 0$$

за све вредности $dx \neq 0$, па закључујемо даје форма Φ_{M_0} позитивно дефинитна, тј. да функција z има у тачки $M_0(1, 1)$ условни локални минимум при услову $x + y - 2 = 0$, и он износи $z_{\min}(1, 1) = 2$.

Литература

- Dušan Adnađević, Zoran Kadelburg: *Matematička analiza II*, Krug, Beograd 2011.
- Radoslav Dimitrijević: *Analiza realnih funkcija više promenljivih*, Niš 2010.
- Milos Miličić: *Matematička analiza*, Akademska misao, Beograd 2012.
- Stojan Radenović: *Matematička analiza II*, Metodiska zbirka zadataka, Studentski trg, Beograd 2002.
- Nenad Cakić, Vladimir Bečejac: *Matematika 3*, Zbirka rešenih zadataka, Akademska misao, Beograd 2013.
- I. I. Ljaško, A. K. Boljarčuk, J. G. Gaj, G. P. Golovac: *Zbirka rešenih zadataka iz matematičke analize*, Drugi deo, Naša knjiga, Beograd 2007.
- Gradimir Milovanović, Radoslav Đorđević: *Linearna algebra*, Niš 2004.

CONDITIONAL EXTREMES

Summary: *The concept of conditional extremes is directly related to the concept of local extremes of real functions of several independent variables. The process of finding a conditional extremum is largely analogous to the process of finding local extremes. Therefore, in the first few pages of this work briefly, without evidence, shows all the significant results that enable us to examine local extremes of real functions of several independent variables.*

Key words: *local ekstremum, trial extremes, real functions, independent variables, conditional extremes*

Проф. др Синиша Г. Минић¹⁶

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

Мирко Чакаревић¹⁷

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

МОГУЋНОСТ ПРЕЛАСКА НА ИНТЕРАКТИВНУ ТАБЛУ У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ УЗ ПРИМЕНУ САВРЕМЕНИХ ИКТ-а

Апстракт: У раду је дат пример примене интерактивне табле у настави математике, тј. даје се могућност повећања образовних ефеката наставног процеса. Примена интерактивне табле у реализацији наставе математике код ученика имаће значајан утицај на повећање њихове мотивисаности у савладавању градива из математике.

Кључне речи: рачунар, интерактивна табла, пројектор, софтвер, математика ИКТ.

УВОД

Са применом рачунара у настави ученик је стално активан: прима нове информације преко монитора рачунара или пројектора, решава постављене задатке и одговара на различита питања, тражи додатна објашњења (информације) везана за питања на које је дао погрешан одговор, активно размишља припремајући одговоре на питања.

Интерактивна настава у себи укључује примену рачунара, пројектора али не искључује и материјал који се користи у традиционалној настави. Нажалост, у основним школама немају све учионице рачунаре, а разлог свакако лежи у финансијама.

ИНТЕРАКТИВНА ТАБЛА КАО НАСТАВНО СРЕДСТВО

Интерактивна табла у настави омогућава флексибилност и разноврсност, директну интеграцију текста и слике на екрану са предходно припремљеним наставним материјалом и интернетом (Chen и Sun, 2009; Kershner и сар., 2010). Опрема за интерактивну таблу обухвата: рачунар, пројектор и површину за пројектовање и рад (писање, цртање итд.) (Marzano, 2007). Са табле информације се шаљу у

¹⁶ sinisa.minic@pr.ac.rs

¹⁷ mirko.cakarevic@pr.ac.rs

рачунар, било у виду задате команде чије извршење већ у делићу секунде бива пројектовано и видљиво на табли, било за потребе даљег чувања ове информације. Рачунар управља сликом на табли која истовремено служи и као застор на коме се непрестано пројектује слика и као својеврстан генератор повратних информација у рачунарски систем (Раонић, 2012).

Наставник приликом коришћења интерактивне табле, осим дидактичко-методичких, поспешује и развија и сопствене информационе вештине. На тај начин, наставник поред улоге предавача и преносиоца знања, добија нове улоге у оквиру савремене наставе: као саветник, организатор, модератор и чувар информација (Higgins и сар., 2007).

ПРЕДНОСТИ И НЕДОСТАЦИ ИНТЕРАКТИВНЕ ТАБЛЕ

На основу бројних истраживања која су извршена у овој области, могу се навести следеће предности које има коришћење интерактивне табле за ученике (Higgins и др., 2007; Sarsa и Soler, 2011):

- повећање мотивације;
- већа могућност ученика да учествују активно у настави и да сарађују;
- захваљујући ефикаснијим, јаснијим, динамичнијим презентацијама (предавањима) ученици су у стању да се успешније изборе са сложенијим појмовима, садржајима и да их боље савладају;
- повећавају се могућности да се задовоље различити стилови учења;
- омогућава већу креативност ученицима када они сами приказују своје презентације, радове;
- с обзиром да не захтевају рад на тастатури рачунара, већ уз помоћ оловке за таблу или једноставно прста, ИТ доступне су приступачније нарочито млађим ученицима, као и ученицима са инвалидитетом.

Нажалост, неизбежни су и недостаци при примени интрактивне табле у настави, а они се огледају у следећем (Шикл, 2012.):

- недовољна обука наставника за рад на интерактивним таблама као и мотивисање наставника за доживотно усавршавање и праћење трендова у образовању кроз примену информационо-комуникационих технологија;
- недовољна помоћ државе у пружању логистичке помоћи наставницима у коришћењу ових средстава. То значи да нема

(или их има у траговима) одговарајућих софтверских пакета којима би се нашла примена у раду на оваквим таблама.

WIIMOTE ИНТЕЛИГЕНТНА ТАБЛА

*Wii*mote интелигентна табла је у току неколико протеклих година постао хит у свету. Наставници су добили употребљиво и свима приступачно средство - електронску таблу на било којој површини. По функционалности ова технологија не заостаје за многоструко скупљим *правим* електронским таблама.

Овде је заправо реч о споју рачунара, пројектора и обичне беле табле која региструје потезе које наставник (предавач) или ученици наменском инфрацрвеном оловком (уз употребу *Wii*mote контролера) изводе по њој (Yucel и сар., 2010).



Слика 1. *Wii*mote контролер (даљински управљач) и инфрацрвена оловка

Интерактивна табла тако омогућава да се време једног школског часа максимално искористи (видети *Слику 1.*). Ако наставници не поседују едукативни софтвер, припрема за час се може донети у стандардним *.jpeg, *.doc, *.ppt или *.pdf форматима. Тиме се елиминише потреба за диктирањем или преписивањем садржаја са табле зато што све промене могу да се сачувају у електронској форми, а касније одштапају или пошаљу електронском поштом ученицима. За архиву (или електронски портфолио) се може сачувати све што један ученик ради на интерактивној табли, у наменској фасцикли на рачунару, како би се у континуитету пратио његов рад и напредовање у настави.

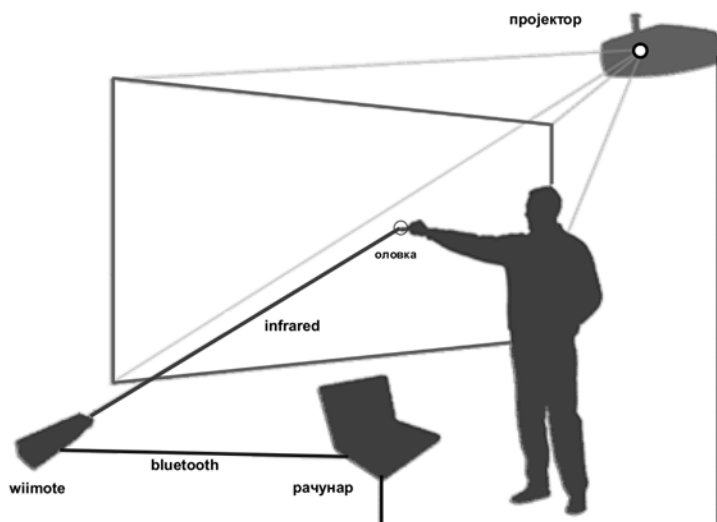
Према студији Lin и сар. (2011), *Wii*mote интерактивне табле могу да се користе и код деце са сметњама у савладавању наставе. Управо

примена и дизајн корисничког интерфејса олакшава контролу способности и интеракцију са корисницима (ученицима).

ПРИНЦИП РАДА ТАБЛЕ

Принцип рада са *Wiimote* интелигентном таблом дат је на *Слици 2*. *Wiimote* табла подржава коришћење филмова, презентација, интерактивних материјала, игара, квизова и задатака, који ће дати могућност и ученицима да изађу пред таблу и сами реше неки задатак или одговоре на питање. За рад са интелигентном таблом потребна је следећа опрема (*Слика 2*): рачунар, пројектор, пројекциона површина (школска табла или зид, *Wiimote* контролер, инфрацрвена оловка, Bluetooth адаптер (Минић и сар., 2011б) (ако рачунар нема интегрисан bluetooth), основна софтверска подршка (Betcher и Lee, 2009).

Инфрацрвеном оловком може се вући или писати по зиду (преузима улогу миша), а то са стране детектује *Wiimote* контролер и на рачунару се може видети траг. Инфрацрвена оловка шаље информацију о положају свог врха инфрацрвеној камери *Wiimote* контролера; затим контролер преноси информације о положају врха оловке рачунару посредством bluetooth везе. Софтвер прима информације и симулира писање на зиду (пројекциона површина), на основу предходно извршеног подешавања. Слика са рачунара се пројектује на исти зид (или табла), по којем наставник или ученици пишу (цртају) и тако настаје електронска табла.



Слика 2. Принцип рада са Wiimote интелигентном таблом

ОСТАЛА ДОДАТНА ОПРЕМА

У додатну опрему интерактивне табле спадају сви аудиовизуални елементи (звучни системи, разне камере, итд.), сви примењиви софтвери (браузери, медија-плејери, софтвери за комуникацију, за обраду текста, за табеларне калкулације и за презентације, итд.) и интернет прикључак.

OPEN SANKORE СОФТВЕР

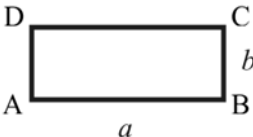
Open Sankore је један од најбољих и најпопуларнијих софтвера за иновационе табле. Интерфејс је доступан на више језика. То је софтвер са унакрсном платформом. Може се користити у Linux и Mac OS. Софтвер пружа веома квалитетне карактеристике у реализацији интерактивне табле.

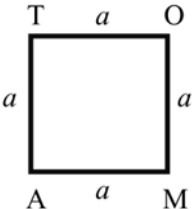
Битне карактеристике овог софтвера су:

- могу се убацити текстови, слике, аудио и видео записи и анимације како би се лакше пројектовали и презентовали на табли, а све са циљем да се најквалитетније представе квалитетни садржаји;
- омогућава да се табла може подесити за ефикасно излагање презентације;
- пружа употребу интегрисаног веб претраживача за истраживање интернета у прикупљању неких релевантних информација у вези са наставном јединицом или градивом.

ПРИМЕР РЕАЛИЗАЦИЈЕ ЧАСА ПОМОЋУ ИНТЕРАКТИВНЕ ТАБЛЕ

Овим примером треба да се покаже колики је значај употребе интерактивне табле са аспекта примене наставне јединице, њене употребе и каснијег чувања. Реализација часа помоћу поменутих алата не може без програмираног алата, али ток реализације је веома битан, јер наставник је све време упућен на ученике и у сталној је конверзацији са њима. То значи да је табла слободна и да сви прате садржај на њој, за разлику од традиционалне наставе где је већим делом часа био окренут леђима деци. Као пример се даје израчунавање обима правоугаоника и квадрата.

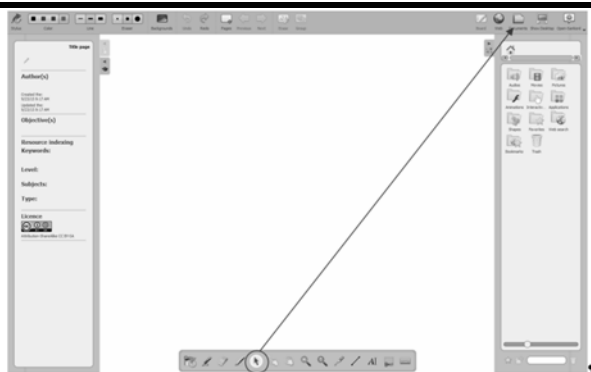
ОБИМ ПРАВОУГАОНИКА И КВАДРАТА	
УПУТСТВО ЗА РАД	
Помоћу овог материјала који си добио учићеш самостално о обиму квадрата. Градиво је подељено на делове- чланке који су нумерисани овим редом којим ћеш их поступно савладати. Сваки чланак се састоји из обавештења, задатка, простора за решавање и тачног решења постављеног задатка, које се налази заједно са следећим чланком. Рад започни пажљивим читањем обавештења. После тога одговори на постављено питање или реши задатак. Након одговора или решења провери његову тачност. Тачан одговор и решење налазе се лево од обавештења следећег чланка, а означени су редним бројем чланка уз који је задатак постављен. Тако, одговор/решење на питање у првом чланку (Решење-1), налази се са леве стране обавештења другог чланка, итд. Када правилно одговориш на питање или решиш задатак, пређи на следећи чланак. Уколико ниси тачно одговорио, поново читај чланак и поново решавај задатак. Ако ти нешто није јасно, обрати се наставнику. СРЕЋНО!	
Одговори на питања из претходног чланка	ЧЛАНАК 1. Четвороугао који има сва четири угла права, назива се: _____ Правоугаоник коме су све странице једнаке, зове се: _____.
Решење-1 Правоугаоник Квадрат	ЧЛАНАК 2. Нацртај правоугаоник ABCD чије су странице $a=4\text{cm}$ и $b=2\text{cm}$. Обележи темена и странице правоугаоника.
Решење-2 	ЧЛАНАК 3. Замислите да се бубамара креће ивицама правоугаоника. Пут који она пређе називамо _____
Решење-3 Обим правоугаоника	ЧЛАНАК 4. Израчунај обим правоугаоника ABCD (из другог чланка). Шта је дато? _____ Шта треба израчунати? _____ Израчунавање: _____ _____ _____ _____
Решење-4 $a=4\text{cm}$ и $b=2\text{cm}$ O=? $O=2*a+2*b$ $O=2*4\text{cm}+2*2\text{cm}$ $O=8\text{cm}+4\text{cm}$ $O=12\text{cm}$	ЧЛАНАК 5. Нацртај квадрат АМОТ, чија је страница $a=3\text{cm}$ и обележи странице.

Решење-5 	ЧЛАНАК 6. Како је обим правоугаоника једнак збиру дужина свих страница правоугаоника, тако је и обим квадрата једнак збиру _____. Обим квадрата записујемо: <u>$O = a+a+a+a$ односно</u> <u>$O = 4 \cdot a$</u>
Решење-6 дужина свих страница квадрата	ЧЛАНАК 7. Да упоредимо и ЗАПАМТИМО! Обележи нацртане фигуре и запиши њихове обиме.  - _____ - _____ _____
Решење-7  $O = 2 \cdot a + 2 \cdot b$; $O = 4 \cdot a$ $O = 2 \cdot (a + b)$	ЧЛАНАК 8. Израчунајмо обим квадрата из петог чланка. Корак 1. $a = 3 \text{ cm}$ Корак 2. $O = ?$ Корак 3. $O = 4 \cdot a$ $O = 4 \cdot 3 \text{ cm}$ $O = 12 \text{ cm}$ Израчунај обим квадрата чија је страница $a = 10 \text{ cm}$. _____ _____ _____ _____
Решење-8 $a = 10 \text{ cm}$ $O = ?$ $O = 4 \cdot a$ $O = 4 \cdot 10 \text{ cm}$ $O = 40 \text{ cm}$	ЧЛАНАК 9. Израчунај обим квадрата чија је страница $a = 56 \text{ mm}$. _____ _____ _____ _____
Решење-9 $a = 56 \text{ mm}$ $O = ?$ $O = 4 \cdot a$ $O = 4 \cdot 56 \text{ mm}$ $O = 224 \text{ mm}$	ЧЛАНАК 10. Обим квадрата је 132 mm. Израчунај дужину странице квадрата и нацртај га. _____ _____ _____ _____

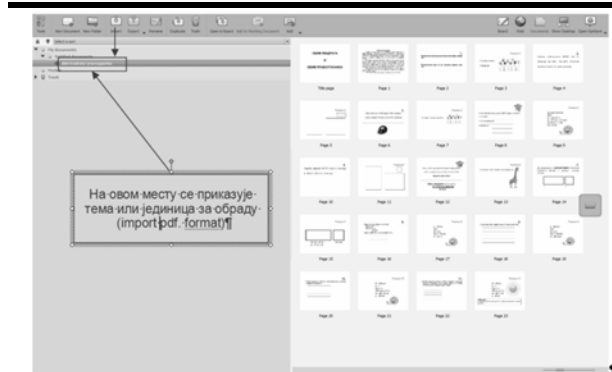
Решење-10 $O=132\text{mm}$ $a=?$ $O=4*a$ $132\text{mm}=4*a$ $a=132\text{mm}:4$ $a=33\text{mm}$	ЧЛАНАК 11. Да би оградиле двориште облика квадрата, породици Марић је потребно 100m жице. Колико је m жице потребно да би оградиле једну страну? _____ _____ _____ _____ _____
Решење-11 $O=100\text{m}$ $a=?$ $O=4*a$ $100\text{m}=4*a$ $a=100\text{m}:4$ $a=25\text{m}$ Одговор: Потребно је 25m жице да би се оградило двориште са једне стране.	

Поменути пример, представља како се води програмирана настава на једном часу математике. Овакав вид наставе је добар у смислу савладавања основних појмова и дефиниција. Међутим, када би се цела наставна јединица представила на интерактивној табли учинак би био много већи.

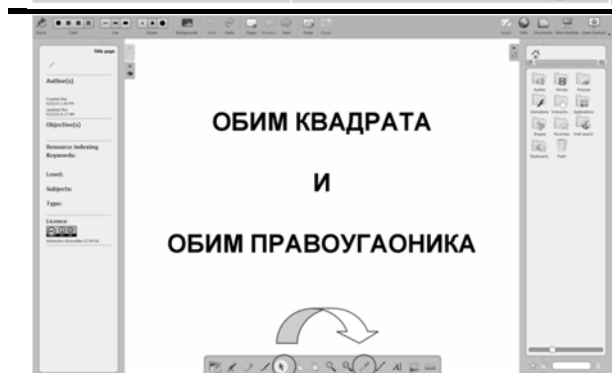
Управо из тог разлога, направљена је и презентација на иновативној табли. За почетак, комплетан материјал тока часа је пребачен из doc. формата у pdf. формат и тиме је основа за рад припремљена. Следећи корак, представља припрему интерактивне табле са свим алатима (хардвер и софтвер). Од хардвера коришћен је лаптоп, пројектор и Wiimote контролор са инфрацрвеном оловком, а од софтвера Open Sankore. Принцип рада је идентичан са оним што је приказано на *Слици 2*.



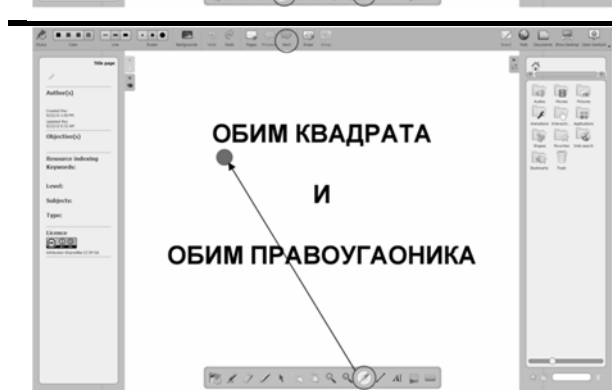
На *Слајду 1*, представљена је радна површина са алатима. За почетак стрелицом се отвара тражени фајл који је снимљен у pdf. (али може бити и у doc., gif., jpg. екстензији)



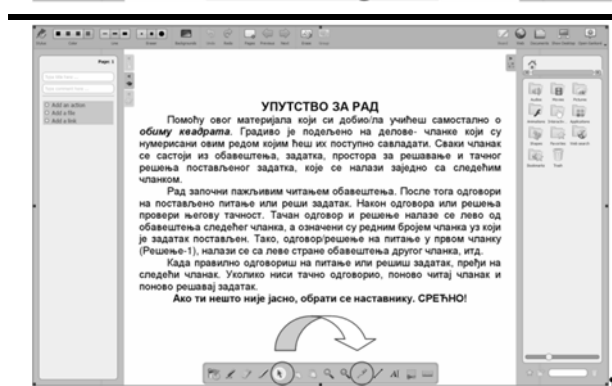
Као што се види на *Слајду 2*, отвара се фајл и из њега тражени документ. Са десне стране је дат комплетан садржај документа (распакован документ). Овако отворен документ може да се чита редно, али може и да се насумице бира страна за обраду.



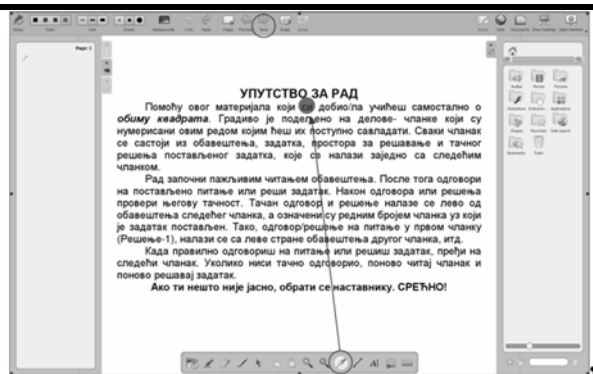
Слајд 3, представља отворену радну површину и почетак документа. Од ове стране цео ток предавања почиње да се снима. Са стрелице прелази се на инфрацрвену оловку (ИЦО) и тиме се прелази на следећу страну.



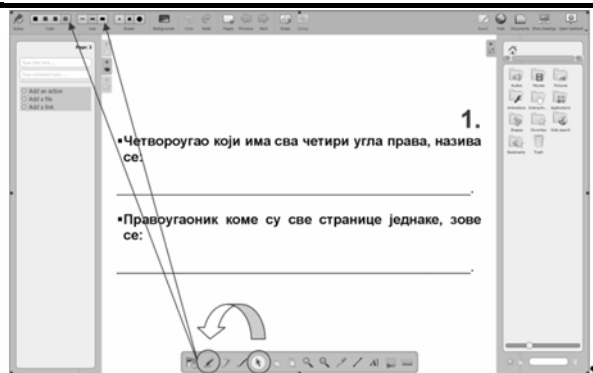
Слајд 4, јасно показује сврху ИЦО, тј на слици се види црвени круг, који представља маркирање ИЦО по тексту. Овим наставник визуелно превлачи и подвлачи наставну јединицу ученицима. Овде се сада прелази са ИЦО на стрелицу.



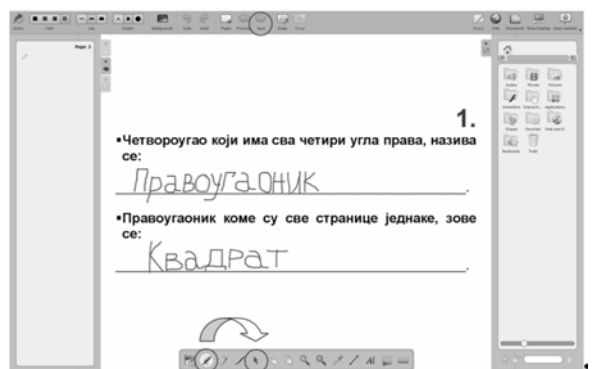
Слајд 5, може да се прескочи, али он даје одређена упутства ученицима како да савладају поменуто градиво.



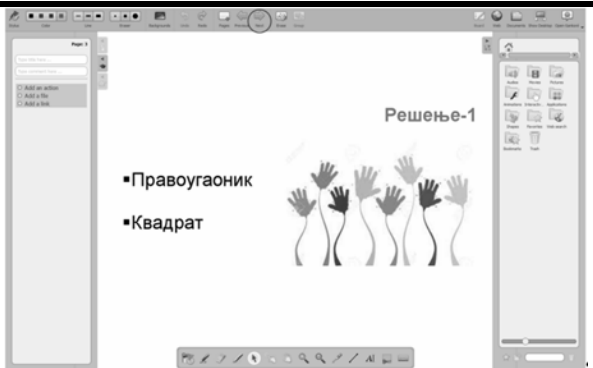
Слајд 6 је само поменути прича као што је рађено на Слајду 4. Прелази се на нови слајд, након прочитаног упутства и почетне дискусије између наставника и ученика.



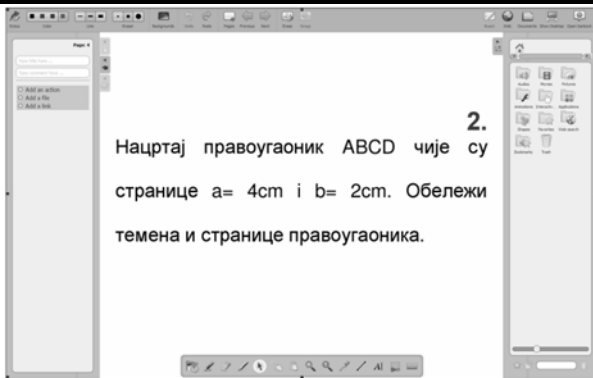
Слајд 7, показује употребу новог алата на дну радне површине, а то је оловка. Улогу оловке преузима ИЦО, с тим да се дебљина записа и боја могу мењати (видети на слајду).



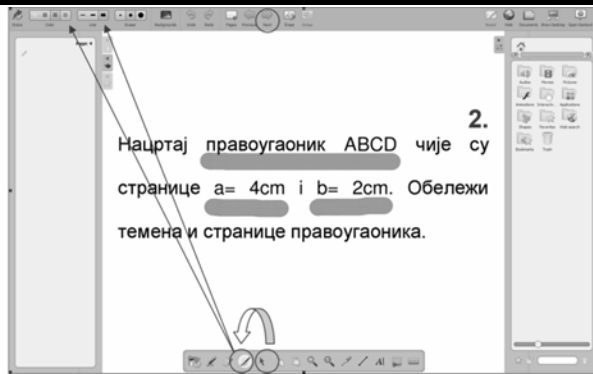
Слајд 8 је пример како је реализована употреба оловке у попуњавању празног текста на линији предвиђеној за то. Види се дакле да је запис прегледан, а оно што ученици су раније ученици механички преписивали, сада им се даје могућност да и они сами дају свој допринос тако што ће одговор сами написати на табли. Са оловке прелазимо на стрелицу.



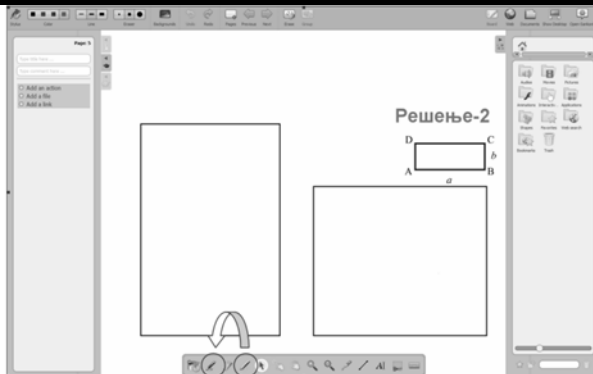
На Слајду 9 наставник даје потврду о решењу задатка и тиме се постиже задовољство код ученика.



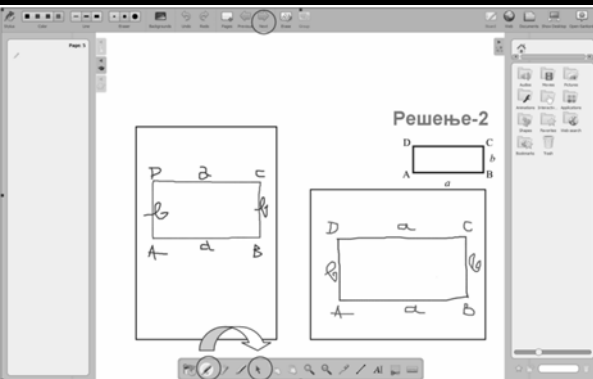
Други задатак, *Слајд 10*, се чита пред ђацима, а то може да уради наставник, али и неки од ученика. Принцип је и провера како деца читају.



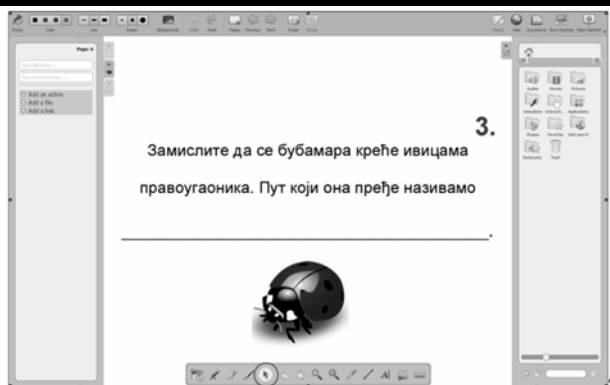
Слајд 11, даје нам још један алат. овде је заправо реч о употреби маркера или фломастера. ИЦО има исту улогу као што смо навели у *Слајду 7* за случај употребе оловке. Овде наставник подвлачи битне појмове на које ученици треба да обрате пажњу.



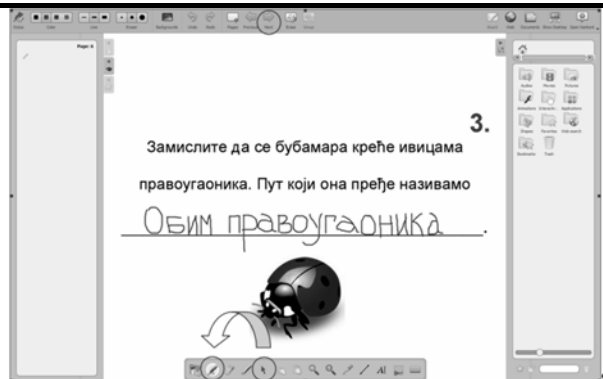
Слајд 12, се показује ученицима, али уједно се и припремају да га самостално раде у својим свескама.



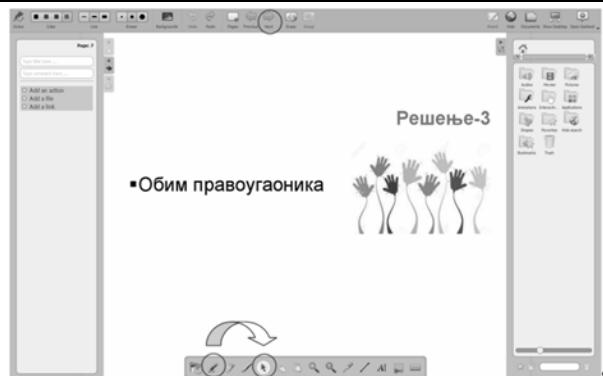
На *Слајду 13*, наставник је извео ученике на табли који су нацртали правоугаонике ИЦО и употребом алата на табли. Уједно се вежбало са бојом, дебљином, али и са цртањем основних геометријских појмова на табли.



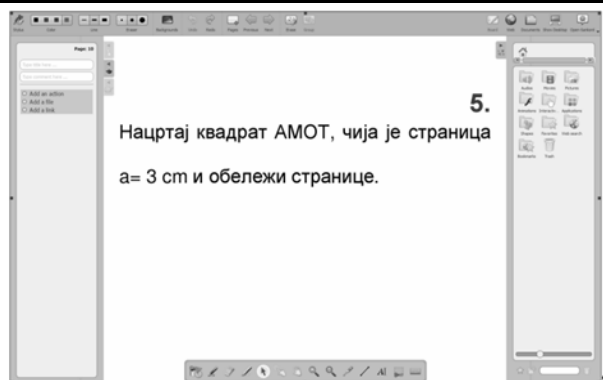
Слајд 14, поступак решавања трећег задатка помоћу интерактивне табле је исти као у реализацији првог задатка.



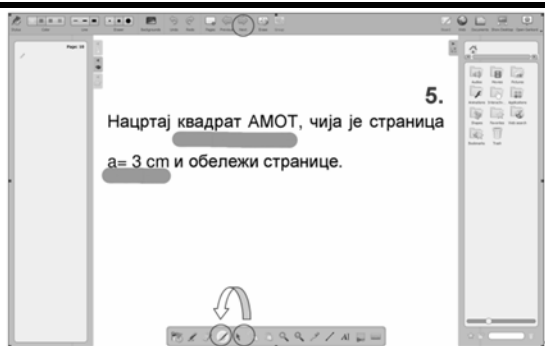
Слајд 15, поступак решавања трећег задатка помоћу интерактивне табле је исти као у реализацији првог задатка.



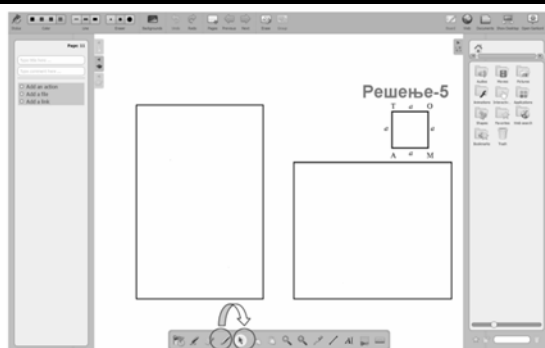
Слајд 16 даје решење задатка.



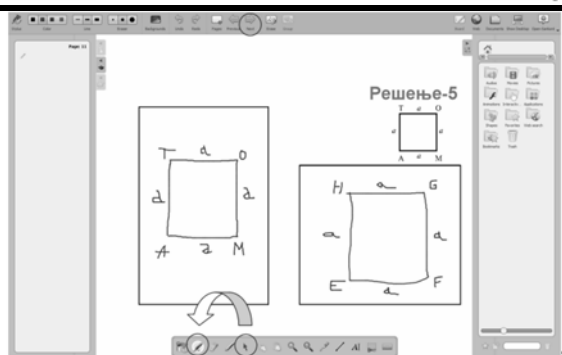
Слајд 17, поступак решавања четвртог задатка помоћу интерактивне табле је исти као у реализацији другог задатка.



Слајд 18, поступак решавања четвртог задатка помоћу интерактивне табле је исти као у реализацији другог задатка.



Слајд 19 по истом поступку као у другом задатку.



Слајд 20 даје решење.

Предност оваквог садржаја, уз употребу интерактивне табле, огледа се у мотивацији ученика, јер су им лекције много пријатније за рад и градиво им је занимљивије презентовано, што доводи до побољшања пажње и понашања (Beeland, 2002). С тим у вези, Cogill (2002) истиче да су наставници такође мотивисани у изради и обради наставног материјала.

ЗАКЉУЧАК

Класична наставна средства, методе и облици рада не омогућавају ученицима задовољавање све већих захтева који се пред њих постављају. Неопходност савладавања веома велике количине

информација из различитих научних области и технологије, условила је промене у начину презентовања и усвајања тих информација. С друге стране, жеља и потреба за сталним побољшањем квалитета наставе и образовања уопште, захтева модернизацију наставне технологије која се огледа у увођењу савремених наставних средстава и помагала у настави и учењу.

Проблем нашег истраживања је садржан у широко постављеном и започетом процесу модернизације наставе и образовања, посебно наставе математике кроз употребу ИТ. У развијеним земљама, примена рачунара достигла је свој врхунац, док код нас је још на експерименталном нивоу.

Према бројним истраживачима интерактивна настава садржи нове квалитете наставног рада, повећава активност ученика у процесу наставе и стицања знања, утиче на њихову већу мотивисаност, радозналост, иницијативност и креативност, што су основни циљеви савремене наставе математике.

Такав приступ је примењен у истраживању изложеном у овом раду током обраде обима правоугаоника и квадрата у четвртог разреда основне школе, па је стога и предмет истраживања овог рада могућност преласка на интерактивну таблу у разредној настави математике уз примену савремених ИКТ-а.

Вредност интерактивне табле утврђена је на основу поређења њене ефикасности са ефикасношћу програмиране наставе. Током истраживања обрађена је једна наставна јединица *Обим правоугаоника и квадрата*.

Циљ овог рада је да се настава прилагоди потребама савременог друштва и презентује на адекватан начин, односно да се наставни материјали учине доступним и интересантним, као и да се ученицима пробуди жеља за учењем, истраживањем и експериментом.

Интерактивна табла изискује много напора, рада, воље и стручности. У раду је приказан пример како је могуће креирати интерактивни садржај који ће касније бити јавно доступан. Потребно је креирати квалитетне математичке материјале који ће испуњавати основне методичке критеријуме што ће позитивно утицати на развијање ученичких компетенција. Свакако, жива реч предавача не може бити изостављена, док ће интерактивни материјали представљати један нови приступ, који ће допринети бољем разумевању наставних садржаја, развијању ученичке мотивације и истраживачког духа.

Литература

- Баковљев, М. (1979): Програмирана настава интерпункције, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Beeland, W.D., Jr (2002) Student engagement, visual learning and technology: can interactive whiteboards help? Dublin: Annual Conference of the Association of Information Technology for Teaching Education, Trinity College.
- Betcher, C., & Lee, M. (2009): *The interactive whiteboard revolution: Teaching with IWBs*. Aust Council for Ed Research.
- Yucel, K., Orhan, N., Misirli, G., Bal, G., & Sahin, Y. G. (2010): *An improved interactive whiteboard system: A new design and an ergonomic stylus*. In Education Technology and Computer (ICETC), 2010 2nd International Conference on Vol. 3, pp. V3-148). IEEE.
- Kershner, R., Mercer, N., Warwick, P., & Staarman, J. K. (2010): Can the interactive whiteboard support young children's collaborative communication and thinking in classroom science activities?. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 5(4), 359-383.
- Lin, C. Y., Wu, F. G., Chen, T. H., Wu, Y. J., Huang, K., Liu, C. P., & Chou, S. Y. (2011): *Using interface design with low-cost interactive whiteboard technology to enhance learning for children*. In Universal Access in Human-Computer Interaction. Applications and Services (pp. 558-566). Springer Berlin Heidelberg.
- Marzano, R. (2007): *The art and science of teaching*.
- Милић, С. Г., Крецуљ Д., Воркапић М. (2011): *Употреба и значај WLAN и мобилних технологија у настави*, Зборник радова научно-стручног симпозијума са међународним учешћем, *Технологија, информатика и образовање – за друштво учења и знања*, ТИО6. 6. међународни симпозијум, Технички факултет Чачак, Чачак, 3.-5. јун 2011., стр. 413-419. UDK:621.39:37. ISBN 978-86-7776-122-6.
- Раонић, Р. (2012): *Стратегија за употребу интерактивне табле*, Сомбор: Средња техничка школа.
- Sarsa, J., & Soler, R. (2011): Special features of Interactive Whiteboard software for motivating students. *International Journal of Information and Education Technology*, 1(3), 235-240.
- Higgins, S., Beauchamp, G., & Miller, D. (2007): Reviewing the literature on interactive whiteboards. *Learning, Media and technology*, 32(3), 213-225.
- Chen, Y., & Sun, P. (2009): Wiimote Interactive Whiteboard Assisted Teaching: A Case Study in Taiwan. *Methodology*.
- Cogill, J. (2002): How is the interactive whiteboard being used in the primary school and how does this affect teachers and teaching. Retrieved November, 6, 2009.

Шикл, А. (2012): Дидактички потенцијал интерактивних табли и педагошки аспекти њихове примене у настави, *Техника и информатика у образовању*, 4. интернационална конференција. Технички факултет Чачак, 1–3. јун 2012. UDK: 37.026::004.

THE POSSIBILITY OF TRANSITION TO INTERACTIVE WHITEBOARD IN TEACHING MATHEMATICS WITH MODERN ICT

Summary: *This paper is an example of the application of interactive whiteboards in mathematics, ie. gives the possibility to increase the educational effects of the teaching process. Application of interactive whiteboards in teaching mathematics will have a significant impact on increasing motivation of pupils in learning mathematics.*

Key words: *computer, interactive whiteboard, projector, software, mathematics, ICT.*

Мирјана Воркапић¹⁸

ОШ „Васа Пелагић“ Београд

Проф. др Синиша Г. Минић¹⁹

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

СМИСАО УПОТРЕБЕ POWER POINT У ИНТЕРАКТИВНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: У овом раду коришћен је Power Point. Коришћене су слика и анимација, а све са циљем да се представи и обради наставна јединица из математике. Овим радом покушали смо да укажемо колики се напори улажу како би се активирала машта ученичка. Такође циљ је да се представи квалитетна слика ученицима о чему се говори на часу. Рад је указао да се овладавање извесним математичким појмовима и односима може постићи кроз осмишљену причу, обостраном комуникацијом и све већом применом рачунара, иако нису изостављени елементи класичне наставе. Овим визуелним дочаравањем математичких појмова најбоље је задовољен наставни принцип очигледности. Ученицима је направљена веза између опажања, мишљења и практичне примене.

Кључне речи: рачунар, математика, ИКТ, образовање, интерактивна настава, мотивација.

УВОД

Развој науке и технологије довели су ученике у веома неповољан положај јер се од њих захтева усвајање све веће количине знања за што краће време. Класична наставна средства, методе и облици рада не омогућавају ученицима задовољење све већих захтева који се пред њих постављају. Неопходност да се савлада веома велика количина информација из различитих научних области и технологије, условила је промене у начину презентовања и усвајања тих информација. Са друге стране, жеља и потреба за сталним побољшањем квалитета наставе и образовања уопште, захтева модернизацију наставне технологије која се огледа у увођењу савремених наставних средстава и помагала у настави и учењу.

¹⁸ mirjanavorkapic77@gmail.com

¹⁹ sinisa.minic@pr.ac.rs

Међу ефикаснијим наставним средствима је рачунар, а интерактивна настава представља веома важну иновацију у образовно-васпитном раду и битан методичко-дидактички изазов у разредној настави.

УПОТРЕБА ИКТ-А У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Употреба ИКТ-а у разредној настави не побољшава учење, нити повећава мотивацију. Побољшање наставе и учења постиже се интеграцијом ИКТ-а у наставну праксу поштујући потребе и интересовања ученика. Ученицима је потребно да развијају своје истраживачке и презентацијске вештине на темељу личних интереса користећи информације са разних медија. Затим, потребно је осмишљавати пројекте који ће омогућити сарадњу између ученика, уз могућност да упореде своје резултате истраживања.

ПРОЦЕС УЧЕЊА ПРИМЕНОМ РАЧУНАРА

Настава у којој се употребљава обична табла и креда више није задовољавајућа. Данас је потребна ефикаснија настава где су у употреби нова мултимедијална наставна средства, која задовољавају и савремене дидактичко-методичке принципе реализације наставе. Наставници су ти који морају да се оспособе да користе савремена наставна средства и да буду перманентно у току са њиховим развојем. Употреба интерактивне табле омогућава употребу велике количине наставног материјала: текстова, графикона, дијаграма, филмова или анимација.

Са применом рачунара у настави ученик је стално активан: прима нове информације преко монитора рачунара или пројектора, решава постављене задатке и одговара на различита питања, тражи додатна објашњења (информације) везана за питања на које је дао погрешан одговор, активно размишља припремајући одговоре на питања.

Што се тиче интерактивне наставе, она у себи укључује примену рачунара, пројектора али не искључује и материјал који се користи у традиционалној настави. Нажалост у основним школама, немају све учионице рачунаре, а разлог свакако лежи у финансијама.

Интерактивна настава омогућава флексибилност и разноврсност, директну интеграцију текста и слике на екрану са предходно припремљеним наставним материјалом и интернетом (Chen и Sun, 2009; Kershner и др., 2010). Рачунар управља сликом на табли која истовремено служи и као застор на коме се непрестано пројектује слика и као својеврстан генератор повратних информација у рачунарски систем (Раонић, 2012).

Применом интерактивне наставе, осим дидактичко-методичких, поспешује се и развија информациона вештина. На тај начин, наставник поред улоге предавача и преносиоца знања, добија нове улоге у оквиру савремене наставе: као саветник, организатор, модератор и чувар информација (Higgins и сар., 2007).

ОПШТИ ЦИЉЕВИ МАТЕМАТИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА

Проблем наставе математике представља и проблем унапређења учења. Уопштено, проблем наставе математике постаје проблем усмеравања активности ученика у правцу стицању одговарајућег образовања (Kadum, 2005:95).

Да би настава била успешна, потребно је да се наставни садржаји одаберу и систематизују тако да одговарају узрасту и интелектуалном развоју ученика. Како ученици не уче истим темпом потребно им је посветити посебно пажњу и то нивоу индивидуалних разлика. То подразумева да настава мора да се осигура са смишљеном намером максималног преноса знања.

Настава математике мора да омогући: приказивање и комуникацију, повезивање, логичко мишљење, аргументовање и закључивање, решавање проблема и математичко моделовање као и примену савремених технологија.

Ако се научни поступци примерено и правилно примењују, са уважавањем математичке способности сваког појединог ученика, може се очекивати да ће настава математике бити успешна (Kurnik, 2008:320). Нажалост, у наставном процесу не поклања се довољно пажње на правилну примену научних поступака.

Општи циљеви математичког образовања су (Čižmešija i dr., 2010:144):

- усвојање темељних математичких знања, вештина и процеса, као и могућност да се успоставе и разумеју математички односи и релације;
- оспособљавање ученика за решавање математичких проблема и примену математике у различитим контекстима;
- развијање позитивног односа према математици, одговорности за свој успех и напредак, као и свест о својим математичким достигнућима;
- препознавање и разумевање историјске и друштвене улоге математике у науци, уметности и технологији као и њен потенцијал за будућност друштва.

Циљ је да се ученици развију у креативне и флексибилне мислиоце с позитивним ставом према математици, отворени према постављању и решавању математичких проблема и употреби математике у разноврсним ситуацијама из свакодневног живота (Čižmešija i sar., 2010:145).

СТРАТЕГИЈА РЕШАВАЊА ПРОБЛЕМА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Стратегија решавања проблема се може уградити у сваки део образовно-васпитног програма. Оваква стратегија искључиво служи за стицање нових знања као и за подстицање ученика на властито учење, за развијање вештина и способности за критичко мишљење и компетентно суђење, али и за развијање истрајности, упорности, стрпљивости, прецизности, уредности, тачности, осетљивости, самосталности, самопоуздања и самопоштовања (Fisher, 1987).

При коришћењу ове стратегије у настави математике тежиште се ставља управо на развијање ученичког разумевања математичких садржаја, а не на пуко налажење решења за постављене задатке. Ова стратегија у настави математике кроз интерактивну наставу може да се користи за реализацију једне наставне јединице, за обраду једне или више наставних тема или чак за реализацију целокупног наставног програма. Примена ове стратегије заједно са групним обликом рада доприноси следеће (Рејић, 2006):

1. побољшава и развија стваралачку способност код ученика;
2. подстиче радозналост код ученика и ослобађа ученике од страха из математике али других предмета;
3. осамостаљује ученике у раду;
4. развија се смисао за истраживање, за сарадњу са другим ученицима;
5. развија упорност, истрајност, прецизност, тачност, самопоуздање и самокритичност.

ПРИМЕР „ВИЛА ДОБРИЛА”

Као пример узима се један школски час из математике са наставном темом *Природни бројеви до 100* и наставном јединицом *Одређивање непознатог броја*. Мотивација за овакав час је прављење искорака из традиционалне наставе у циљу бржег и лакшег разумевања наведених наставних садржаја, кроз визуелни доживљај ученика (презентација у Power Point-у).

Циљ је да се визуелним запажањем, а затим умним, ученици подстакну на откривање математичких истина. Приликом реализације часа коришћен је припремни материјал *план рада* који се користи у традиционалној настави. План рада је дат у наставку овог текста да се види паралела између старог и новог начина представљања градива.

I ОПШТИ ПОДАЦИ	
Учитељ:	
Датум:	
Школа:	
Разред и одељење:	
Час по реду:	
II ОПШТИ МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ	
Наставна тема:	Природни бројеви до 100
Наставна јединица:	Одређивање непознатог броја
Претходна наставна јединица:	Одређивање непознатог делиоца
Наредна наставна јединица:	Одређивање непознатог броја
Потребно знање ученика:	Појмови и операције - први чинилац, други чинилац, производ, дељеник, делилац, количник, веза између множења и дељења, одређивање непознатог дељеника и делиоца, једнакост, једначина, непознати број x , таблично множење и дељење.
Тип часа:	Утврђивање
Циљ часа:	Провера стечених знања у области једначина множења и дељења
Задаци часа:	
а) образовни:	
-опште образовни:	Превођење језичких израза у математички запис.
-функционални:	- Вежбање дељења у скупу природних бројева. - Развијање способности да се уочи непозната у задатку, састави и реши једначина. - Подстицање запажања, логичког мишљења и закључивања, и поступности кроз решавање задатака.
б) васпитни:	- Развијање воље, истрајности и задовољства при решавању задатака. - Стварање услова да се доживи задовољство и радост код успешног открића решења. - Подстицање здравог такмичарског духа. - Развијање колективизма.
Облици рада:	Фронтални, групни.
Наставне методе:	Метода усменог излагања, метода дијалога (хеуристичког разговора), метода писаних радова.
Наставна средства:	Штампани материјал за рад, презентација Повер Поинт, штапићи за вође група, табела за квиз.
Коришћена литература:	*М. Дејић, М. Егерић, <i>Методика наставе математике</i>, Учитељски факултет у Јагодини, 2003. *С. Јоксиминовић, <i>Математика за други разред основне школе</i>, ЕДУКА, 2009.

136

ЗАВРШНИ ДЕО ЧАСА: *Систематизација наученог *Домаћи задатак	Делим ученицима <u>Прилог бр.2.</u> Провера урађеног. Уклањамо по једну циглу за сваки решен задатак. <u>Прилог бр. 3.</u> После провере решења уклањамо и последњу циглу и ослобађамо Цицу. Вила Добрила: Ви сте прави другари! Хвала Вам што сте помогли Цици! На који начин смо помогли Цици? Које задатке смо радили? Како се израчунава непознати чинилац? Како се израчунава непознати дељеник? Како се израчунава непознати делилац? <u>Прилог бр 4.</u>
--	---

У наставку је дат *Прилог 1* који представља основни материјал, тзв. наставни листић где се ученицима скреће пажња да сваки задатак мора да има поступак, а да при томе имају ограничено време за рад.

Прилог бр. 1		
1. Реши једначине виле Добриле:		
a) $x:8 = 4$	b) $45:x = 9$	c) $x \cdot 8 = 56$
$x = \underline{\hspace{2cm}}$	$x = \underline{\hspace{2cm}}$	$x = \underline{\hspace{2cm}}$
$x = \underline{\hspace{2cm}}$	$x = \underline{\hspace{2cm}}$	$x = \underline{\hspace{2cm}}$
пр = $\underline{\hspace{2cm}}$	пр = $\underline{\hspace{2cm}}$	пр = $\underline{\hspace{2cm}}$
2. Непознати број сам увећала 5 пута и добила сам 45. Који сам број увећала?		
$\underline{\hspace{2cm}}$		
$\underline{\hspace{2cm}}$		
пр: $\underline{\hspace{2cm}}$		
Одговор: $\underline{\hspace{2cm}}$.		
3. Дељеник је 81, а количник 9. Одреди делилац.		
$\underline{\hspace{2cm}}$		
$\underline{\hspace{2cm}}$		
пр: $\underline{\hspace{2cm}}$		

Као што се види са *Слике 2*, пренос наставног материјала у традиционалној настави може бити у облику (црвени оквир):

- *штампаног материјала.* У ову групу спадају: књиге, разноврсни текстови, збирке задатака, новине, стручни магацини, итд.). Недостатак примене штампаног материјала у наставном процесу односи се на недостатак примене анимације или звука при опису одређених покрета и активности.
- *аудио-визуелног материјала.* У ову групу спадају: CD и DVD медији, видео-касете, научни образовни телевизијски програми, слајдови и филмови. Ученицима је омогућено више пута да слушају и гледају наставни материјал. Проблеми настају када ученици желе да прате исте наставне материјале или када желе да расправљају о наставном материјалу док га остали гледају.

Значајано је напоменути колика је улога рачунара приликом имплементације у традиционалну наставу. Тиме се прави полазна платформа за интерактивну наставу у програмираној настави математике. Дакле, поред поменутог материјала за извођење наставе, уводе се:

-Рачунари и мрежни уређаји. Употреба рачунара омогућава квалитетнију комуникацију и обезбеђује неограничени приступ наставним материјалима. Примена различитих софтверских пакета омогућено је да се наставни материјал чува, обрађује, допуњује и на крају штампа. Управо са тог становишта, рачунар постаје незаменљиви алат у штампи радних листова и разних тестова. Помоћу рачунара може се репродуковати звук и приказати видео запис. Данас су све више у промени мултимедијални образовни рачунарски софтвери на CD-ROM - у који омогућују пренос наставног садржаја у облику текста, графике, анимације и звука.

Пример показује како је израђена анимација у *Power Point*. Коришћене су слика и анимација и све са циљем да се представи и обради наставна јединица из математике. Тиме се улажу значајни напори да се активира ученичка машта и представи слика о чему се говори на часу. Пример је указао да се овладавање извесним математичким појмовима и односима може постићи кроз осмишљену причу, обостраном комуникацијом и све већом применом рачунара, иако нису изостављени елементи класичне наставе. Овим визуелним дочаравањем математичких појмова најбоље је задовољен наставни принцип очигледности. Ученицима је направљена веза између опажања, мишљења и практичне примене.

Сама израда презентације у програму *Power Point* врло је једноставна реализација додавања слајдова са елементима прикупљеног материјала. Програм нуди значајне могућности креативним наставницима не само за приказивање градива математике које се

обрађује него и за прављење интерактивних тестова, квизова, асоцијација (Табела 1).

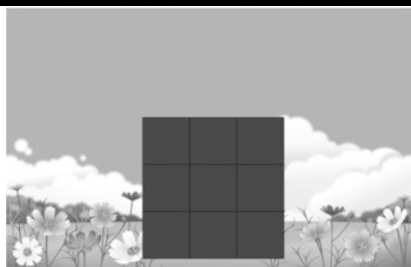
Применом визуелних представа наставник математике улаже значајне напоре да активира ученичку машту. Овим визуелним дочаравањем математичких појмова најбоље је задовољен наставни принцип очигледности. Према истраживању Мандић (2003:16) установљено је да су ефекти меморисања садржаја код ученика следећи: 10 – 15% читањем писаних материјала, слушањем предавања (уз фронтални облик рада са једносмерном комуникацијом) око 20%, посматрањем око 30 – 35%, истовременим посматрањем и слушањем око 50%, док аудиовизуелна перцепција и моторне активности дају ефекте и до 90%.

Ученици у спознаји математичких истина треба да иду од живог опажања ка апстрактном мишљењу, а од овога ка пракси.

Табела 1. Редослед слајдова у Power Point

УВОДНИ ДЕО		
УВОДНИ ДЕО		
УВОДНИ ДЕО		

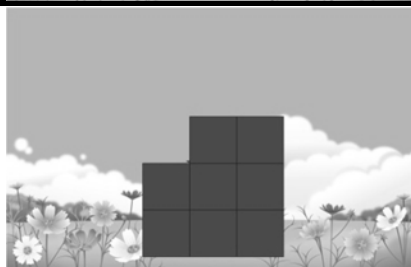
СЛАЈД 1. и
РЕШЕЊЕ 1



Реши једначине виле Добриле:

$$\begin{array}{lll} \text{а) } x : 8 = 4 & \text{б) } 45 : x = 9 & \text{в) } x : 8 = 56 \\ x = 4 \cdot 8 & x = 45 : 9 & x = 56 : 8 \\ x = 32 & x = 5 & x = 7 \\ \text{пр: } 32 : 8 = 4 & \text{пр: } 45 : 5 = 9 & \text{пр: } 7 \cdot 8 = 56 \end{array}$$

СЛАЈД 2. и
РЕШЕЊЕ 2

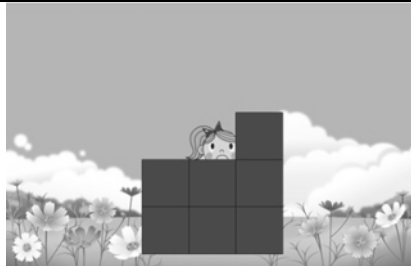


Непознати број сам увећала 5 пута и добила сам 45. Који сам број увећала?

$$\begin{array}{l} x \cdot 5 = 45 \\ x = 45 : 5 \\ x = 9 \\ \text{пр: } 9 \cdot 5 = 45 \end{array}$$

Одговор: Увећала сам број 9.

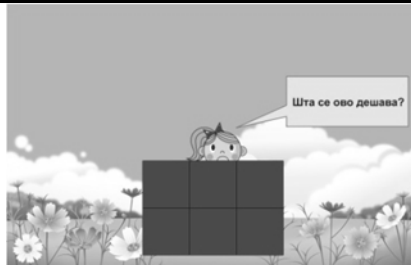
СЛАЈД 3. и
РЕШЕЊЕ 3



Дељеник је 81, а количник 9. Одреди делилац.

$$\begin{array}{l} 81 : x = 9 \\ x = 81 : 9 \\ x = 9 \\ \text{пр: } 81 : 9 = 9 \end{array}$$

СЛАЈД 4. и
РЕШЕЊЕ 4



Следбеник броја 71 подели неким бројем и добићеш број 8. Који број си поделио?

$$\begin{array}{l} 72 : x = 8 \\ x = 72 : 8 \\ x = 9 \\ \text{пр: } 72 : 9 = 8 \end{array}$$

Одговор: Поделио сам број 72.

СЛАЈД 5. и
РЕШЕЊЕ 5



Када производ бројева 3 и 12 умањш више пута добићеш број 4. Одреди х.

$$\begin{array}{l} (3 \cdot 12) : x = 4 \\ 36 : x = 4 \\ x = 36 : 4 \\ x = 9 \\ \text{пр: } 36 : 9 = 4 \end{array}$$

СЛАЈД 6. и
РЕШЕЊЕ 6



Непознати број сам увећала 8 пута и добила збир бројева 48 и 16. Који сам број увећала?

$$x \cdot 8 = 48 + 16$$

$$x \cdot 8 = 64$$

$$x = 64 : 8$$

$$x = 8$$

$$\text{пр: } 8 \cdot 8 = 64$$

Одговор: Увећала сам број 8.

СЛАЈД 7. и
РЕШЕЊЕ 7



Можда су отишли
зато што сам желела
да буде све по мојим
правилима?

Ако неки број поделиш количничко бројева 28 и 4 добићеш број 7. Одреди непознати број.

$$x : (28 : 4) = 7$$

$$x : 7 = 7$$

$$x = 7 \cdot 7$$

$$x = 49$$

$$\text{пр: } 49 : 7 = 7$$

СЛАЈД 8. и
РЕШЕЊЕ 8



Џица је имала велики букет лала. Поделила их је са три другарице тако да је свака добила по 9 лала. Колико је Џица у букету имала лала пре него што их је поделила са другарицама?

$$x : 4 = 9$$

$$x = 9 \cdot 4$$

$$x = 36$$

$$36 : 4 = 9$$

Одговор: Џица је у букету имала 36 лала.

СЛАЈД 9. и
РЕШЕЊЕ 9



Наравно да сам их
отерала својим
понашањем!

Састави и реши задатак према једначини.

$$54 : x = 9$$

ЗАКЉУЧАК



Хвала вам другари што сте ми помогли!
Схватила сам...
Нећу више да будем таква.

У интерактивној настави математике, наставник разредне наставе треба да отвори проблем на почетку часа, чиме постиже мотивацију и укљученост ученика, затим да прикупи њихове идеје помоћу питања, а затим да их усмери према решавању проблема. У свим облицима

интерактивне наставе кључну улогу игра тип питања и проблема који се постављају пред ученике, а који подстичу активно учење. Да би послужили учењу, експерименти не смеју да буду само илустрација и посебни ефекти, него суштински део наставе, у којој ученици морају да буду потпуно укључени.

Ако се резимира, традиционалну наставу одликује фронтални облик рада и обично једносмерна комуникација између наставника и ученика. Ученици су недовољно активирани у раду и онемогућени су да индивидуално напредују у складу са предзнањима и способностима, што утиче на мотивацију ученика.

Управо, са тог становишта на експерименталном примеру је показано колико је сценско-костимографски наступ наставника разредне наставе, циљано утицао да се постигне већа мотивисаност и заинтересованост ученика у раду и реализацији наставног садржаја из математике.

Такође, извршен је прелазак са линеарног програмираног образовања на интерактивно образовање, односно прелазак са инструкција на упутства за проналажење и откривање. Наставник није у центру наставе, већ ученик узима активно улогу у решавању постављеног проблема.

Мотивација за овакав час је прављење искорака из традиционалне наставе у циљу бржег и лакшег разумевања наведених наставних садржаја, кроз визуелни доживљај ученика. Циљ је да се визуелним запажањем, а затим умним, ученици подстакну на откривање математичких истина.

Овим примером је показано како рачунар може да се употреби у програмираној настави математике у корелацији са другим предметима (српски језик и грађанско васпитање. Пример показује унапређење наставног процеса применом рачунара и пројектора (видети *Слику 2*) како у настави математике тако и у настави српског језика, природе и друштва, грађанског васпитања и народне традиције.

ЗАКЉУЧАК

Да би се створили и применили иновативни модели у школи потребно је извршити унутрашњу реформу у школама, која подразумева да се од стране наставног особља прихвати промена положаја ученика у образовном процесу. Данас је ученик у центру наставног процеса.

Под притиском технолошког напретка школа је изгубила привилегију да буде највећи извор знања и нових информација. Из тих разлога школу треба учинити савременом, употребљавајући тренутно примењиве облике и методе како би настава постала ефикаснија,

креативнија, рационалнија и како би ученици из ње носили функционална знања.

Често се истичу недостаци традиционалне наставе. Да би се остварили циљеви унапређивања наставе, потребно је користити оне врсте наставе које дозвољавају ученику самосталност, стваралачки начин учествовања у раду и самостално проналажење решења у задатку.

У раду је приказан пример како је могуће креирати интерактивни садржај који ће касније бити јавно доступан. Потребно је креирати квалитетне математичке материјале који ће испуњавати основне методичке критеријуме што ће позитивно утицати на развијање ученичких компетенција.

Наставници би требало да непрестано уче о могућностима и потенцијалима интерактивне табле у наставном раду, заједно и упоредо са својим ученицима. Употреба рачунара, као наставног средства има вишеструке користе за ученике и наставнике.

Литература

- Kadum, V. (2005): Neke paradigme za uspješnu nastavu i usmjeravanje učenja u matematici. *Metodički ogledi*, 11(2), 95-110.
- Kershner, R., Mercer, N., Warwick, P., & Staarman, J. K. (2010): Can the interactive whiteboard support young children's collaborative communication and thinking in classroom science activities?, *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 5(4), 359-383.
- Kurnik, Z. (2008): Znanstvenost u nastavi matematike. *METODIKA: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 9(17), 318-327.
- Мандић Д. (2003): *Дидактичко-информатичке иновације у образовању*, Београд: Медиаграф.
- Pejić, M. (2006): *Programirano učenje uz pomoć kompjutera u nastavi matematike osnovne i srednje škole*, Sarajevo: Pedagoška akademija.
- Раонић, Р. (2012): *Стратегија за употребу интерактивне табле*, Сомбор: Средња техничка школа.
- Fisher, R. (1987): *Problems solving in primary schools*, Oxford: Basil Blackwell.
- Higgins, S., Beauchamp, G., & Miller, D. (2007): Reviewing the literature on interactive whiteboards, *Learning, Media and technology*, 32(3), 213-225.
- Chen, Y., & Sun, P. (2009): Wiimote Interactive Whiteboard Assisted Teaching: A Case Study in Taiwan. *Methodology*.

Čižmešija, A., Svedrec, R., Radović, N., Soucie, T. (2010). Geometrijsko mišljenje i prostorni zor u nastavi matematike u nižim razredima osnovne škole. Zbornik radova, 4, 143-162.

THE PURPOSE OF USING POWERPOINT IN INTERACTIVE TEACHING OF MATHEMATICS

Summary: *In this paper Power Point have been used. The aim of using images and animations was to present the process of teaching mathematics. The efforts that are being made to activate the imagination of pupils, have been pointed out in this paper. Furthermore, the aim was to present high-quality pictures discussed in class. This paper pointed out that the mastery of certain mathematical concepts and relations can be achieved through meaningful story, mutual communication and increasing usage of computers, although elements of classical education have not been left out. The best satisfied teaching principle, obviously, is the visual evocation of mathematical concepts. The connection between perception, thinking and practical application was created to the pupils.*

Key words: *computer, mathematics, ICT, education, interactive teaching, motivation.*

Доцент Римма Леонидовна Рождественская²⁰
НИУ „БелГУ” Россия, Белгород

РАБОТА С УЧЕБНИКОМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье показана значимость учебника в развитии информационной культуры младших школьников, поскольку процесс обучения – это информационный процесс, а учебник – его важнейшее средство. Рассматриваются педагогические условия, а также компоненты информационной культуры, в соответствии с которыми и осуществляется развитие необходимых умений при работе с учебником на уроках русского языка.

Ключевые слова: информационная культура, младшие школьники, учебник, уроки русского языка

В условиях стремительного роста объема информации идёт переоценка образовательных ценностей. Информационная культура личности выступает как одна из важных составляющих общей культуры человека, без которой невозможно взаимодействовать в современном информационном обществе. В настоящее время обучение в образовательном учреждении рассматривается как информационный процесс, перед педагогами ставится вопрос о целенаправленном развитии способности учащихся к работе с разными источниками информации, т.е. о развитии информационной культуры школьников.

Изучение теоретических основ формирования информационной культуры младших школьников показало, что существуют различные подходы к определению феномена «информационная культура». Информационная культура рассматривается с точки зрения исторического подхода, с философских позиций, в контексте её значения для развития и совершенствования общества, а также изучается в педагогической науке.

В нашем исследовании информационная культура это – культура обращения со знаниями, данными, информацией, включающая разносторонние умения и навыки поиска и использования человеком

²⁰ rozhddestvenskaya@bsu.edu.ru

нужной информации для решения теоретических и практических задач.

Задача развития информационной культуры младших школьников находит отражение в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) и примерной основной общеобразовательной программы НОО. Анализ ФГОС НОО показал, что среди требований, предъявляемых к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, представлены и требования непосредственно связанные с содержанием информационной культуры личности.

Эффективность формирования информационной культуры младших школьников при работе с учебником на уроках русского языка во многом зависит от организационно-методического уровня постановки учебно-воспитательного процесса.

Следует подчеркнуть роль познавательного интереса в формировании информационной культуры младших школьников, который проявляется в стремлении к познанию информации, к овладению тем или иным видом деятельности. В этом возрасте интерес носит избирательный характер, выступает одним из наиболее существенных стимулов приобретения знаний, умений, служит важным условием отношения к работе.

Исторический подход к пониманию информационной культуры наиболее полно представлен в работах К.К. Колина, А.И. Ракитова, Э.П. Семенюка. В работах М.Г. Voxрышевой, А.П. Суханова информационная культура рассматривается с позиций ее значения для существования и развития общества. В начале 1980-х годов И. Я. Лернер исследует понятие «информационная культура» с педагогической точки зрения. Н.М. Розенберг изучает информационную культуру личности в контексте содержания общего образования.

В современных философских, педагогических и социологических исследованиях активно изучается сущность, содержание и особенности формирования информационной культуры (А.М.Атаян, Ю.С. Брановский, Н.А. Водопьянова, Н.И. Гендина, А.А. Гречихин, О.К. Громова, Ю.С. Зубов, А.Ю. Казаков, Б.Б. Константинов, Т.С. Коваль, Т.Е. Соколова, В.А. Уханов, И.Г. Хангельдиева, Е.Л. Харчевникова и др.).

Современные условия существования и развития информационного общества значительно повышают у детей интерес к способам рациональной работы с информацией, что невозможно без соответствующих умений и навыков, в значительной мере предопределяющих успешность всего последующего обучения.

Основным средством обучения традиционно является учебник. Учебник – это книга для учащихся и учителя, в которой излагается материал в соответствии с программой по предмету. Учащиеся используют учебник с целью получения необходимой информации, приобретения определенных умений и навыков. М.Т. Баранов считает, что для учителя учебник является «источником методической системы», который помогает определить методику работы на разных этапах усвоения учебного материала.

Учебник по русскому языку определяет объем и систему содержания предмета, формирует знания, умения и навыки учащихся, учит их самостоятельной работе с книгой. В нем содержатся теоретические сведения по фонетике, лексике, фразеологии, морфологии, словообразованию, грамматике, стилистике, культуре речи, орфографии и пунктуации, общие вопросы о языке, а также разнообразные упражнения, задания для самостоятельной работы, вопросы для повторения. В приложениях к учебнику даются памятки, словари, списки изученных орфограмм, схемы языкового разбора.

Работа с учебником по формированию информационной культуры младших школьников на уроках русского языка имеет ряд особенностей, которые определяются своеобразием педагогических условий, соблюдение которых позволяет успешно формировать информационную культуру младших школьников:

- отдается предпочтение учебнику как главному источнику информации на уроке;
- осуществляется целенаправленное формирование информационных умений с учетом изучаемой на уроке учебной темы;
- учащиеся осознают практическую значимость приобретаемых умений и активизируют их в самостоятельной работе с учебником.

Для целенаправленного развития необходимых умений мы ориентировались на следующие компоненты информационной культуры: когнитивный (знаниевый), референтно-деятельностный и мотивационно-оценочный. Названия данных компонентов были определены нами в соответствии с исследованиями Е.Л. Харчевниковой, а содержание каждого из них мы разработали, опираясь на особенности современных учебников по русскому языку.

Когнитивный компонент предполагает знание содержания теоретических правил и сведений, представленных в учебнике; знание правописания слов с непроверяемыми написаниями, представленные в орфографическом словаре учебника; знание лексических значений слов, представленных в толковом словаре учебника; знание справочного материала (памяток «Твои помощники», «Говорим

правильно», алгоритмически представленных тестов орфографического и грамматического характера, образцов устного рассуждения).

Референтно-деятельностный компонент включает в себя перечень практических умений необходимых при работе с учебником на уроках русского языка: умение пользоваться теоретическими правилами и сведениями при выполнении практических заданий; умение пользоваться орфографическим словариком учебника; умение пользоваться толковым словариком учебника; умение пользоваться справочным материалом.

Мотивационно-оценочный компонент содержит перечень таких компонентов, которые выражают личностную позицию каждого ребенка при работе с учебником: умение понимать содержание заданий, предлагаемых в упражнениях учебника; понимание умение пользоваться условными обозначениями, принятыми в учебнике; умение осознавать практическую значимость теоретических правил на страницах учебника; умение осознавать необходимость справочного материала в учебнике для выработки практических умений.

Апробация вышеперечисленных компонентов дала возможность создать условия на уроке для выработки информационных умений, необходимых при работе с учебниками на уроках русского языка.

Для организации когнитивного (знаниевого) компонента на уроках русского языка необходимо накопление определенных знаний и опыта в том или ином виде деятельности: знание теоретического содержания правил и данных, представленных в учебнике; знание написание слов с непроверяемыми написаниями, представленные в орфографическом словаре учебника; знание лексических значений слов, представленных в толковом словаре учебника; знание справочного материала.

Под формированием референтно-деятельностного компонента у младших школьников на уроках русского языка при работе с учебником подразумевается создание на уроке атмосферы восприятия, обучение применению практических навыков, необходимых при работе с учебником на уроках русского языка: способность использовать теоретические правила и информацию в исполнении практических задач; возможность использования орфографического словаря в учебнике; возможность использования толкового словаря в учебнике; возможность использования справочных материалов.

Задача учителя при создании у младших школьников положительномотивационно-оценочного компонента информационной культуры в процессе работы с учебником на уроках русского языка состоит в том, что каждый ученик должен иметь возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности и поверить в себя. При

этом учителю необходимо применять такую педагогическую операцию, как повышение мотивации за счет высокого оценивания результата труда. Проживая ситуацию успеха, ученик находит признание в коллективе сверстников своих способностей, свою оригинальность, что способствует формированию чувства удовлетворенности, уверенности в себе, в своих силах, понимание своей значимости. Мотивационно-оценочный компонент выражает личную позицию каждого ребенка во время урока: понимание формулировки задач, предложенных в упражнениях учебника; понимание условных обозначений, принятых в учебнике; понимание важности теоретических правил на страницах учебника; понимание важности развития практических навыков.

Приведем в качестве примера фрагмент урока русского языка по программе С.В.Иванова (программа «начальная школа XXI века»). Формируемые информационные умения отражены на этапах урока: словарная работа, актуализация опорных знаний и первичное закрепление знаний. Их реализация представлена в таблице 1.

Таблица 1. Развитие информационных умений при работе с учебником на уроке русского языка по теме «Правописание относительных прилагательных»

Этапы урока	Содержание деятельности на уроке	Работа по формированию информационного умения
3.Словарная работа	<i>Учитель:</i> Замените цифры буквами алфавита и запишите слова: 3 6 19 6 15 15 10 11 (весенний) 1 17 18 6 13 30 19 12 10 11 (апрельский) - Выполните разбор этих слов по составу. - Где можно посмотреть план разбора слов по составу? <i>Дети:</i> в конце учебника на стр. 176 рубрика «Твои помощники»	Умение пользоваться справочным материалом
4.Актуализация опорных знаний	<i>Учитель:</i> А теперь давайте вспомним все то, что мы уже знаем об имени прилагательном. - На какие вопросы отвечают имена прилагательные? <i>Дети:</i>какой, какая, чей, чья,... <i>Учитель:</i> Что обозначают? <i>Дети:</i> признак предмета. <i>Учитель:</i> Чем являются в предложении? <i>Дети:</i> Определением, сказуемым	

	<i>Учитель:</i> Какие виды имен прилагательных вы знаете? Назовите их. Качественные и относительные. <i>Учитель:</i> От каких частей речи образуются относительные имена прилагательные? <i>Дети:</i> от существительного <i>Учитель:</i> образуйте от данных существительных имена прилагательные Морс из клюквы – Веник из берёзы – Посуда из бересты – Ложка из дерева – - Выделите суффиксы у полученных прилагательных. Постановка темы и задач урока. <i>Учитель:</i> Сегодня мы продолжаем говорить об относительных прилагательных. - Вы узнаете, как они пишутся и какие суффиксы помогают образовывать относительные прилагательные. Проблемный вопрос: <i>Учитель:</i> Почему между качественными и относительными именами прилагательными запятая не ставится? <i>Дети:</i> эти прилагательные обозначают разные понятия, и они не будут являться однородными	Знание содержания теоретических правил и сведений, представленных в учебнике
6.Первичное закрепление	Работа с рубрикой «Давай подумаем» <i>Учитель:</i> Исправьте ошибки в работе Марины. <i>гороцкой, брацкий, децкий, гиганцкий, матроский.</i> <i>Учитель:</i> Почему в работе Марины появились ошибки? О чем она забыла? <i>Дети:</i> В русском языке произношение слов не всегда совпадает с написанием и для определения написания нужно знать, в какой части слова находится орфограмма, чтобы правильно применить правило. <i>Учитель:</i> Запишите без ошибок. <i>Дети:</i> город + ск = городской брат + ск =	Понимание значимости справочного материала для выработки практических умений.

	братский детский гигантский матросский дети + ск = гигант + ск = матрос + ск = Работа в парах: <i>Учитель:</i> Упр. 3 на стр. 141. - Образуйте по представленной модели в учебнике прилагательные - Запишите их. <i>Дети:</i> Сосна – сосновый, береза – березовый, еж – ежовый, кит – китовый, ковер – ковровый, луг – луговой, мех – меховой, час – часовой. Самостоятельная работа: <i>Учитель:</i> Почему в слове русский пишется две буквы с? - Для того что бы это узнать выполните самостоятельно упражнение 1 на стр. 141. <i>Учитель:</i> теперь вы можете ответить на мой вопрос? <i>Дети:</i> одна буква с входит в состав корня, а другая – в состав суффикса. Работа в группах: <i>Учитель:</i> Откройте учебники на стр. 142, упражнение 4. - Распределить слова по столбикам. 1 ряд записывает слова первого столбика (-ов-) 2 ряд записывает слова второго столбика (-ан-//-ян-) 3 ряд записывает слова третьего столбика (-енн-)	Понимание формулировки заданий, предложенных в упражнениях учебника
--	---	--

Система работы по формированию информационной культуры младшего школьника при работе с учебником на уроках русского языка, предложенная нами, опирается на общие возрастные и индивидуальные особенности и возможности учащихся младшего школьного возраста. Мы считаем ее весьма всеобъемлющей и эффективной.

Литература

- Иванов, С. В. Русский язык: 3 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч.2 / С. В. Иванов, А. О. Евдокимова, М. И. Кузнецова, Л. В. Петленко, В. Ю. Романова; под ред. С. В. Иванова. – М: Вентана-Граф, 2014. – 192 с.
- Соколова Т. Е. Информационная культура младших школьников, как педагогическая проблема/ Т. Е. Соколова. – Самара: Фёдоров, 2002. – 327 с.
- Харчевникова Е. Л. Педагогические условия использования книги как средства формирования информационной культуры ребенка (дошкольный и младший школьный возраст) / Е.Л.Харчевникова: дис. канд. пед. наук. – Владимир, 1999. – 172 с.
- Шеховцева Е. Ю. Информационная культура цивилизации на пороге следующего тысячелетия: философия, культура и современность / Е. Ю. Шеховцева. – Саратов: EWDI, 2000. – 238 с.

WORKING WITH TEXTBOOK AS MEANS OF DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE OF YOUNGER SCHOOLBOYS AT LESSONS RUSSIAN LANGUAGE

Abstract: *The article shows the importance of the student's book in developing information culture of younger pupils, as long as learning process is an information process, so the student's book - the most important mean of its. We consider the pedagogical conditions, and also components of information culture, according to which development of necessary skills when working with the student's book on Russian language lessons is realized.*

Key words: *Information culture, younger pupils, textbook, lessons of Russian.*

Полина Васильевна Яковлева²¹

МБДОУ д/с №3, Россия, Белгород

Людмила Николаевна Есина²²

МБДОУ д/с №3, Россия, Белгород

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: Сегодня одним из важнейших направлений российского образования является его информатизация. Она призвана обеспечить интенсификацию и оптимизацию учебного процесса, реализацию идей развивающего обучения и совершенствование форм и методов его организации. Требования сегодняшнего дня – это начать овладевать ею с самого раннего детства. Поэтому формирование информационной компетенции в старшем дошкольном возрасте объективный и естественный процесс. В данной статье рассматриваются понятия «компетенция» и «информационная компетенция», необходимость их формирование в современном дошкольном образовании. Представлен один из примеров положительного развития информационной компетенции детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольник, компетенция, информационная компетенция, образование, компьютер, проект.

Современного качества образования. Под новым качеством образования понимается ориентация на развитие личности ребенка, его познавательных и созидательных способностей.

Детский сад должен способствовать формированию новой системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современных ключевых компетенций.

В структуре базовых компетентностей личности современного дошкольника важную роль играет информационный компонент, что обусловлено реалиями жизни. Почти у каждого дошкольника есть компьютер в семье, социальная среда наполнена информационными средствами и носителями, мир электронных игрушек, – все это актуализирует информационный опыт детей.

²¹ yakovleva@bsu.edu.ru

²² mdou3@beluo.ru

Поэтому одним из важных направлений модернизации российского образования является формирование информационной компетенции.

Прежде чем рассматривать это направление, следует разграничить такие понятия как «компетенция» и «компетентность».

Ряд авторов рассматривает компетенции как составляющие части общей компетентности человека.

Различая понятия «компетенция» и «компетентность» А.В. Хуторской, предлагает следующие определения.

«Компетенция - включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [5].

«Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [5].

В своих исследованиях И.А. Зимняя принципиально разводит эти понятия, обосновывает и отстаивает свою точку зрения на их взаимоотношение. И.А. Зимняя пишет, что понятие «компетентность по сравнению с компетенцией гораздо шире. Оно включает наряду с когнитивно-знаниевым мотивационный, отношенческий, регулятивный компоненты». Компетенция, по автору, это «программа», на основе которой развивается компетентность [1].

Смещение конечной цели образования со знаний на «компетентность» позволяет решать проблему, типичную для российского образования, когда дошкольники могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций.

Таким образом можно сказать, что компетенция - это набор знаний, умений, навыков, а компетентность - это качество владения ими, это то, каким образом компетенция проявляется в деятельности.

Информационная компетентность дошкольника представляет собой основы, элементы знаний, умений и ценностного отношения к информации и информационным процессам, позволяющим ребенку включаться в доступные ему виды информационной деятельности: познавательной, игровой и др. [3]

В образовательном процессе необходимо создавать для старших дошкольников такие условия, которые способствовали бы формированию информационной компетенции. С этой целью, при изучении различных образовательных областей, мы рекомендуем

внедрять информационные и компьютерные технологии в образовательный процесс.

Развивающее значение использования современных информационных технологий для развития способностей старших дошкольников очень велико. Современные исследования свидетельствуют о возможности овладения компьютером детьми в возрасте трех – шести лет, поскольку в этом возрасте интенсивно развивается мышление ребенка, и компьютер может выступать особым интеллектуальным средством для решения задач разнообразных видов деятельности. Самое главное для эффективного применения компьютера – это развитое логическое, алгоритмическое и системное мышление. Современное представление о работе за компьютером как о творческой созидательной деятельности, требующей наряду с развитым логическим и системным мышлением способности мыслить изобретательно и продуктивно, ориентирует дошкольное образование на развитие у детей умения рассуждать строго и логически, на развитие фантазии и творческого воображения[3]. Применение информационных технологий в образовательном процессе создает эмоциональный настрой, повышает интерес, самообразования, это, в свою очередь, положительно сказывается на уровне знаний старших дошкольников и формирования информационной компетентности.

Так, например, научные исследования по использованию развивающих и обучающих компьютерных игр, проводимые специалистами Ассоциации «Компьютер и детство» с 1986 г., показали, что благодаря мультимедийному способу подачи информации дети легче усваивают понятия формы, цвета и величины; глубже понимают понятия числа и множества; быстрее начинают ориентироваться на плоскости и в пространстве; раньше овладевают чтением и письмом; у детей развивается мелкая моторика, формируется тончайшая координация движений глаз; уменьшается время как простой реакции, так и реакции выбора; воспитываются целеустремленность и сосредоточенность; развиваются воображение и творческие способности[3].

В своей деятельности в развитии и формирования информационной компетентности дошкольника, мы используем такие компьютерные технологии как: обучающие и развивающие игры, презентации, кроссворды, ребусы, медиофильмы, работа в сети интернет и т.д.

Более подробно рассмотрим один из примеров, на основе образовательного проекта «Компьютер – только для игры?», так как одной из форм работы с детьми по формированию информационной компетентности дошкольников является исследовательская деятельность. В этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них

есть огромное желание познавать окружающий мир. Поощряя любознательность, сообщая детям знания, вовлекая их в различные виды деятельности – всё это способствует расширению детского опыта, информационной компетенции[6].

В проекте «Компьютер - только для игры?» были поставлены следующие **задачи**:

1. Актуализировать, систематизировать и дополнить знания детей о компьютере, учить применять их.
2. Воспитывать интерес к исследовательской работе.
3. учить соблюдать правила безопасного поведения за работай с техникой, формировать осознанное и ответственное отношение к собственной безопасности и безопасности окружающих.
4. Развивать любознательность, наблюдательность, формировать стремление к самостоятельному поиску ответов на возникшие вопросы.

Этапы работы над проектом.

1. Подготовительный этап. На этом этапе формируется задачи проекта, проблема, разработка плана и содержания мероприятий.
2. Основной этап связан с проведением различных мероприятий с детьми, родителями воспитанников, выступление детей с докладами по теме.
3. Заключительный этап. Проводится итоговое мероприятия, делаются выводы, оформление стенда.

I день

На доске вывешивается тема проекта «Компьютер – только для игры?»

После прочтения дети самостоятельно говорят цель, задачи, предполагают гипотезу, определяют задачи и методы решения данной проблемы.

Первое что дети решают сделать, это узнать, что же такое компьютер. Каждый высказывает свое предположение, учитель записывает ответы каждого ребенка на доске.

Компьютер- это 1) программа

2) вещь

3) машина

4) техника

Затем, учитель предлагает посмотреть значения слова в справочниках и специальных книгах. Дети, узнают значения слова компьютер.

Компьютер произошло от английского слова computer — «вычислитель» — обозначает устройство, действующее автоматически по заранее составленной программе или последовательности команд, для решения математических и экономико-статистических задач, задач планирования и управления производством и т.п.

Затем рассматривают предположения детей, подходят они или нет определенному понятию. Ребята совместно с педагогом выдвигают проблему, гипотезу и определяют методы исследовательской деятельности по данной теме.

Проблема проекта: «Компьютер – только для игры?»

Цель проекта: узнать для какой цели создали компьютер.

Задачи: - узнать, что такое компьютер, познакомиться с его устройством.

- Определить его основные функции;
- Узнать значение компьютера в современном мире

Выдвижение гипотезы проекта: компьютер, является обязательной частью нашей жизни, для работы, не только для игры.

Определение и обсуждение методов исследовательской деятельности.

1. Необходимо узнать, что такое компьютер, откуда это слово появилось.
2. Изучить работу компьютера и его функцию (познакомиться практически).
3. Узнать, кто создал компьютер и для чего.
4. Спросить у родителей, для чего нужен компьютер человеку.
5. Посмотреть в Интернете информацию по данной проблеме.

Определение способов оформления результатов исследования:

Весь ход исследования записывается на доске;

- Оформление выставки рисунков.
- Оформление докладов в форме познавательных плакатов.

Узнав, что же такое компьютер, дети решают, кто каким разделом будет заниматься дома, что будет узнавать у родителей.

1. Как появился и кто его создал.
2. Дополнительные компоненты для компьютера.
3. Программист – кто это?
4. Заболевания от компьютера.
5. Правила пользования за компьютером и зарядка для глаз.

II день

Выступление детей с подготовленными докладами-презентациями, которые они подготовили дома совместно с родителями.

И в беседе дети приходят к выводу, что главная задача компьютера – это работа за ним, что сейчас почти все профессии связаны с компьютером, у каждого он есть дома.

III день

Беседа на тему : «Сделай компьютер своим другом» [2]

IV день

Подведение итогов, оформление результатов проекта.

Познакомив детей с историей, основными задачами компьютера, для чего он создан, что человек может делать с помощью компьютера. Дети самостоятельно рассуждая в ходе беседы, приходят к выводу, что главная задача компьютера, все таки работа, а не игра.

Оформляется доска с сообщениями и рисунками детей.

При проведении подобной деятельности каждый ребенок будет вовлечен в обучающую процесс, каждый сможет смело «высказать свою точку зрения».

В ходе проекта дети смогли почувствовать себя не просто учениками, а людьми, приобщившимся к «взрослой» исследовательской жизни, повысили интерес к компьютеру с научной стороны, обогатили свою словарную речь и повысили уровень информационной компетенции.

Итак, подводя итог, можно сказать, что информационные и компьютерные технологии, в совокупности с правильно подобранными (или спроектированными) технологиями обучения, создают необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания, тем самым создавая условия для формирования у старших дошкольников информационной компетенции.

Литература

Зимняя И. А., Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. Интернет-ресурс: <http://quality.petrstu.ru>.

Шорыгина Т. А., Беседы о здоровье: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. г.

Панюкова С. В., Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учеб. пособие для студ. Высш. Учеб. заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2010.

- Тимонина В. Ю., Диалог о роли компьютера в преподавании русского языка// Русский язык в школе. - 2006. - №4.
- Хуторской А.В. Современная дидактика/ А.В. Хуторской. - М.: Высшая школа, 2007.
- Журавлева В.Н. Проектная деятельность старших дошкольников /авт.- сост. В.Н. Журавлева. – Волгоград: Учитель, 2009.

FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary: Today, one of the most important directions of Russian education is its informatization. It is designed(or is called up) to guarantee the intensification and optimization of the educational process, the realization of developing training ideas and improvement of forms and methods of its organization. The requirement of this day is to begin coming with it from early childhood. Therefore, the formation of information competence of the senior preschool age is an objective and natural process. In this article the concept of "competence" and "information competence", the necessity of this formation in modern preschool education are considered. One of the example is shown by positive information competence development of preschool children..

Key words: Preschool child, competence, information competence, education, computer, project.

ТРЕЋИ ДЕО
ПЕДАГОГИЈА

Проф. др Петар Рајчевић²³

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ И ДРУШТВЕНО-ЕКОНОМСКИ СИСТЕМ

Апстракт: Наставни план и програм основног образовања и васпитања представља један од значајнијих фактора спољне организације наставе. Изради овог важног школског документа одувек се приступало одговорно и више или мање, организовано. У новије време постоји потреба за чешћим него раније, променама садржаја и увођењем све већег броја иновација, побољшања, у припремању и реализацији наставних планова и програма основног образовања и васпитања. Друштвена очекивања, у том смислу, перманентно постају све захтевнија. И у овој области све су присутније тековине демократизацијских процеса. Не запостављају се ни ставови ученика при опредељивању за извесне области, корекцији ових докумената или изради потпуно нових. Препознатљив је, такође, утицај глобализацијских (мондијализацијских) збивања у побољшању квалитета наставног плана и програма за рад у основним школама, које представљају обавезну основу целокупног система школства сваке земље. Продужавањем трајања овог типа школе долазило је до промена наставних планова и програма, као и до промена у исходима или знању и постигнућу ученика, што је најважније, до побољшања квалитета живота великог броја људи.

Кључне речи: наставни план и програм/ основна школа/ иновације/ демократизација/ глобализација.

УВОД

Сагласност у тврдњама данашњих педагога, дидактичара и андрагога да са повећањем образовног нивоа становништва једне државе, или уопште на ширем нивоу (асоцијација држава), економски напредак постаје, „у неку руку неизбежан“, упућује нас на уверење да побољшање квалитета наставног плана и програма основног образовања и васпитања сматрамо важном и веома одговорном облашћу друштвеног живота. У доба убрзаних технолошких трансформација и глобалистичких неминовности то питање добија још више на значају. Сазнања до којих се свакодневно долази на било којој тачки планете, муњевитом брзином постају потенцијално доступна свима. Зато је

²³ mrpetarraicevic@gmail.com

неопходно створити расположење, навику и могућности за њихову несметану размену и примену, ако се усагласе мишљења стручњака појединих области, да то одговара интересима средине у којој делују и за коју сnose личну (и) професионалну одговорност.

У овом раду нагласак је на отворености за примену свих савремених достигнућа која могу утицати на побољшање наставних планова и програма за основне школе на нашим просторима. Даје се и критички осврт, у том смислу, на протекли историјски период. Указује се на неке недостатке и идеолошке странпутице којих је, неминовно, било.

ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

Неопходно је, ради бољег разумевања проблема којим се бавимо, дефинисати следеће основне појмове: наставни план и програм, основна школа, иновације, демократизација, глобализација.

За сваки значајнији посао потребно је имати план рада па то, тим више, важи и за наставни рад у основној школи као високо организованог и значајног друштвеног установа. Приликом избора наставних садржаја за рад у одређеном разреду потребно је придржавати се захтева груписаних у неколико основних критеријума. Из одговарајућих наука и уметности не може се узети све и о томе учити у школи. Пошто то није могуће за наставно градиво узима се само оно што доприноси остварењу задатака које настави постави друштво у одређеном историјском периоду свог развоја. То значи да ваља поштовати *друштвено-политички критеријум*. *Научни критеријум* налаже да у обзир долазе само она знања и умења која су на савременом нивоу развијености наука. Оно о чему се учи у оквиру наставног предмета мора бити научно проверено и доказано. *Психолошки критеријум* истиче неопходност вођења рачуна о узрасним могућностима ученика. У програм се уноси оно што су ученици одређеног узраста у стању да савладају. Ученике не треба ни прецењивати ни потцењивати. И једно и друго подједнако је штетно. *Педагошки критеријум* значи да се за наставу узимају само они садржаји који се могу обрађивати на педагошки најефикаснији начин, сагласно свим дидактичким захтевима.

Наставни план (curriculum, study plan; horaire; Lehrplan, учебни план) представља школски документ у којем се у облику табеле прописују наставни предмети који ће се проучавати у одређеној школи, затим редослед проучавања тих подручја или предмета по разредима или семестрима те недељни број часова за поједини наставни предмет. Избор наставних предмета одвија се на научној основи, према посебним критеријумима с обзиром на степен школовања, психофизичке

капацитете ученика појединог узраста, степен диференцијације и интеграције научног система, актуелне потребе друштва, заинтересованост ученика и др. Док се у млађим разредима основне школе врши најнижи степен диференцијације (нпр. природа и друштво), па самим тим и виши степен интеграције (нпр. језичко-уметничко подручје), дотле се на каснијим степенима школовања постепено повећава диференцијација све до нивоа научне диференцијације. Наставни предмети у наставном плану могу имати различит статус, па по том свом статусу добијају и посебне називе. Нпр. главни предмети, споредни предмети, општи предмети. С обзиром на сврху образовања врши се подела на општеобразовне и стручне предмете. Поредак наставних предмета у наставном плану може бити сукцесиван у смислу ређања једног предмета за другим у току школовања (линијски распоред предмета), симултано учење неколико предмета у истом разреду, а најчешће је комбинација сукцесивног и симултаног распореда. Пажљивом анализом треба утврдити које је предмете погодније проучавати пре, а које касније, односно које предмете међусобно симултано повезивати у истом разреду ради ефикаснијег школовања. Број часова за поједини предмет у наставном плану одређује се према његовој важности за школовање, сложености и тежини предмета те према допуштеном укупном, недељном и годишњем, временском оптерећењу ученика у настави у поједином разреду. Израда наставног плана синхронизовано је повезана са израдом наставног програма.

Наставни програм (*curriculum, programme scolaire; Lehrprogramm; учебная программа*) школски је документ којим се прописује опсег (обим), дубина и редослед наставних садржаја у поједином наставном предмету. Зато се за наставни програм обично каже да представља конкретизацију наставног плана. Због те чињенице постоји јединство наставног плана и наставног програма, премда је наставни програм много опширније формулисан од наставног плана. Сваку праву и успешну наставу карактерише плански рад на дуг рок. „Тамо где се нормална настава претвара у материјалном погледу у чисту „природну наставу“ отприлике Русовљевог кова, где се наставно градиво бира само према тренутним потребама и случајностима, пре свега у облицима из којих је изостављена свака систематика и свако унутрашње напредовање према степену тешкоће, ту се ради без плана и циља; таква настава лишена је трајног и сталног укупног успеха“ (Штекер, 1960: 146). Без наставног програма не може се данас ни замислити јавна школа. Наставне програме настале за зеленим столом, који слабо воде рачуна о месним приликама и условима и још ако их карактерише

пренатрпаност градивом, многи наставници, истиче Штекер, називају „лудачком кошуљом“.

Основна школа (elementary, primary school; ecole primaire; Grundschule, Volksschule; начальная школа) главни је носилац дела општег васпитања и образовања нације свуда у свету. Јединствена је у основи за читаво подручје земље, осмогодишња и обавезна. Васпитно-образовни рад у њој изводи се на матерњем језику. С обзиром на територијалну распоређеност и организованост основне школе могу бити централне, подручне и слично.

У свим епохама и на свим меридијанима постојала је представа о квалитету. У складу с њом креирани су наставни планови и програми. „Сваки учитељ треба стално да усавршава квалитет свог рада“ (Јесипов, 1946: 3). Јасно је да од квалитета заједничког рада учитеља и ученика зависи квалитет ученичког знања и понашања.

Квалитет знања (quality of knowledge; qualite de connaissance; Qualität des Wissens; качество знания) у дидактичком смислу прецизније се исказује у неколико нивоа, и то: а) знање присећања, б) знање препознавања, в) знање репродукције, г) знање оперативности, д) стваралачко или креативно знање као највиши степен у квалитету знања. „Потребно је да ученици у току школовања релевантне садржаје свладају до ступња оперативног знања, док је креативно знање људски идеал који се стјече и ангажираним властитим усавршавањем“ (Педагошка енциклопедија, 1989: 424). У данашње време готово је немогуће говорити о квалитету ма ког сегмента живота, па према томе и побољшања квалитета наставног плана и програма за основно образовање и васпитање, без приступа модерним информационим и комуникационим технологијама (ICT). Њихова појава резултат је континуираног и све бржег технолошког развоја. Уочене су значајне разлике између доступности или могућности примене ових технологија у развијеним, урбаним и слабије развијеним, руралним срединама. Према подацима Републичког завода за статистику Србије из 2007. године видљиво је да је 42,7 % урбаних домаћинстава имало компјутере, док је тај проценат у руралним срединама био упола мањи (21,6 %).

Иновације у образовању и васпитању (educational innovations; innovations dans l'enseignement; Neuerungen in der Bildung; иновации в образовании) представљају сврсисходан напор за комплексним усавршавањем васпитно-образовног процеса, уношење нових елемената са становишта циљева, садржаја, метода, облика и васпитно-образовних техника. Припадају врсти „промена“ које се односе на целину структуре школског система или његових значајнијих делова, а у циљу побољшања која се могу мерити. Као стваралачка активност, иновације се могу јављати у различитим условима и околностима; као резултат дуге и

смишљене припреме, изненада, или под утицајем неочекиваних подстицаја. Могу се јављати као резултат самосталног остваривања нових идеја или резултат неке спољашње инспирације. Прихватљиво је ако се иновације одреде као смишљене и специфичне промене, за које се сматра да ће бити ефикасније од постојећег стања. Целисходније је сматрати их свесним и планираним променама него изменама које настају узгред и случајно. Када постану масовне, престају бити иновације и постају рутина која захтева нове иновације. За процес и брзину усвајања одлучујуће су следеће одлике иновација: 1. релативна корист (степен до којег је иновација схваћена као боља од идеје која је била пре ње); 2. комплексност (степен до којег је схваћено да је иновација у складу са постојећим вредностима, искуствима, потребама потенцијалних корисника); 3. сложеност (степен до којег је иновација схваћена као тешка за разумевање или примену); 4. могућност проверавања (степен до којег нека иновација може бити проверавана на ограниченој основи); и 5. могућност уочавања (степен до којег су резултати иновације видљиви за друге). Поред наведених одлика битну улогу имају и други чиниоци, а пре свега: тип субјекта који усваја иновацију; тип културе одређеног друштвеног система, као и интензитет активности чији је циљ убрзавање процеса ширења. Ако је досада један од главних непријатеља образовању, промене и иновације су главно оружје против ње зато што руше рутину, ослобађајући енергију, имагинацију и трагање.

Демократизација образовања (*democratization of education; democratisation de l'éducation; Demokratisierung der Bildung; демократизация образования*) се односи на процес у свету, појединој земљи и средини, којим се превазилазе наслеђена класна и друга ограничења у приступу и остваривању права на образовање, отварају путеви за његово омасовљење на свим нивоима, и јача најшири друштвени утицај на политику, финансирање, планирање и праксу образовања целокупног становништва.

Глобализација као појам у академском свету прецизније се формулише осамдесетих година 20. века и посматра се као најновији стадијум у развоју капитализма. Може се схватити и као нека врста напредне термилошке замене за империјализам. Будући свеprisутна (препознатљива на глобалном нивоу) неизбежна је у проучавању и покушајима иновирања наставних планова и програма за основне школе.

СЛИЧНОСТИ НАСТАВНИХ ПЛАНОВА И ПРОГРАМА СОЦИЈАЛИСТИЧКОГ И ГРАЂАНСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Са променом политичке власти у држави јављају се и тежње за изменом њеног претходног тока збивања у бројним областима па тако и образовног система једног друштва, с обзиром да између државе и образовања постоји мање или више изражен степен субординације. Парламент, влада – њено министарство задужено за просветна питања, суд, увек има надмоћ над образовањем. То се дешава из више разлога: образовање не може да се одвија без правних оквира; држава штити образовање од других образовних система (политичког, верског, иностраног); образовање само не може да одреди приоритет, то ради држава обезбеђујући целовит поглед на образовање, претачући га у кључне документе какви су наставни планови и програми, држава, такође, посредује у међудржавним односима.

Држава је, дакле, та која контролише образовање својих грађана системом образовања који чини законодавство, институције, финансирање, образовна политика, кадрови и увођењем идеолошког наставног предмета (који обликује основну замисао друштва владајуће политичке снаге) у наставни план и програм. На питање: шта ће се учити у основној (или било којој другој) школи, одговара просветна власт државе. „Каква је ту улога научних знања о васпитању и образовању (педагогије, социологије, психологије, филозофије)? Њихов статус у систему образовања зависи од „ћуди“ политичке власти. Од политичке воље државе зависи да ли ће и како научна знања о образовању бити употребљена. Њихова минимална улога је у томе да понуде одговоре како ће се образовати, учити, васпитавати? Однос између државе и научних знања о васпитању и образовању није предвидив са концепцијског становишта“ (Димитријевић, 2007: 241). То се одражава како на форму, тако и на суштину наставних планова и програма.

С обзиром да „кроз реализацију наставног програма треба да се постижу и васпитни ефекти, то је избор садржаја један од основних и најсложенијих задатака при изради програма“ (Хркаловић, 1988: 27). На који начин ће знања бити дидактички и методички припремљена у оквиру садржаја наставног програма и уџбеника „непосредно зависи од основног становишта полазне теоријске концепције наставе, у оквиру које се на теоријском нивоу осмишљавају специфичности сложеност односа између наставе и развоја ученика, која представља и основу избора садржаја наставе и основу конципирања процеса сазнавања у настави“ (Антонијевић, 2006: 79). У стабилним друштвима проблем је мањи, са све бржим друштвеним трансформацијама проблем се усложњава.

У СФРЈ основно образовање и васпитање заснивало се на марксистичкој идеолошкој оријентацији као суштинској квалитативној карактеристици. Основна функција социјалистичког образовања била је дефинисана као усвајање марксистичког погледа на свет. Кључне вредности наставног рада одређене су друштвеним развојним опредељењем које је карактерисала: 1. руководећа улога комунистичке партије у друштву и држави, 2. друштвена својина над средствима за производњу, 3. прокламована друштвена једнакост и борба против експлоатације, 4. интернационализам, односно братство и јединство и 5. критика и одстрањивање религије из наставног плана и програма.

Васпитни и образовни циљеви били су усмерени на учење ученика комунистичким знањима, вредностима, вештинама. Апсолутизација марксистичког, материјалистичког погледа на свет манифестовала се и у наставним плановима и програмима. Циљеви и задаци овако конципираног образовања били су: формирање марксистичког погледа на свет, припремање младе генерације за развој самоуправних односа, укидање поделе на умни и физички рад. Концепт оваквог образовног система био је у комплетној материјалној и програмској зависности од партијске државе.

После ратног распада СФРЈ и укидања нормативних претпоставки самоуправног социјализма (1990) отворила се дискусија о темељним питањима живота друштвене заједнице. У односу на претходну социјалистичко-комунистичку структуру друштва нову појаву представљало је увођење вишестраначког система и плурализма политичких и других идеја, претварање друштвене својине у приватну, прихватање друштвених неједнакости као нормалне, нове реалности, сукоб са међународном заједницом, декларативна и донекле стварна, афирмација теизма. Институционализација вишестраначког система, са становишта промена у образовању, донела је: могућност различитог уређивања односа државе и образовања, 2. ширење мреже приватног образовања, продор грађанских иницијатива у образовање – алтернативне образовне институције.

Са нивоа државне власти прокламована је изградња демократског друштва. Таквој политичкој оријентацији прилагођен је и образовни систем. Демократизација образовања везује се за опште право на образовање, једнакост могућности за образовање, јачање улоге приватне иницијативе у образовању, односно тржишта у образовању, дефинисана права ученика у образовању, ширење мреже образовних установа. Дошло је до благе корекције наставних планова и програма за основне школе, у односу на претходни период. Није се обраћала пажња евалуацији, а запостављено је и улагање у инфраструктуру. Наставницима је омогућено минимално усавршавање. Идеолошки

предмет је дефинисан као Устав права грађана. Ново у односу на социјалистичко образовање била је проширена критика системских решења и образовне стварности. Отворене су расправе о образовању, образовном систему, за које се тврди да је непотпун, централизован, униформисан, уз тенденције јачања неједнакости у образовању и незадовољавајући положај деце и младих. Наставни планови и програми схватани су као реализација а не креативна примена.

Период грађанског васпитања и образовања. Истовремено са политичким променама уследиле су и радикалне промене у образовању. Као стратешки приоритети образовне реформе истичу се тежње да се образовање стави у функцију економског развојка, образовање треба да послужи као подршка демократског развоја, одлука да се образовање укључи у европске интеграције. Ново је децентрализација система образовања, активности на плану подизања квалитета образовања и подршка демократизацији друштва. Циљеви новог система образовања одређују се као: развој оних знања, мишљења и вештина које доприносе ефикасном решавању проблема и доношењу одлука; развој функционалне писмености примерене информатичком друштву; развој вредности толеранције и грађанског друштва.

На темељу овако конципираних циљева образовне реформе одређују се правци деловања. Планирају се промене у наставним плановима и програмима, уџбеницима, усавршавању наставника, демократизацији школе, евалуацији и грађанском васпитању које је постало нови наставни предмет у основној школи. Овај предмет у области друштвеног васпитања има функцију идеолошког стуба образовног система. „Ако политичка власт жели да оствари грађанско друштво онда овако конципиран предмет треба да буде образовно средство“ (Димитријевић, 2007: 244). Појединца се жели обучити за боље плаћене послове и за улогу грађанина који треба да више зна и да буде у стању да боље мисли. Остваривање ових циљева препушта се државном и приватном образовном систему. Успешност тако дефинисаних намера ће се мерити прилагодљивошћу актуелном друштвеном развоју. У вези с тим очекује се и снажан притисак европских стандарда у основном образовању, који ће се манифестовати и у сфери наставних планова и програма. Процес интеграције у ЕУ има своју цену а она се изражава кроз смањивање улоге државе у креирању стратегије и конкретних планова развоја образовања а повећавање улоге међународних норми и глобалистичких утицаја.

Историја југословенског (и српског) друштва од 1945. до краја прве деценије 20. века, показује да су промене у систему образовања и друштвеном курикулуму последица политичке воље и одлука власти. Образовање, организовано кроз званичне и јединствене наставне

планове и програме, имало је функцију да промовише друштво по мери (вољи, жељи, замисли, намерама) власти. „Влада снажно предубеђење да образовање може решити не само проблеме формирања и развоја личности него и проблеме који се односе на промене и развој друштва“ (Ненадић, 1997: 9). Ови ставови препознају се у структури (садржајима, реализацији) наставних планова и програма.

Како је на снази или у току пројекат европског свеукупног интегрисања и стварања европског културног идентитета то се од образовања очекује да пружи свој максимални удео у реализацији те амбициозне замисли. У самој пракси је парадоксално стање. образовање је и даље главна брига сваке европске државе за себе. Због тога је школство, подручје где је разноликост наставних планова и програма, педагошких метода и распореда наставе у школским системима међу европским нацијама највеће, у односу на друге сегменте друштва, а претпоставља се да ће се те разлике најдуже и одржати. Сличне тешкоће, само на ужем гео-политичком простору, биле су присутне након Другог светског рата и стварања државе СХС, када је уједначавање, приближавање, односно хармонизовање друштвеног и школског живота новонасталих „покрајина“ ишло веома споро и уз бројне компликације.

Дакле, нови квалитет о којем треба убудуће водити рачуна у поступку креирања нових наставних планова и програма основног образовања и васпитања у односу на претходне периоде је и познавање тежњи развоја и кретања европских интегративних амбиција и хармонизација тежњи, погледа и потреба те уважавања аргумената великог броја заинтересованих чинилаца. То захтева историјски тренутак у којем живимо не допуштајући могућност преписивања готових планова из неког од претходних „златних времена“. Сви напори усмерени су на покушај да се избегну опасности тоталитаризма, деструкције или неког другог „регресивног лудила“.

Због позивања на вредности универзализма „европски културни простор се не може сводити како на Унију тако ни на ма коју националну државу. Ако њега прихватимо као темељни интегративни принцип, применљив на све припаднике друштва, у европском културном простору ће се и даље развијати културе способне да дају снагу универзалном. Оне неће изгледати толико специфичне и посебне, него потпуно прихватљиве, чиме се обезбеђује да је понашање свих стандардизовано, предвидиво и, заправо, уредно, уређено или цивилизовано“ (Ненадић, 1997: 11). Истински и искрено схваћен европски културни простор претпоставља развијање односа који почивају на сарадњи и међусобном уважавању. Још је Исидора Секулић писала давне 1932. године да самоћа (етноцентризам и ксенофобија)

више чува расу него што развија државу и културу. Европски идентитет почива на културама – он није култура.

У извесном смислу традиционална институција, све донедавно школа је остала готово нетакнута од стране техничког напретка. То сазнање, у данашње време, као да се покушава убрзаним темпом да се надокнади. Научно-технолошка револуција представља промену глобалних размера. Образовање као делатност изнутра се прилагођава духу времена. Слика будуће школе спојена је са потпуним унутрашњим информацијским системом који се може укључивати у било који спољни извор информација. Зато се у школе уноси све већи број рачунара. Од изванредних техничких могућности компјутера очекује се да, корак по корак, ослободе учитеља од монотоног рутинског рада и пружи му широк избор многих наставних програма и адекватних носилаца потребних обавештења. То указује, уједно, и на потребу мењања ставова учитеља о савременој наставној технологији и добровољном пристанку на прилагођавање новонасталој ситуацији.

ЗАКЉУЧАК

Побољшање наставног плана и програма за основну школу не може се замислити, у данашње време, без већег усмеравања пажње на заштиту природе, подручје којем се раније није посвећивала адекватна пажња. Све више се наглашава потреба за изграђивањем нове етике за технолошку цивилизацију.

У условима брзих и свеобухватних трансформација на свим нивоима и школа, ако хоће да опстане, мора да буде свесна потребе свога мењања и одговорности у новим условима живота. Задатак образовања је и да навикава људе на брзе промене. Из чињенице да стечена знања брзо застаревају, треба се усмерити на изграђивање способности за самостално стицање, зарађивање нових знања. Дух индивидуалне пустоловине, ризика, истраживања, експеримента потребно је да дубоко продре у структуру и програме на нов начин замишљене наставе. Не пориче се потреба за редовним „преношењем“ знања и искустава света одраслих на младе али се на томе не сме остати пошто не може свака генерација све наново измислити. Међутим „ниједна порука одраслог човека неће више бити прихваћена ако буде приказана као израз ауторитарног духа, као истина која црпи своју снагу из вишег положаја једног појединца у односу на другог, било да је он отац, професор или представник власти“ (Лангран, 1978: 126). Јасно је да перципирање нових друштвених односа не може да се заобиђе ни у школском животу и наставном раду са ученицима. Ко то не може или не жели да схвати сигурно ће наићи на тешкоће и препреке у раду које нису пожељне ни за учитеља нити за климу у којој треба да одраста ученик савременог, „постмодерног“ доба.

Литература

- Антонијевић, Р. (2006): *Систем знања у настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Базић, Ј. (2012): *Друштвени аспекти образовања*. Београд, Лепосавић: Институт за политичке студије, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.
- Димитријевић, В. (2007): *Од Светог Саве до Ђерђа Сороша*. Београд: Хришћанска мисао.
- Јесипов, Б. П. (1946): *Елементарна дидактика*. Београд: Просвета.
- Каћавенда-Радић, Н, Павловић-Бренеселовић, Д, Антонијевић, Р. (Уредници) (2011): *Квалитет у образовању*. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду, Институт за педагогију и андрагогију.
- Комленовић, Ђ, Малинић, Д, Гашић-Павишић, С. (Уредници) (2009): *Квалитет и ефикасност наставе*. Београд: Институт за педагошка истраживања, Волгogradски државни педагошки универзитет.
- Лангран, П. (1978): *Увод у перманентно образовање*. Београд: БИГЗ.
- Масановић, Небојша (2015): *Педагошке актуелности*. Бања Лука: Европски дефендологија центар.
- Ненадић, Миле (1997): *Нови дух образовања*. Београд: Просвета.
- Педагошка енциклопедија*, (1989), Београд [etc.]: Завод за уџбенике и наставна средства [etc.].
- Рајчевић, Петар (2012): *Дидактичка хрестоматија*. Нови Сад: Будућност.
- Нркaловић, Р. (1988): *Компаративна анализа наставних програма у области матерњег језика*. Београд: Просвета.
- Шоош, Едита (1897): *Демократизација образовања*. Загреб: Школске новине.
- Штекер, Карл (1960): *Савремено формирање наставе*. Београд: Научна књига.

CURRICULUM FOR PRIMARY SCHOOLS AND SOCIO-ECONOMIC SYSTEM

Summary: *One of the most important factors of external organization, in order to organize teaching process, is the primary education curriculum. The production of this important school documents have always been approached responsibly and, more or less, organized. In recent years there is a need for, more often than before, changes of content and the introduction of a growing number of innovations, improvements in the preparation and implementation of the curricula of primary education. Regarding this, social expectations continuously become more demanding. The achievements of the democratization process are also ever more present. When determining certain areas, correcting some documents or creating entirely new one opinion of students should not be neglected. The impact of globalization (mondialization) developments in improving the quality of the curriculum for primary schools, which are mandatory based on the entire education system of each country is distinctive. Extending the duration of this type of school there was a change in the curriculum, as well as changes in outcomes or knowledge and student achievement, and, in this regard, most importantly, to improve the quality of life of many people.*

Key words: *curriculum, elementary school, innovation, democratization, globalization.*

Мирјана Кокерић²⁴

ОШ „Бранко Радичевић“ Смедерево

Др Драган Крецуљ²⁵

ОШ „Јован С. Поповић“ Београд

Радојица Вешовић²⁶

Учитељски Факултет у Призрену – Лепосавић

ИНФОРМАТИКА У ПРОГРАМИРАНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ ЗА УЧЕНИКЕ МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: У свакодневној наставној пракси срећемо различите степене развијености базичних способности за обраду емоција код ученика, које се испољавају кроз проблеме у социјализацији и учењу. Целовитост објекта базична је способност за обраду емоција, која омогућује особи реалан поглед на себе и друге. То је једна од седам основних способности за обраду емоција по О. Л. И. психодинамском интегративном методу. Код ученика се развија способност целовитости уз коришћење вежби, које стоје у основама и протоколима О. Л. И. метода. Вежбе се спроводе на часовима одељењског старешине, Грађанског васпитања или других предмета, односно увек када се укаже потреба и прилика за рад на развоју емоционалних способности. Вежбањем се код ученика може развијати прихватање других, активности, посла, циљева као целине и то са свим позитивним и негативним аспектима. Циљ вежбања емоционалних способности је уочавање сличности међу свим људским бићима, прихватање различитости које нас чине аутентичним, препознавање и прихватање врлина и мана код себе и других, а све у циљу развијања сложенијих способности за љубав и рад. Резултати вежбања показују код ученика развијање компетенција за сарадњу, тимски рад, емпатију, презентовање свог рада пред групом познатих ученика на матерњем језику. Овим се осим развоја емотивних способности постиже и побољшање у учењу и успешност при учествовању у наставним активностима. Са порастом емотивних способности повећава се уопште способност за учење, те тако вежбе за развој целовитости треба да заузму значајно место у будућој пракси наставника.

Кључне речи: целовитост личности, емоционалне способности, настава.

²⁴ mirjana.kokeric@gmail.com

²⁵ kreculj7@gmail.com

²⁶ radojica.vesovic@pr.ac.rs

УВОД

Развијањем способности целовитости објекта ученицима можемо омогућити да буду у миру са собом и другима. То је данас у образовним установама, али и изван њих веома потребно.

Ако је ова способност оштећена или није довољно развијена, тада је немогуће имати реалну слику себе, света и живота уопште. Унутрашњи свет особе је подељен на црне и беле делове, на свет добра и зла. Особа је емоционално нестабилна, њена перспектива гледања на ствари је или позитивна или негативна, и она или идеализује или мрзи. Ради тако што започиње са еуфоријом и идеализацијом, а онда се разочарава и напушта посао или се окреће у супротност и напада. Има однос само са парцијалним објектима, само са једном димензијом особа са којима ступа у контакт, те једном димензијом посла који ради. Никако не види оно што не прихвата. Тако ученик не може да прихвати своја природна ограничења, па одустаје од учења чим постане тешко, или одустаје од дружења чим му нека потреба није задовољена и то се продужава.

Када је нека од способности за обраду емоција слабије развијена, тада психа остаје дефектна, особи недостаје део *селфа*. Тада су способности за љубав и рад оштећене. Ако целовитост није развијена (бар у извесној мери), може се јавити и анксиозност као последица. Главна ментална операција таквог стања ума је категоризација, одвајање на добро и лоше, љубав и мржњу. Обједињује обострано искључивање опозиторних осећања, перцепција и резултујућих осећања. Оваквим цепањем личност одлази у стање страха од распада и дезинтегрисања.

Вежбањем и развијањем целовитости особа постаје реалистична, има интегрисаније разумевање реалности, друге особе, школе, активности, посла, себе итд. Тада уопште има и реалистичнија очекивања. Прихвата ограничења и има вољу да учи, воли и ради упркос ограничењима и чињенице да ништа на овом свету није савршено, да смо сви само људи са врлинама и манама, и чињеници да ниједна особа нити неки наш посао, нити циљ, не може задовољити све наше потребе, нити то може у сваком тренутку. Тако се ствара могућност да се инвестирају енергија и емоције у достигнућа, циљеве и односе.

МЕТОДОЛОГИЈА

У раду са ученицима кроз радионички начин рада могу се користити вежбе гештатл терапије: *Круг личности*, *Крофна*, *Захвалност*, *Албум лепих сећања* у комбинацији са техникама проистеклим из О.Л.И. метода са циљем помагања у развијању целовитости.

Ове радионице тестиране су са ученицима петог и шестог разреда на часу одељењског старешине, ученицима седмог разреда на састанцима Ученичког парламента, ученицима петог разреда на часовима грађанског васпитања и ученицима четвртог разреда на часовима одељењске заједнице. Укупан број ученика који су учествовали у испитивању је 80. У примерима су дате фотографије радова ученика са њихових часова. Сви испитаници активно су учествовали у вежбању уз подршку и вођење наставника. Урађене вежбе цитиране су и на будућим часовима када се указала потреба и могућност за повезивањем у вези са наставом и наставним ситуацијама на свакодневном нивоу.

Вежба *Круг личности* организована је као попуњавање круга на белом папиру у коме треба уписати све своје врлине и мане, односно све аспекте личности. После тога ученици међу собом деле своје кругове и резултате. Анализирају шта су то од својих особина препознали, шта им је било теже да признају, а шта лакше. Када виде да је другима уобичајено нешто што су код себе сматрали страшним, лакше им је да комплетно прихвате себе. Кроз овај процес уједно развија се и самопоштовање код ученика.

Друга вежба, *Крофна* наставља се на *Круг личности*. Пошто су освестили све позитивне и негативне аспекте своје личности, ученици попуњавају *Крофну*. У центар сва концентрична круга стављају себе, свој *селф*, тј. своју суштину. Кружни прстен, простор између два концентрична круга деле на шест делова у које смештају своје подличности: делове своје личности који су везани за улоге у које улазе у својим животима, таленте, интересовања и сл.

Након испуњавања *Крофни*, наставник позива ученике да на једном примеру одиграју малу психодраму. Добровољац игра *селф*, себе и бира ученике који ће одглумити његове подличности. Правило је да нема физичких напада и да *селф* има право да каже подличностима када да му говоре, када да ћуте, када да му се приближе, када да се удаље. Ученици који буду гледали ову психораму виде како наша психа функционише. Како имамо моћ да управљамо својим жељама, импулсима и мислима, и како само од нас зависи да ли ћемо бити целовити, у миру са собом и другима, или ће нам та способност, коју називамо и *лепак психе* пуцати под спољашњим утицајима.

Овај део радионице буди саосећање за друге, саосећање за себе, развија способност разумевања како људи мисле и како разговарају са самим собом, способност ментализације, артикулатора психе по О.Л.И. методу.

Када је ментализација развијена особа може да препозна, прихвати и разуме своје и туђе емоције. С друге стране, када је неразвијена особа има потешкоћа у разумевању свог и туђег понашања и целокупног

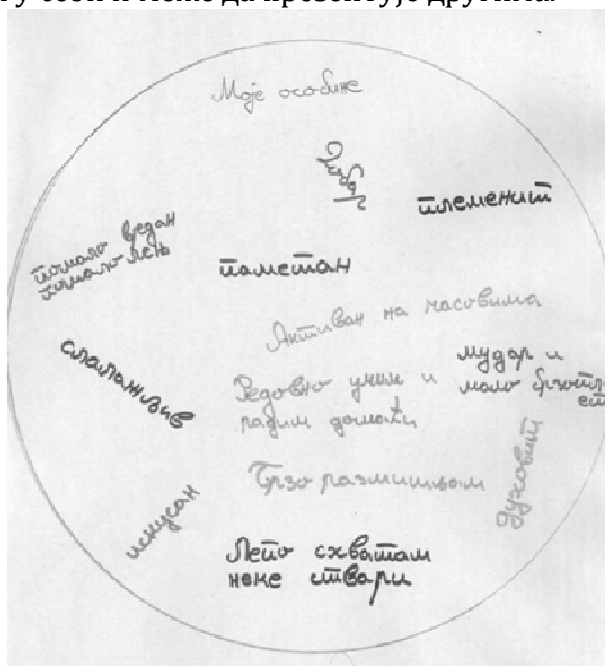
постојања и функционисања. Могу погрешно тумачити емоције или значење окидача емоционалних стања.

На крају радионице, сваки ученик може да дође до увида да нема разлике међу људима у начину на који психа функционише, без обзира на боју коже, национално или верско опредељење, културну припадност, обичаје, навике, свака особа има своје сумње, страхове, уверења, снове, жеље, таленте, интересовања, циљеве, условљене генетиком, васпитањем, темпераментом, начином одрастања, али и одлукама које сама особа аутентично доноси. Бриге су сличне: Јесам ли добар или лош? Да ли могу бити оба? Да ли је други добар или лош? Да ли сви можемо бити добри?

Види се да свака особа на планети Земљи има права да живи зато што је рођена и није наше да спречавамо друге да живе своје животе на жељени начин. Целовитост помаже у прихватању реалности, прихватању различитости, прихватању чињенице да као људи јесмо несавршени и погрешиви, али свакако нисмо погрешни.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

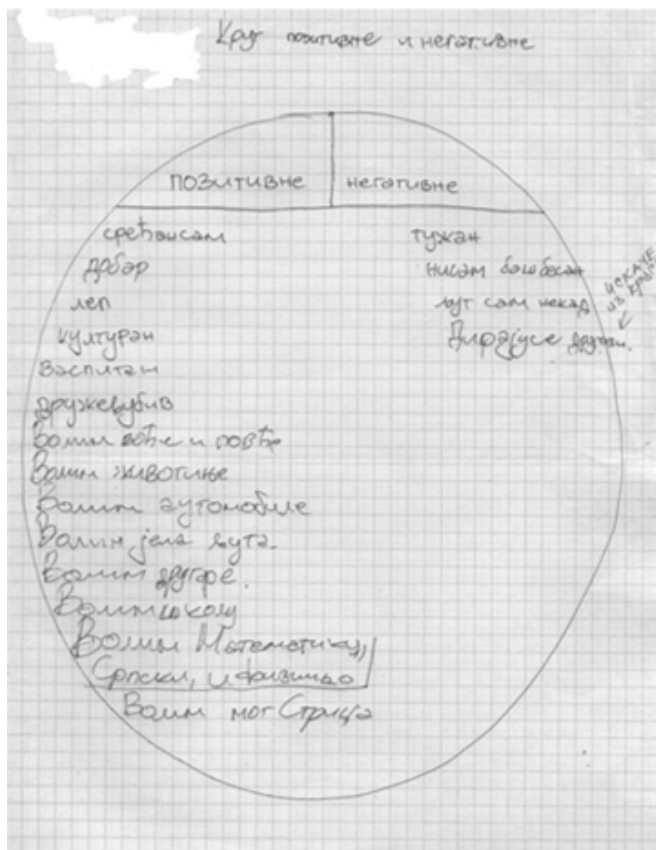
Пример резултата прве вежбе је представљен на *Слици 1. Круг личности*. Ту видимо различите аспекте личности које једно дете изабере да види у себи и може да презентује другима.



Слика 1. Круг личности 1

Ово дете описује себе као паметно, добро, алтруистично, брзомислеће, активно, али и лењо.

На Слици 2. видимо да дете описује себе уз помоћ позитивних и негативних карактеристика, где као негативну види и чињеницу *други се дирају*. Овакво место је добро за дискусију: Да ли је то особина детета или особина других? Како та чињеница утиче на личност детета? Колико дете злостављања од стране вршњака доживљава као своју кривицу?



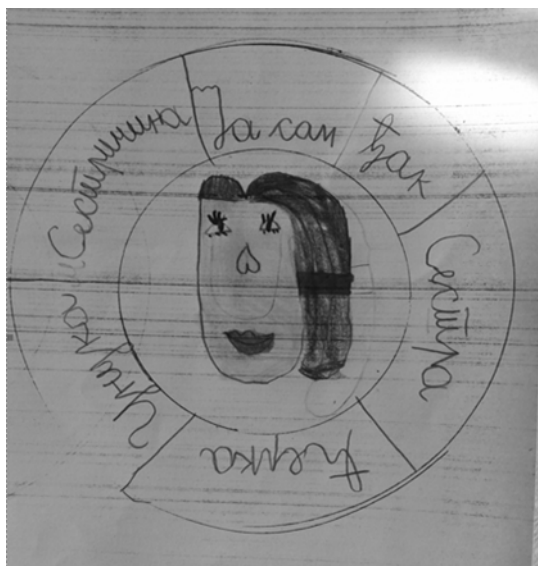
Слика 2. Круг личности 2

У вежби *Крофна* ученици могу својим подличностима дати посебне називе, обојити их одређеном бојом, исписати што више особина и улога те подличности како би се емпатички повезале са њом. На Слици 3. видимо пример једне *Крофне*.



Слика 3. Крофна 1

Када једно дете игра свој *селф* у психодрами, оно управља другима, својим подличностима, а водитељ радионице му помаже у томе да научи да избалансира утицаје тих подличности, да свима да време и шансу, да оно само буде задовољно колико је задовољило поједине аспекте своје личности. На крају може и да их поређа по реду у коме жели да буду. Добијамо слику (види Сliku 4.) у којој је *селф* у средини, а околина састављена од подличности је око њега, држе се за руке у свом јединству.



Слика 4. Крофна 2

На Слици 4 видимо пример крофне ученика у разредној настави и примећујемо да је опис једноставнији и сведен на улоге детета.



Слика 5. Крофна 3

На Слици 5. видимо опет крофну (ученице петог разреда) и примећујемо да је она на свој начин обогатила почетни задатак, укључивши и друге особе за које је везана и активности и интересовања које је закупају. Употребом боје, украшавањем, подвлачењем она истиче и емотивни елемент, који је за поједине аспекте везан.

ЗАКЉУЧЦИ

Ученици су били веома задовољни резултатима вежбања, са нестрпљењем су очекивали нове часове организоване на овакав начин и усмерене на развој личности детета. Радиониچارски рад може се организовати и као једна наставна активност где се вежбе *Круг личности* и *Крофна* раде на часу, а *Писмо захвалности* и *Албум лепих сећања* остављају за домаћи рад и анализирају наредне недеље. Вежбање је омогућило и стварање боље климе у одељењу, развијање другарства, вршњачке подршке у учењу, компетенција за сарадњу, тимски рад/рад у пару, које је дошло до изражаја касније на часовима редовне наставе. Развијање емотивних способности кренуло је са вежбањем целовитости и настављено новим радионицама усмереним на развој ученика.

Циљ вежби за развијање целовитости је развијање осећаја за реалност. Када је развијена ова способност губи се простор за анксиозност пред другом особом без обзира на то колико је та друга особа другачија од нас самих и само тада видимо себе и другу особу као целину. Ако себе прихватамо са свим недостацима и врлинама тада адекватно прихватамо и друге као људска бића.

Након развијања целовитости даље можемо радити на развијању наредне базичне способности за обраду емоција, коју називамо константност објекта и то кроз вежбе задате за домаћи рад: писмо захвалности и албум лепих сећања. Она представља предуслов за стабилност психе, а када је у недостатку особа је нестабилна и зависна од других. Не поседује стабилну менталну презентацију других и себе и неспособна је за саморегулацију. Може да развије и тзв. сепарациону анксиозност. Све ово може угрозити способност за учење. Манифестује се и као проблем са одвајањем од родитеља у разредној настави.

Добро развијена константност подразумева да особа има стабилизоване односе са вољеним особама и то да им везе остају у равнотежи и постају проширене по унутрашњој повезаности; тако да особа може да буде сама, може да ради сама, јер има вољене објекте у себи, осећа се сигурно, није зависна, нити презахтевна.

Када је вољени објекат неки циљ, задатак или посао (одређен), са развијеном константности објекта има се јасна представа о томе шта се жели, без обзира што је остварење циља далеко и нема непосредне награде. Тако се уједно јача и способност за учење у школским условима, тј. настави. Додатно код ученика се изграђују способности за адаптивну интеграцију у срединско окружење, које ће бити све изазовније и мање предвидиво у годинама које следе.

Литература

- Јовановић, Н. (2013): *Способност за љубав и рад – О.Л.И. Психодинамска интегративна Психотерапија*, Београд: Беокњига.
- Рејнвотер, Џ. (2003): *Будите себи психотерапеут*, Београд: Научна КМД.
- Кокерић, М. (2016): *Развојна учионице – развојна радионица*, приручник у припреми.
- Јовановић Н. (2009): *Психологија успеха - Живети или животарити*, Беокњига.
- Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (1992): *Педагогија*, Београд: Научна књига.

Стојиљковић С. (2000): *Морални развој и морално васпитање целовите особе*, Београд: Зборник Института за педагошка истраживања XXXII.

DEVELOPMENT OF PERSONALITY THROUGH INTEGRITY TEACHING ACTIVITIES

Summary: *In everyday teaching practices we meet different development levels of basic skills for managing emotions of the students, which are manifested through problems in socialization and learning. The Object wholeness is the object's basic ability to handle emotion, that can make a person has a realistic view of themselves and others. This is one of the seven basic skills for managing emotions from O. L. I. integrative psychodynamic method. With these workshops pupils develop the ability of wholeness with the use of exercises that are the basis of methods and protocols of the O. L. I. method. It was implemented in lessons for classes, civil education or other objects, or whenever there was a need and an opportunity to work on the development of emotional abilities with pupils. Exercise helps pupils develop acceptance of others, activities, work and goals as a whole, with all the positive and negative aspects. The aim of the developing emotional skills is noting the similarities among all human beings, acceptance of differences that make us authentic, recognition and acceptance of the virtues and flaws in yourself and others, with the aim of development more complex capacity to love and work. The results of the exercise indicate the students development of competencies in cooperation, teamwork, empathy, presenting their work to a group of known students in mother language. In addition to the development of emotional skills these workshops can achieve improvement in learning and success in participating in educational activities. With the growth of the emotional competences grows the ability to learn in general, so the exercises for the development of wholeness should take an important place in the future practice of teachers.*

Key words: *personal integrity, emotional skills, teaching.*

Доц. др Слађана Видосављевић²⁷

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

МА Милена Видосављевић, докторанд²⁸

Филолошки факултет у Београду

Др Јелена Круљ Драшковић²⁹

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ИНТЕРКУЛТУРАЛНА НАСТАВА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

Апстракт: У модерној настави, као један од важних начела васпитно-образовног процеса у културно-плуралном друштву, издаваја се и интеркултуралност. Чинећи богатијом и разноврснијом, како друштвену тако и школску средину, интеркултуралност подстиче упознавање, разумевање, поштовање другачијих стилова живота и тиме производи интеркултуралну осетљивост. Циљ овог рада јесте да се укаже, најпре, на значај културе, затим на важност интеркултуралне наставе и образовања, као и да се скрене пажња на развијање интеркултуралне комуникативне компетенције наставника у школама, као главних актера овакве модерне, интеркултуралне наставе која умањује дискриминацију и подстиче толеранцију и разумевање других, страних култура.

Кључне речи: интеркултуралност, интеркултурална настава, интеркултурална комуникативна компетенција, школа, наставници.

УВОД

Култура одгаја човека, док човек одређује културу. Узевши у обзир да је човек резултат процеса образовања, тако се може рећи да је култура дело човека. Она је средиште васпитања у ком постоји међузависност између човека, културе и васпитања која је важна за њено схватање садржаја и интерпретације у васпитно-образовном процесу (Стругар, 2012). Имајући у виду да су језик и култура плод друштвене свести, рада, традиције, историје једне земље, немогуће је одвојити ова два елемента од социјалног аспекта који и јесте извор

²⁷ sladjana.vidosavljevic@pr.ac.rs

²⁸ mika.vido.88@yahoo.com

²⁹ jelena.krulj-askovic@pr.ac.rs

промена. Због тога се и свест о култури другог народа, у модерно време, усталила и у образовне системе.

Акценат је у овом раду првенствено стављен на важност и значај културе у настави уопштено. Као битни елементи културе у наставном процесу намећу се школа, наставник као и његова културна компетенција, која не може опстати без континуираног образовања и усавршавања. Такође, потреба људи да науче нешто више о странијој култури изнедрила је и интеркултуралност, која детаљно указује на културне разлике у друштву и циљно отклања предрасуде, стереотипе и баријере, повезујући на такав начин све толерантне људе овог света.

Данашњи школски систем лагано преузима све веће подухвате и од њених главних фактора понајвише зависи колико ће и култура и интеркултуралност заживети у пуном сјају. У свему томе главну улогу има и интеркултурално образовање које се спроводи у школама, затим интеркултурална комуникативна компетенција наставника, који без добре мотивације и велике жеље за усавршавањем, не могу да успешно опстану у таквој, специфичној настави.

КУЛТУРА (ОПШТИ ПОЈАМ)

Култура, као саставни део реалности и једно од битних обележја човека и људског друштва, представља одраз народа, језика, обичаја као и националне свести. Као таква, битна је за хармонично функционисање људи јер прожима све сфере и самим тим омогућава човеку да израста у цивилизовану личност која отвара ум и прихвата друге културе без предрасуда.

Када говоримо о култури, важно је имати на уму чињеницу да је човек својим радом током историје, испољавао рационалну и хуману страну људских моћи у којима човекова свест, рад и симболички облици чине нераскидиву целину и јединство особина по којима је човек то што јесте, битно специфичан и различит у односу на друге врсте. „Са културом и у култури човек постаје човеком. Ван културе човек је само јединка (биолошка чињеница). Тек као културно биће човек постаје личност. Култура је као и човек, бескрајна у могућим испољавањима, садржајима, формама, процесима и односима“ (Нешковић 2010:79).

О култури су многи аутори писали, тражили одговарајуће дефиниције, стога су се и јавиле многе теорије и различити приступи и гледишта која су је описивали. Тако аутори Бењак и Пожгај Хаџи (2005:55) дефинишу културу као „скуп свих човекових творевина као резултат његове стваралачке интервенције у природу, друштво и људски дух, чији је основни смисао одржање и напредак људског рода“.

У мору различитих теоретичара нашао се, такође, и творац најпознатијег модела културе тј. *леденог брега* – Edvard Hol по ком се видљиви феномени културе представљају као веома мали део леденог брега који се могу видети како виरे изнад воде (Hol, 1976). Одатле произилази и закључак да је спољашњи, видљиви део приказ наших понашања, веровања док је унутрашњи део подсвесни део културе једног друштва који укључује веровања, вредности и моделе које су и обликовали начине понашања (Думитрашковић, 2012). Да бисмо упознали нову културу потребно је да проведемо одређено време са припадницима те културе, да заронимо у унутрашњи део леденог брега јер само на такав начин можемо да откријемо вредности једног народа које и јесу база понашања. За аутора Илића (1988:13) култура „чинећи саставни део живота је такође и саставни део структуре личности. Једна шира интегрална дефиниција под културом подразумева скуп свих оних појава и творевина које је човек произвео својом материјалном и духовном активношћу, а чији се основни смисао састоји у томе да се олакша одржавање, продужење и напредак људског друштва“. Без културе, сваки појединац био би *празан*, усамљен јер „човек се може остварити као потпуно људско биће само путем културе и у култури. Нема културе без људског мозга, али нема духа тј. способности освештавања и мисаоности без културе. Људски дух је појава која се рађа и потврђује у односу мозак - култура. Дух је манифестација мозга коју подстиче култура, а која пак без мозга не би постојала“ (Morin, 1999:58).

Треба истаћи да свака појединачна култура представља процес а не готов производ, она је креирана да наставља да се развија успостављајући односе са другим културама које су у сталном динамичном процесу. Свака култура гради индивидуални однос према универзалним принципима који представљају основу на којој почива читаво човечанство. Због тога је важно да сваки појединац поседују вољу да разуме друге културе да би са њима могао живети и радити, ширећи своје хоризонте (Вујовић, 2008).

Као верни пратилац културе јавља се и образовање које је са њом тесно повезано и које свесно омогућава појединцу да се духовно развија, руши баријере и отвара непресушне видике. „Култура је трајан елемент културних добара које одређују васпитање. Будући да је човек током историје створио културне вредности, њих нове генерације морају упознати, проучавати али и на њима стварати нове ради напретка. Према томе, задатак образовања и јесте оспособити појединца за учествовање у култури одређене заједнице“ (Стругар, 2012:381).

ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТ (ОПШТИ ПОЈАМ)

Модерни појам интеркултуралности се у теорији јавља у двадесетом веку у САД-у као израз прагматичког интереса за међународно приближавање већинских и мањинских етничких група (Катунарић, 1991). У Европи се са термином интеркултуралности друштво сусреће седамдесетих година, у време масовних и наглих миграција које су узроковане економским процватом, али и спознајом да се економски проблеми миграната морају решавати како на културној тако и на образовној основи (Жужул, 2002). Многа савремена друштва јесу производ глобализације стога се често сусрећемо са термином интеркултуралност. Жеља данашњег света је да нагласи разлике и да пронађе заједничку комуникацију која ће омогућити бољи живот и толеранцију. Као саставни елемент културе „интеркултурални концепт полази од културне разноликости и проширује је на комплементарност универзалног и сингуларног како би дијалог био отворенији, динамичнији и флексибилнији“ (Јелачић, 2011:10).

Интеркултуралност наглашава однос међу културама и неопходност међусобне интеракције, размену, скуп динамичких токова који карактеришу интеракције, појединца различитог културног порекла. Она подразумева могућност упоређивања идеја, мишљења, подстиче на размишљање о разликама које могу бити етничке, религиозне и друге природе и омогућава пружање могућности комуникације као и међусобног упознавања различитости (Костовић и Ђерманов, 2006). Такође, интеркултуралност придонosi отворености према другим културама, развоју интеркултуралне способности налик опажању и сагледавању проблема из перспективе *другог*, способност суочавања у сложеним и нејасним ситуацијама. Такође утиче на развој вештина, вербалне и невербалне комуникације, као и на креативно размишљање и интеракцију (Пиршл, 2007). Јављајући се као важан сегмент у наставном процесу, интеркултуралност омогућава да се наставници и ученици упознају са разликама, особеностима других култура, да их прихвате и постану толерантни према другим културама разбијајући на такав начин предрасуде и стереотипе које су раније имали о њима.

Интеркултурално образовање

Интеркултурално образовање подразумева подучавање различитих култура омогућавајући успостављање односа међу њима. Оно је у данашње време неопходно јер пружа боље сагледавање

културних разлика и сличности што је појединцу од користи јер је више у могућности да боље остварује интеракцију са људима који потичу из различитих култура. „Циљ интелектуалног васпитања и образовања у школи не би смео бити искључиво у знању већ и у ставу према знању и потрази за њим и његовој потреби у корист појединца али и друштва“ (Заки, 2005:23).

Овакво образовање има за циљ да ученике научи комуникацији, да им омогући сналажење у односима са другим људима, у проширивању распона сопствених референција и доживљају другачијих културних обележја у окружењу (Нинчевић, 2009). Узевши ово у обзир, интеркултуралност се може сматрати једним од водећих принципа у образовању. Као најчешћа дефиниција интеркултуралног образовања наводи се да је то систем и резултанта многих формалних, неформалних и информалних образовних програма, којима је циљ узајамно разумевање као и поштовање међу члановима различитих група (Костовић и Ђерманов, 2006).

Интеркултурно образовање тежи ка томе да подигне свест о културном плурализму савремених друштава. Стога је важно да буде усмерено на:

- превазилажења социјалне неједнакости и неједнакости у образовању;
- развијање поштовања и толеранције према културним разликама међу људима;
- помагање ученицима да усвоје знања о међуетничким односима и основама на којима почивају различите културе, а не да се учење заснива на емоционалним и класним претпоставкама (Петровић и Јањетовић, 2002:43).

Важно је истаћи да интеркултурални приступ у образовању није нови предмет већ представља нову методологију која, док тражи истину, захвата социолошке, психолошке, историјске, политичке, културне и економске чиниоце у сваком појединачном наставном предмету (Perroti, 1995). У том смислу, потребно је да се традиционални приступ избегава тако да је потребан нови, иновативни приступ који ће задовољити потребе наставника и ученика приликом усвајања другачијих културолошких садржаја.

То се најпре може постићи кроз два аспекта. Један аспект обухвата макропедагошки план, тј. план курикулума (манифестног и латентног), док је други план окренут ка компетенцијама наставника у мултикултуралној школи и заједници. Под првим аспектом подразумева се увођење интеркултуралности путем програма који су усредсређени на садржај (програми о културним разликама), на ученике и програме за

међуљудске односе. Други план се више бави питањима положаја наставника, њихових функција, улога и компетенција у школи (Костовић и Ђерманов, 2010).

Интеркултурално образовање није само преношење садржаја и знања, већ представља интеракцију искуства појединца и школских садржаја. Као резултат тога, у оваквом образовању, које захтева организованост и добро постављен план и програм у школама, постиже се: свесност о циљу и предмету учења, развијање професионалне компетенције (способности) за решавање проблема, оспособљавање за одлучивање и примену решења и подизање социјалне одговорности кроз рад у конкретном друштвеном контексту.

ШКОЛА У ФУНКЦИЈИ (ИНТЕР) КУЛТУРАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА

У систему образовања школа има кључну улогу у пружању знања, развијања способности и вештине код ученика што и јесте основ за њихово укључивање у друштвени живот. Међутим, осим што се школа истиче својом образовном улогом, такође има васпитну, културну и социјалну функцију. Као место сусрета националне и глобалне културе, потребно је да ствара услове који ће омогућити стицање културних навика и успостављање дијалога међу различитим културама, прихватањем различитих перспектива и приближавањем супротности (Стојановић, 2012).

Школа као основ културе

У дијапазону својих неопходних циљева и задатака, школа поставља за циљ развој комуникативних компетенција међу културама налик способности за космополитске ставове, интеркултуралну комуникацију, ослобођеност од националних ограничености и многобројних предрасуда (Гојков, 2011).

Схватање културе, сопствене или стране, могуће је једино уколико „школа захвата већи део слободног времена ученика кроз наставне активности у којима би подстицала њихова интересовања, организовала посете културним институцијама, подизала општу културу, усвајала културне норме, развијала свест о потреби очувања културних вредности“ (Стојановић, 2012:375).

Резултат оваквог схватања било би очување сопствене културе, културног наслеђа и упознавање нове културе. Путем оваквих активности, ученици не би имали само пасивно знање о култури, већ би активним учешћем продрли у њену суштину чиме би обогатили и

проширили свест о свом народу, а поред тога, и о вредностима културе припадника других нација.

Активности којима школа мотивише и омогућује многобројна културна сазнања ученицима, морају, првенствено, да буду поткрепљене одговарајућим плановима и програмима. У свему томе кључну улогу имају школа, министарство просвете, творци наставних планова и формиране комисије које одлучују о наставним садржајима, али и ученици који су у данашњој, модерној настави, важни актери наставног процеса.

Избор културолошких садржаја требало би да показује, гледано на широком плану, шта одређено друштво мисли о себи, који су његови приоритети, чему тежи, како замишља појединца у друштву и да ли и како разуме интересе ученика (Стругар, 2012). Који ће се садржаји изучавати у школама између осталог много зависи и од ученика. Потребно је да наставници, као преносиоци културе, много више послушају своје ученике, да их саслушају пажљиво и путем те интеракције сазнају који би им културни садржаји били занимљиви и корисни за образовање. То би свакако било корисно и поучно, али би и утицало на осавремењивање наставе и актуализацију наставних садржаја.

Школа као одраз интеркултуралног учења

Интеркултуралност, као модернији приступ у образовању, заузима једно од важних места у иновативној школској средини. Она поставља у центар динамички аспект интеракције између ученика и наставника, као и међу самим ученицима.

Интеркултурално учење јесте процес кроз који ученик постаје свеснији и боље разуме сопствену културу као и друге културе широм света. Он усваја знања, ставове и понашања која су у вези са интеракцијом различитих култура. Циљ оваквог учења је повећање међукултурне толеранције и разумевања (Amorim, 2001).

„Школа је место сусрета различитих култура и језика и у њој се усвајају обрасци интеркултуралног односа који ће се примењивати и друштву“ (Францишковић, 2011:113). Важно је истаћи да је интеркултурално образовање у школи усмерено на развој интеракције међу ученицима различитог порекла што уједно укључује и знања о разним културним, верским и језичким традицијама које су присутне у школама и друштву (Зуковић и сар., 2006).

Посматрајући школу као стетиште образовања и васпитања у којој ученици стичу знања о другој култури, може се слободно рећи да она јесте главно упориште данашњег интеркултуралног образовања. Међутим, за разлику од других, ранијих, помало и традиционалних

приступа, учесници образовног процеса који спроводе интеркултуралност морају да приступе новим методама, предметима, садржајима и реализацији. „Школа добија нову улогу у којој се више не говори о томе како пракса треба да изгледа него се у њој управо учи бити грађанин кроз праксу“ (Крагуљ и Јукић, 2010:170). Стога би пракса једног интеркултуралног учења морала да уврсти следеће димензије које карактеришу едукативни модел: групацију и селекцију ученика и наставника; методологију, активности и изворе који се користе; критеријуме евалуације и учешће родитеља, наставника, професора и друштва (Aguado Odina, 2005).

Поред модернијих димензија наставних садржаја, у школи је потребно присуство поштовања социјалних димензија наставног процеса. Како ће се реализовати интеркултурална настава, пре свега, зависи од квалитета релације међу ученицима и наставницима као и социјално-емоционалне климе у разреду. Свесна своје васпитно-образовне улоге, школа би требало да буде место за учење али и за разговоре, контакте, место где ће се развијати односи и усвајати групна правила (Костовић и Ђерманов, 2006).

Као главно место усвајања страних култура и остваривања контаката, школска средина реализује и преноси несвесне поруке које ученик прима (етички стандарди, преовлађујући односи) па се може истаћи да она експлицитно и имплицитно утиче на формирање ставова и вредности. Подучавајући, она указује на отвореност ка другим културама, културним и интеркултуралним знањима, искуствима као и конфронтацију са расизмом, предрасудама, неједнакошћу, дискриминацијом (Костовић и Ђерманов, 2006).

Многи светски аутори бавили су се функцијом *интеркултуралне* школе у мултикултуралном друштву и један од њих, James Banks (2009) анализирајући, указао је на три типа програма:

- програми усредсређени на садржаје (програми за културно разумевање) – којима је обично циљ да уводе две или више културних перспектива у школске курикулуме и да проучавају једну или више етничких или мањинских група;
- програми усредсређени на ученике (компензаторни или транзициони програми) – културолошка или лингвистичка помоћ ученицима, обично из мањинских група, који им омогућују да пређу на главни курикулум. Ти програми се најчешће спроводе у комбинацији са страним језиком или са предавањима из матерњег језика;
- друштвено оријентисани програми (програми социјалне реконструкције или програми за међуљудске односе) – који су намењени јачању социјалних односа у школи и друштву кроз

подстицање интеркултуралног разумевања и редуковање расизма и предрасуда као и кроз преобликовање културикулума и политичко-културног контекста школовања. Ти су програми усредсређени на кооперативно учење и друштвене иницијативе на нивоу школе.

Као закључак се може извести да највећи развој културолошких компетенција омогућава трећи тип програма који има глобални приступ и културолошки капацитет за разлику од претходна два типа програма који су временски ограничени (Костовић и Ђерманов, 2006).

Да би школа представљала одраз интеркултуралности, потребно је спроводити нове програме, садржаје, истраживати детаљније, уводити праксу, успостављати везе са припадницима других нација, организовати одговарајуће активности. Сваки предмет може користити интеркултурални приступ; међутим, као најкориснији се наводе историја, географија, језици и књижевност, уметност. У сваком случају, успех иновативног приступа првенствено зависи од неопходности да се развијају нови, толерантнији облици понашања који ће утицати на промене свести и ставова ученика.

Многобројни друштвени контакти подстичу код ученика међусобно разумевање, обогаћују друштвени и интелектуални живот, разбијају ксенофобију и расизам како у свакодневном животу тако и у школама (Sleeter & Grant, 1994). Због тога није више довољно само учити о другим културама већ је важно да ученици путем овакве наставе стичу искуства, да се организују сусрети и такмичења разних идентитета (Пеко и сар., 2009). Активности које се предлажу за школу, која пропагира интеркултуралност, требало би да стимулишу кооперативно учење, интеракције међу ученицима, размишљање и самостално учење. Овакав приступ захтева присутност разних информација, материјала налик аудиовизуелним, а такође и библиотеке, које за ученике и наставнике, представљају непресушни извор знања (Aguado Odina, 2005).

Тако на пример, учење страног језика не подразумева само усвајање граматичких форми. Ради се о подухвату у ком ученик мора да иде у сусрет другачије реалности и да би је разумео мора да научи правила која регулишу интеракцију друштва чији језик учимо. Основно у свему томе јесте да ученик и путем наставе усвоји кључне особине културе, вредности и њену форму интерпретирања (García Benito, 2008). Под тим се подразумева да ученик учећи страни језик сазнаје о страниј култури, упознаје њено друштво, правила која владају у том социјалном окружењу и прихвата их онаква каква јесу, без критиковања и предрасуда што се и налази у основи интеркултуралности.

НАСТАВНИЦИ КАО ПОСРЕДНИЦИ МЕЂУ КУЛТУРАМА

Посао наставника изискује много труда, рада на себи, перманентног образовања, учења што и јесте последица динамичних и убрзаних токова у свим областима људског живота. Дешавања на социјалном нивоу, налик глобализацији, мултикултуралности, интеркултуралности и тежња да се људи међусобно више упознају, условили су наставнике да се више усавршавају и уче о својој култури и култури другог народа. На основу тога се може запазити да су захтеви који се, без прекида, стављају пред школе и наставнике све већи и комплекснији.

Данашње друштво сада очекује од наставника да буду осетљиви по питању културе и пола, да промовишу толеранцију и склад, као и да буду у току са развијајућим сазнањима (Политике образовања и усавршавања, 2010).

Да би настава била што успешнија, наставници имају задатак да буду више мотивисани за сазнањем о својој или страној култури, да прикупљају информације, јер само таквим кумулативним и аналитичним знањем могу да приближе ученицима обичаје, традицију једне културе и да их више заинтересују.

Када наставници упознају своје ученике са главним обележјима културе и када их подстичу да сами долазе до нових сазнања о властитој култури као и о другима, они од њих, као повратну информацију, очекују да прихвате разлике које међу њима постоје. Ученици би требало да схвате да стране културе нису инфериорније, нити лошије у односу на њихову националну.

У свему томе, наравно, помажу наставници чија је улога да буду посредници између две, три или више култура и да укажу на разлике међу њима покушавајући да их објасне, не износећи свој суд о томе. Тиме би се постигао образовни и васпитни циљ, тј. ученик би се учио перцепцији, толеранцији и разумевању других култура (Вујовић, 2003).

Познавање и прихватање културе других народа омогућава ученику да спозна много више о страном језику који учи. Такође, методе које служе за представљање друге културе утичу и на мотивацију, како ученика, тако и наставника, и многим активностима побољшавају наставу која не мора да буде само граматичке садржине, често досадна и монотона. Наравно да је увек важно имати на уму да мора да постоји повезаност између језичке и културне прогресије јер је потребно да језички садржај увек прати културу, стога се и препоручује да се са упознавањем стране културе крене од самог почетка учења страног језика.

Културна компетенција наставника

Квалитетна настава чији је циљ представљање културе подразумева компетентне наставнике који имају знања, који знају како да конципирају програме и да на одговарајући начин мотивишу ученике.

Аутор Chantal Forestal (2007:111) истиче да „бити наставник не значи више васпитавати некога да усвоји општа правила понашања која су се усталила у друштву, већ и да поучи ученике да размишљају о вредностима које су дубоко уткане у основи начина организовања неког друштва и да те вредности пореде са онима које постоје у другим друштвима“. С тим у вези, може се нагласити да наставници који поседују ову културну компетенцију морају бити и независни, да иновирају, истражују јер тиме се и постиже већа одговорност. Овакав приступ пружа свакој култури и језику да искажу своја богатства а да се при том не успоставља никаква хијерархија (Вујовић, 2008).

За разлику од ранијих, традиционалних концепата наставе, данашња културна перспектива се много више развила и она данас представља циљ који се жели постићи путем комуникативне компетенције која и јесте нераздвојни елемент културне компетенције. Добро поткован, културно оспособљен актер наставно-образовног процеса треба да код ученика утиче на његово развијање културне компетенције, која ће му помоћи да говори о сопственој култури, да се отвори, да поштује разлике и тиме створи атмосферу за успешније комуницирање. Да би дошло до тога потребно је да наставници узму у обзир ученикове потребе, стратегије учења и да га науче да се ослободи својих навика у учењу и обогати сопствене стратегије развијајући проницљивост, самосталност и критички дух (Вујовић, 2008).

Интеркултурална комуникативна компетенција наставника

У васпитно-образовном процесу, настава која тежи да истакне културу уједно захтева од наставника да поседују развијену интеркултуралну комуникативну компетенцију. Може се рећи да као нова димензија битно утиче на функције и компетенције наставника у школи. „Интеркултурална компетенција је активна и креативна способност која дозвољава креирање културе у разреду“ (Бењак и Пожгај Хаџи, 2005:87).

Као главне димензије интеркултуралне комуникативне компетенције наставника издвајају се: когнитивна, емоционална и бихејвиорална. То означава да се она манифестује кроз сазнајне активности, емпатију и комуникацију пропраћену флексибилним понашањем према другачијем виђењу стварности. У том погледу негује

се децентрализован поглед на свет јер се исти елементи посматрају и из друге перспективе (Byram et al, 2002).

Бајрамов модел (1998:54) интеркултуралне комуникативне компетенције истиче следеће аспекте:

- а) на првом месту, социокултурална димензија која је база сваког учења и образовања;
- б) на другом месту, култура ученика која је исто толико важна у учионици као она коју изучава, зато што је она полазна тачка која помаже ученику да истражује и боље разуме нову, страну културу;
- в) и на последњем, трећем месту, налази се емоционални фактор који заузима најбитније место у читавом овом процесу.

Тежња ка развоју интеркултуралне комуникативне компетенције код наставника као и њихове осетљивости доприноси пре свега квалитетнијем образовању и васпитању, али и смањењу предрасуда код ученика, затим етноцентризма, стереотипа, неједнакости и дискриминације у друштву. Такође захтева и одређену метакогнитивну зрелост коју карактерише висок степен самосвести, самопроцењивања, склоност ка размишљању о стеченом искуству као и повећана перцептивна способност (Пиршл, 2007).

Многи аутори тумачили су интеркултуралну компетенцију и тежили да је што детаљније објасне. Међу њима Earley & Ang (2003:264) интеркултуралну компетенцију су груписали у десет димензија. Они наводе: комуникацијске способности, толеранцију према двосмислености, емпатију, менталну отвореност, флексибилност, способност концентracије у одређеним ситуацијама и у односима са културно другачијим особама, позитиван став према учењу, толеранцију према различитим стиловима размишљања и културној разноликости, познавање културе и способност за постизањем успеха у различитим сферама.

Од наставника се очекује да се емотивно, интелектуално и морално константно развијају и „да у односу на друге постигну већу компетенцију у познавању других људи, ученика, њихових способности, језика и култура“ (Превишић, 1999:80). Као три фактора интеркултуралне комуникативне компетенције, које наставници треба да поседују, наводе се вештине, које се огледају у представљању неког догађаја из друге културе, затим знања о томе како функционише једна друштвена група као и ставови који се састоје из отворености и прихватања других култура (Byram et al, 2001).

На константном путу стицања знања, искуства и развијања интеркултуралне комуникативне компетенције, наставници уче да вербално и невербално комуницирају, сазнају више о својој култури и

пореде је са страном културом. Уједно уче да поштују, разумеју и прихватају ученика који припада другој култури, постају флексибилнији, отворенији, креативнији стварајући способност нестереотипног мишљења и антипредрасудних ставова (Хрватић, 2009). Знање које интеркултурално способни наставници морају да поседују захвата знање о миграцијама, историји, медијима, социологији култура све до лингвистике, психолингвистике, културолошких разлика, културолошких обележја (Perroti, 1995).

Сматра се да знање које наставници имају о различитостима није довољно. Њихова мотивација, која је резултат њихових сазнања о другим културама, не треба да представља једини и најважнији фактор у интеркултуралној настави. У свему томе је такође потребна и помоћ родитеља, педагога који имају важну улогу у креирању заједнице, у којој се ученици налазе, и пожељно је да подстичу ненасилну комуникацију, да уче децу да уважавају и поштују културне разлике и да путем наставних и ваннаставних активности комуницирају и сарађују са ученицима других регија и изван државних граница (Млинаревић и Бруст Немет, 2010).

Да би се постигла оваква врста интеркултуралног посредовања битне су дубоке промене у образовном процесу будућих наставника, аутора уџбеника и осталих актера у образовном процесу. Сада је важно и да се наставници мењају, да схвате да више нису само обучени познаваоци циљне културе, већ неко ко ствара и развија критички став према учењу и настави циљне културе, према интеркултуралној интеракцији. Потребно је да не фаворизује циљну културу већ да прихвати аспект културног релативизма, тј. начела по коме једна култура није истакнутија, значајнија, ни боља од друге, већ свака представља своје припаднике на целовит начин (Freddi, 1985).

У том контексту, може се рећи да оваква настава, у којој интеркултурални наставници имају водећу улогу, и те како утиче на сваког ученика јер омогућава и лично и културно сазревање, које се одражава у прилици да свако од њих може упоређивати своју културу са културом других народа.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Неспорно је да данашња настава тежи ка томе да уводи новине у циљу постизања већег квалитета образовања. У том подухвату издвојила се и интеркултуралност које се постепено усталила у васпитно-образовни процес.

Да би се остварила интеркултуралност, неопходна је школа у којој влада атмосфера пријатељства, сарадње, поштовања и емпатије јер само

тако је могуће остварити успешну реализацију интеркултуралне наставе. Такође, осим школе неопходни су и наставници који теже да развију интеркултуралну комуникативну компетенцију. То је свакако могуће путем константних стручних усавршавања, при чему би могли да науче како да шире своје видике, продубљују сазнања и постају медијатори који посредују међу људима, културама, знањима, понашањима.

Међутим, прогрес интеркултуралности у школама и настави се не огледа само у увођењу интеркултуралних садржаја у образовање већ и освешћивању ученика о сопственим компетенцијама, културном профилу и идентитету. Циљ овог рада јесте да се укаже на интеркултуралну наставу, која путем школе и интеркултурално-комуникативних наставника, може учинити ученике интеркултурално-компетентним особама, који неће прихватати пасивно друштвену стварност, већ ће напротив активно учествовати у њој дајући нове предлоге, решења и идеје.

Литература

Aguado Odina, T. (2005): La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *Revista de Educación*, Vol. 21, No. 7, 43-51.

Amorim, L. (2001): Intercultural Learning. *Community Foundation Transatlantic Fellowship, Orientation Session* (june 2-4).

Earley, P. C & Ang S. (2003): *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford: Stanford University Press.

Byram, M. (1998): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Retrieved August 12, 2013 from Google books.

<http://books.google.rs/books?id=0vfq8JJWhTsC&printsec=frontcover&hl=sr#v>

Byram, M., Nichols, A & Stevens, D. (2001): *Developing Intercultural Competence in Practice*. Retrieved August 19, 2013 from Google books
<http://books.google.rs/books>.

Byram, M, Gribkova, B. & Starkey, H. (2002): *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching, Modern Languages, Language Policy Division. Strasbourg Council of Europe*. Retrieved August 25, 2013 from Google books
<http://books.google.rs/books>.

Banks, J. A. (2009): *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. Retrieved August 5, 2013 from Google books.

<http://books.google.rs/books?james+banks+2009+multicultural+education&source>

- Бењак, М., Пожгај Хаџи, В. (2005): *Без предрасуда и стереотипа: Интеркултурална комуникацијска компетенција у друштвеном и политичком контексту*, Ријека: Издавачки центар Ријека.
- Вујовић, А. (2003): Стручно оспособљавање наставника страних језика за наставу стране културе. *Педагогија*, Вол. 41, Бр. 2, 35-41.
- Вујовић, А. (2008): Етички аспекти културне компетенције наставника страних језика. *Педагогија*, Вол. 63, Бр. 2, 251-260.
- García Benito, A. B. (2008): *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras*. Retrived 12, 2013 from Dialnet
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3186598>
- Гојков, Г. (2011): Интеркултурна осетљивост – корак ка стварању европског идентитета У: О. Гајић (ур.), *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи: зборник радова/ књига1* (стр. 13-32). Нови Сад: Филозофски факултет.
- Думитрашковић, Т. (2012): Веза између језика и култура: књижевност у настави страног језика. *Нова школа*, Бр. 9, 145-150.
- Жужул, А. (2002): Темељне одреднице интеркултуралног учења и мултикултуралног одгоја. *Напредак*, Вол. 143, Бр. 1, 17-23.
- Заки, А. (2005): Језична дистрибуција У: М. Бењак, В. Пожгај Хаџи (ур.), *Без предрасуда и стереотипа: интеркултурална комуникацијска компетенција у друштвеном и политичком контексту* (стр. 23-49). Ријека: Издавачки центар Ријека.
- Зуковић, С. Милутиновић, Ј и Клеменовић, Ј. (2006): Образовње за плурализам и плурализам у образовању У: Љ. Суботић (ур.), *Сусрет култура: зборник радова са IV међународног интердисциплинарног симпозијума* (стр. 793-802). Нови Сад: Филозофски факултет.
- Илић, В. (1988): *Митологија и култура*. Београд: Књижевне новине.
- Јелачић, С. (2011): Специфичности и значај интеркултуралног образовања у савременим друштвима. *Норма*, Вол. 16, Бр. 1, 9-19.
- Катунарић, В. (1991): Један увод у интеркултурализам. *Theleme*, Вол. 37, Но.2, 111-132.
- Костовић, С., Ђерманов, Ј. (2006): Изазови интрекултурализма и школа У: М. Ољача (ур.), *Сусрет култура: зборник радова са IV међународног интердисциплинарног симпозијума* (стр. 879-886). Нови Сад: Филозофски факултет.
- Крагуљ, С., Јукић, Р. (2010): Интеркултурализам у настави У: А. Пеко, М. Саблић, Р. Јиндра (ур.), *Образовање за интеркултурализам: зборник радова са 2. међународне знанствене конференције* (стр.169-190). Осијек: Учитељски факултет.

- Млинаруевић, В., Бруст Немет, М. (2010): Посједују ли будући учитељи интрекултуралне компетенције за рад у изваннаставним активностима У: А. Пеко (ур.), *Образовање за интеркултурализам: зборник радова с 2. међународне знанствене конференције* (стр. 151-167). Осијек: Учитељски факултет.
- Морин, Е. (1999): *Одгој за будућност-седам темељних спознаја нужних у одгоју за будућност*. Загреб: Едука.
- Нешковић, С. (2010): *Социологија – основне категорије и постмодерно друштво*. Чачак: Висока пословна школа струковних студија.
- Нинчевић, М. (2009): Интеркултурализам у одгоју и образовању. *Нова присутност*, Вол.1, Бр. 7, 59-84.
- Пеко, А, Млинаруевић, В., Јиндра, Р. (2009): Интеркултурално образовање учитеља – што и како поучавати У: А. Пеко, В. Млинаруевић (ур.), *Изаови образовања у мултикултуралним срединама* (стр. 131-157). Осијек: Учитељски факултет у Осијеку.
- Пероти, А. (1995): *Пледоаје за интеркултурални одгој и образовање*. Загреб: Едука.
- Петровић, А., Јањетовић, Д. (2002): Интеркултурално образовање у нашим школама У С. Шевкушић (ур.), *Изаови демократије и школа: зборник радова Института за педагошка истраживања* (стр. 43-54). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Пиршл, Е. (2007): Интеркултурална осјетљивост као дио педагошке компетенције У: В. Превишић (ур.), *Педагогија према цијеложивотном образовању и друштву знања* (стр. 275-291). Загреб: Хрватско педагогијско друштво.
- Политике образовања и усавршавања (2010): *Politike obrazovanja i usavršavanja; nastavnici su bitni; kako privući, usavršiti i zadržati nastavnike*, Beograd: Ministarstvo prosvete Srbije, Zavod za udžbenike.
- Sleeter, C. & Grant, C. (1994): *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*. Retrived August 19, 2013 from Google books <http://books.google.rs/books/about/Making Choices for Multicultural Educati>
- Стојановић, А. (2012): Улога школе у неговању различитости култура и моралних вредности постмодерне У Н. Хрватић, А. Клапан (ур.), *Педагогија и култура: зборник радова са другог конгреса педагога Хрватске* (стр. 370-388). Загреб: Хрватско педагогијско друштво.
- Стругар, В. (2012): Садржаји културе и курикулум У Н. Хрватић, А. Клапан (ур.), *Педагогија и култура: зборник радова са другог конгреса педагога Хрватске* (стр. 378-388). Загреб: Хрватско педагогијско друштво.

- Францишковић, Д. (2011): Учење/усвајања језика у плурилингвалном дискурсу – рад са талентованим ученицима У Т. Варју Потребих, Ј. Лепеш (ур.), *У служби талента: зборник радова са ИИИ међународне научне конференције о неговању талента* (стр. 107-113). Кањижа: Регионални центар за професионални развој запослених у образовању.
- Freddi, G. (1985): *Didattica delle Lingue Moderne*. Bergamo: Minerva Italica.
- Forestal, C. (2007): La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique. *ELA revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, No. 145, 111–123.
- Hol, E. (1976): *Nemi jezik*. Beograd: BIGZ – Biblioteka „XX vek“.
- Хрватић, Н. (2009): Изазови образовања у мултикултуралним срединама У: А. Пеко, В. Млинаревић (ур.), *Интеркултурално образовање: нови развоји* (стр. 99-130). Осијек: Градска тискара Осијек.

INTERCULTURAL TEACHING IN EDUCATIONAL PROCESS

Summary: In today's modern teaching as one of the important principles of the educational process in the cultural and pluralistic society allocates and interculturalism. Making richer, both social and academic environment, intercultural learning promotes an understanding, respect for different lifestyles and thus produces intercultural sensitivity. The aim of this paper is to point out, first, the importance of culture, the importance of intercultural teaching and education, as well as to pay attention to the development of intercultural communicative competence of teachers at schools, as the main actors of this modern, intercultural education, which reduces discrimination and encourages the tolerance and understanding of other foreign cultures.

Key words: interculturalism, intercultural education, intercultural communicative competence, school, teachers.

ЧЕТВРТИ ДЕО
МЕТОДИКЕ
ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА И НАСТАВЕ

Проф. др Ваит Ибро³⁰

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ЗНАЧАЈ МАТЕМАТИЧКО-ТЕХНИЧКИХ АКТИВНОСТИ У ВРТИЋУ ЗА РАЗВОЈ СПОСОБНОСТИ ДЕЦЕ

Апстракт: Рад теоријски разматра значај математичких и техничких активности у предшколској установи које доприносе развоју способности код деце тог узраста. Циљ учења математике у предшколском периоду није само учење математике већ њено откривање кроз игру и различите активности да би деца уз њу, размишљала и надограђивала своја знања. Деца до својих првих сазнања из области технике долазе посматрањем, препознавањем и имитирањем из своје околине. Машине, возила и друго имитирају гласом и мимиком, препознају по облику, величини, звуку и кретањима. Радионице са математичко-техничким садржајима имају значајну улогу за развој способности деце. Пошто је развој деце овог узраста целокупан, васпитач мора математичко-техничке садржаје да преплиће са осталим садржајима кроз игру и привући децу за сарадњу и решавању проблема.

Кључне речи: предшколска установа, математичко-техничке активности, учење.

УВОД

Предшколско детињство је најбурнији период развоја суочен са многим специфичностима. Зато предшколска установа треба да представља средину у којој ће се свако дете осећати сигурно и обезбедити релативно самостално испитивање света око себе, стицање позитивних искустава, изражавање склоности и развијање способности за активно учествовање у животу заједнице уопште.

Дете види и разуме свет у целини, развија се и учи у активном повезивању са својом социјалном и физичком околином. Аспекти његовог развоја су међусобно повезани и зависни па је потребно, у вртићу, повезивати активности различитих области које доприносе да деца уче језик, упознају околину, математичке појмове и сл. Треба изабрати оне садржаје, методе и начине рада које узимају у обзир специфичности њиховог развоја.

³⁰ vaitgora@gmail.com

Принцип активног учења кроз искуство захтева да се кроз активности у предшколској установи укључи што више чинилаца који су међусобно повезани. На тај начин, васпитне теме се повезују преко једноставних и усмерених игара, просторног и временског уређења дневном режиму као и према циљевима набројених активности у смисаоне целине. Поред тога, васпитач мора стручно да осмисли и практично нађе могућност њиховог повезивања јер се тиме остварује утицај околине на целовит и уравнотежен развој дечијег личног потенцијала.

ПРЕДШКОЛСКО ДЕТЕ И МАТЕМАТИКА

Математички садржаји имају висок степен апстракције и не односе се на конкретне предмете и појаве већ на квантитативне и просторне односе. Процес изграђивања математичких појмова има две основне етапе:

- перцептивне и моторичке активности (опажајна фаза) и
- апстракција (занемаривање и одбацивање небитних а задржавање, уопштавање битних особина).

Психолошка генеза развијања математичких појмова је веома сложена. Важно је истаћи да стицање математичких сазнања започиње још у предшколском узрасту кроз перцептивну, моторичку и мисаону активност детета. У том процесу, непосредна околина представља „лабораторију“ и незаменљив извор математичких садржаја.

Сврха учења математике у предшколском периоду није само да би дете научило математику, већ и да открива, размишља и надограђује знања. Значај математичког размишљања је решавање проблема. Различите математичке концепте и теорије човек је често развијао у ситуацијама када је било потребно решити проблем. Различите активности у непосредној околини постављају пред децом разне проблемске ситуације засићене различитим модалитетима квантитативних односа и просторних облика. Те проблемске ситуације претстављају својеврсне интелектуалне провокације са великим развојним потенцијалима. Деца различите математичке поступке и односе упознају уз помоћ личног размишљања и конкретизације.

Основна карактеристика математике је управо решавање проблема. Због тога је потребно основне математичке појмове обликовати и утемељивати тако да произилазе из проблемских ситуација. Деца морају бити способна да ту ситуацију доживе а на тај начин пробуде њихово интересовање за њих и њихово решавање. У том

смислу, проблемска ситуација треба да буде проблемска тачка разумевања математичких концепата и садржаја.

Улога васпитача је да обликује проблемску ситуацију а затим да води и подстиче децу да траже могућа решења. Он никада не сме да спречава дете у самосталном тражењу пута до решења јер ће на тај начин поништити формативну основу математичког образовања. Уколико деца проблем не реше самостално, онда се њихове способности не обликују правилно нити оригинално разумевање и усвајање математичких појмова и концепата.

Математику ће дете упознати пре свега преко игре. Међутим, не смемо се одрећи значаја свих осталих активности које могу бити у односу на циљ који желимо постићи једнако важне и стручно оправдане. Веома опасан и стручно неоправдан био би закључак да предшколска деца све уче кроз игру. Математичке игре и активности нуде могућности да дете усвоји математичке појмове и концепте из области логике и језика, геометрије са мерењем, бројевима и обраде података.

Код математичких активности избегавамо математичку терминологију и покушавамо употребљавати језик из дечијег свакодневног живота због тога што је тај језик довољно богат за прве кораке у свету математике.

Кроз математичко-техничке активности, код деце можемо развијати основне појмове из логике и језика: разврставање и уређивање. Организацијом оваквих активности, васпитач подстиче когнитивни развој деце.

Најзначајније активности повезане са логиком, а које подстичу когнитивни развој су: разврставање (класификација) и уређивање (серијација). *Разврставање* (класификација) је удруживање елемената у односу на одређену особину (скуп је резултат разврставања). *Уређивање* (серијација) је операција помоћу које елементи скупа уређујемо у односу на интензитет прописане особине (нпр. бројеве по величини: од најмањег до највећег или обрнуто).

У нашој околини и животу сусрећемо се са поплавом података које треба знати уредити и класификовати. Та знања за уређивање и класификацију су веома значајна због тога што тиме:

- развијамо способност опажања и осећај за релацију једнакости односно неједнакости и
- тражимо предмете и појмове са једнаким особинама, односно покушавамо створити ред између неуређености.

ПРЕДШКОЛСКО ДЕТЕ И ТЕХНИКА

Непосредна околика деце богата је разним средствима и материјалима. На тај начин она упознају различите материјале, поступке и развијају своје техничке и стваралачке способности. У тим активностима деца, кроз игру, добијају своја прва сазнања, искуства и поглед на свет. Елементе и стваралачке околности развоја, деца прешколског узраста, продубљују и утврђују у оквиру конструктивних задатака или у оквиру пројектног задатка који има своје прве почетке већ на том степену.

Циљ техничког развоја деце прешколског узраста је:

- упознање значаја и сврхе техничких предмета, појава и процеса,
- упоређивање и разликовање објеката, возила, машина, алата и прибора које деца среће у својој околини (кућа, штала, трактор, усисивач, ...),
- упознавање неких механичких делова (точкове, зупчанике, кочницу),
- добијање интересовања за техничке креације, појаве и процесе,
- упознавање различитих материјала (платно, дрво, папир, пластика).
- употребљавање различитих алата и прибора при обликовању (маказе, чекић, кљешта).
- учење различитих техничких послова (тестерисање, прибијање, резање, лепљење, шивење).

У оквиру васпитних активности потребно је техничко васпитање схватити као активност која доприноси развијању способности деце да:

- употребљавају методе и облике који омогућују развој техничког стваралаштва,
- поседују искуство за прављење модела, макета, слагалица,
- усмерава према технички обликованом стваралаштву,
- запажају, снимају, сакупљају материјал и средства за рад и
- граде, тестирају, експериментишу, састављају и растављају.

За организовање овакве васпитне активности потребна су васпитна средства, помагала, алати и справе. Практична делатност код радно-техничког васпитања у предшколској установи мора се схватити као комплексна активност при чему су деца и васпитачи постављени у активан и стваралачки однос према обликовању почетног стања материјала.

Основне сврхе техничког васпитања деце предшколског узраста су:

- развијање и подстицање дечје наклоности према техничком стваралачком раду,
- подстицање радости према раду из радно-техничке области,
- развијање радне вештине, радне навике и способности из организације посла (рада),
- развијање интересовања према техници и обликовање правилног односа према техничким средствима,
- упознавање деце са различитим радним техникама, поступцима, алатима, справама и материјалима и у стваралачком радном процесу оспособљавање за њихову употребу,
- развијање основе за вредновање техничких средстава,
- развијање и подстицање развоја конструкторства и иноваторства,
- правилно уређено радно место (кутак техничке културе) утиче на складан развој дечије личности.

РАДИОНИЧНА АКТИВНОСТ

Наводимо један пример радионице у којој се организује математичко-техничка активност деце, а која ће допринети развијању основних појмове из логике и језика: разврставање и уређивање. Оваква активност захтева, од васпитача, квалитетну припрему да би подстицала когнитивни развој деце.

Сврха ове радионице била би испитивање когнитивних особина деце приликом решавања техничких и математичких проблема. Дајемо пример математичке активности (разврставање) у сарадњи са техником (кућа од тврдог папира).

Децу предшколског узраста упознали би са математичким и техничким појмовима преко различитих игара и активности. Потенцијали предшколски садржаји су повезани и засновани на активном учењу. Зато ћемо повезивати математичко-техничке активности постављањем питања:

- Да ли су предшколска деца способна да повезују активности технике са математиком?
- Да ли су способна самостално саставити кућицу?
- Да ли су способна сортирати предмете према једној или две особине?
- Какав језик употребљавају када решавају техничке и математичке проблема.

Циљ активности је да на основу искуства у породици и сарадње са одраслим особама, деца имају представу о кућици и њеним основним

елементима (зидови, врата, прозори, димњак, и сл.). Деца ће на основу сопственог искуства самостално (у групи по два) направити производ - кућицу од тврдог картона. Приликом обликовања употребљаваће различит алат и прибор. Разврставаће предмете у односу на дату особину, пребројаваће и упоређивати бројеве по величини.

Ток активности почиње разговором са децом о потребном материјалу за изградњу кућице. Деца би требало да наброје могуће материјале, земљиште, раднике, ... Кроз разговор, деца би требало да помену да је потребан план на основу кога ће се кућица израдити. Децу треба поделити на групе, најбоље по два детета. Групе би самостално исцртале кућицу по шаблону и исекли од папира. Могу настати проблеми код зарезног прегипа јер деца још немају осећај колико морају зарезати на папиру. Зато им је потребна помоћ васпитача. Користе нож и метални лењир. И у тој активности могу се појавити проблеми, а нарочито код коришћења лењира и лепљења јер деца немају развијену фину моторику. На кућицу треба да налепе прозоре и врата. Активност може потрајати више дана. Васпитач треба да направи прикладне фотографије током активности и направи сторију дешавања током рада.

Када се активност заврши и кућице буду готове, васпитач на подуправи план улица и кућице сортира и уређује по њему. Активности треба изводити на конкретном нивоу. Имаћемо кућице које имају три, четири прозора итд. С друге стране, кућице би смо сортирали и у односу на боју крова. Деци можемо постављати следећа питања:

- Колико има кућица у првој и другој улици, ...?
- У којој улици има највише кућа?
- Колико кућа има у првој и другој улици заједно?
- Колико кућа има у свим улицама заједно?
- Колико кућа има више у трећој улици у односу на четврту?
- Колико је мање кућа у четвртој улици у односу на прву?

Треба очекивати резултате који би се односили на циљ организоване активности тј. повезивање математичких и техничких појмова. Деца знају да броје и ређају бројеве по величини. Можемо очекивати да деца сортирају куће у односу на боју крова. Добро је да се кућице поставе на одговарајуће место. Треба захтевати да деца сортирају куће по једној особини (има црвен кров/нема црвен кров). Након тога треба куће сортирати према двема особинама (има црвен кров/нема црвен кров и има четири прозора/нема четири прозора).

Одговори деце ће показати сврху радионице, односно могућности испитивања когнитивних особина деце помоћу решавања техничких и математичких проблема.

ЗАКЉУЧАК

У нашој радионици представили смо активност у којој би деца стекла права искуства и поглед на свет технике и математике преко игре и стваралачког рада. Користили би основни материјал: папир, картон и колаж папир. Тај материјал деца би преобликовала у кућице и тако развијала своје техничко-математичке стваралачке способности. Повезивањем активности различитих области може утицати на мотивацију деце да раде и више уче. Значајно је нагласити да, васпитач треба темељно и предано да испланира педагошки процес, прати рад сваког детета и прилагодђава своју помоћ појединачном детету. Сортирање предмета према једној особини треба очекивати да сва деца знају, а да према двома им је потребно више времена. Приликом решавања математичких и техничких проблема треба очекивати различито изражавање и коришћење различитих речи. Та разноликост изражавања потврдиће Пијежеов закључак да се код деце логичко размишљање развија пре говора. С друге стране, математику и технику кроз игру, деца треба да доживљавају као ново и пријатно искуство.

Литература

- Ибро, Д., В., (2015): Значај изграђивања појмова из геометрије и о величинама код предшколске деце за почетну наставу математике, *Зборник са научног скупа, Настава и наука у времену и простору*, Лепосавић, (547-563)
- Ибро, Д., В., Гајтановић, З., (2014): Развијање математичких појмова код предшколске деце, *Зборник радова*, Лепосавић, 8, 185-197
- Ћебић, М., (2010): *Почетно математичко образовање предшколске деце*, Учитељски факултет, Београд
- Егерић, М., (2006): *Методика развоја почетних математичких појмова*, Учитељски факултет, Јагодина
- Др Прентовић, Р., Др Сотировић, В., (1998), *Методика развијања почетних математичких појмова*, Виша школа за образовање васпитача, Нови Сад.

IMPORTANCE OF TECHNICAL-MATHEMATICAL ACTIVITIES IN KINDERGARTEN FOR DEVELOPMENT OF CHILDRENS CAPABILITIES

Summary: *This paper discusses the theoretical significance of mathematical and technical activities in preschool institutions that contribute to the development of skills in children of that age. The objective of teaching mathematics in the preschool period is not only learning math, more its detection through the game and the different activities that the children through it build up their knowledge. Their first knowledge of art children acquire through observation, identification and imitation of their environment. Machinery, vehicles and other they imitate with their voice and gestures, identified by the shape, size, sound and movement. Workshops with mathematical and technical content have an important role to develop the capabilities of children. Since the development of children of this age is overall, the educator has to use mathematical and technical content that overlap with other contents through game and attract children to cooperate and solve problems.*

Key words: *preschool, mathematical and technical activities, learning.*

Др Живорад Миленович³¹

Факултет Теорије и методике началног образовања у Призрену –
Лепосавице

Натаља Васильевна Попиль, ст. преподаватель³²

Белгородски државни технолошки универзитет им. В.Г. Шухова,
Подготовителни факултет за инострани грађани, Кафедра руског
језика и природних дисциплина, Русија

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ РАЗЛИЧНОГО УРОВНЯ СЛОЖНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ³³

Резюме: В данной работе рассматривается интерактивное инновационное обучение различного уровня сложности на уроках языка и литературы в начальной школе. Микроструктура занятия по данной модели представлена на примере изучения новой темы в третьем классе начальной школы - субъекта и предиката. В процессе изучения данной темы использован метод «противоположного направления», который содержит 4 этапа: 1) дефиниция ожидаемых результатов с учетом **аспекта выполнения** определённых задач и достижения поставленных **целей**; 2) определение приемлемых доказательств результативности урока; 3) разработка плана урока и 4) обеспечение материально-технической основы учебной деятельности. Согласно предложенной модели, структура урока содержит 7 шагов, при этом учебная деятельность проходит в основном с упором на индивидуальную работу ученика (Таблица 1).

Ключевые речи: дидактические и учебно-методические модели, интерактивное образование, инновационное образование, учебная деятельность различного уровня сложности.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время традиционная система обучения несколько не успевает за потребностями общества. Концепция современного образования определила цель профессиональной деятельности учителя – сформировать у учащихся способность к успешной социализации в

³¹ zivorad.milenovic@pr.ac.rs

³² fi-al-ka@yandex.ru

³³ Работа является результатом исследования в рамках проекта *Материальная и духовная культура Косова и Метохи*, регистрационный номер 178028, при финансовой поддержке Министерства образования, науки и технического развития Республики Сербии. Основным оператором реализации проекта является Институт сербской культуры г. Приштина – Лепосавице.

обществе, активной адаптации на рынке труда. Следствием этого становится разработка инновационных подходов в обучении. Инновационные методики характеризуются новым стилем организации учебно-познавательной деятельности учеников.

В большинстве начальных школ используются традиционные формы обучения. К сожалению, методика преподавания языка и литературы в начальной школе предлагает незначительное количество **дидактических** и учебно-**методических** моделей, содержащих новейшие разработки по организации и реализации обучения (Миленович, 2015). В рамках существующих дидактическо-методических моделей инновационной учебной деятельности преобладают 3 основные группы: 1) **дидактические** и учебно-**методические** модели индивидуального обучения; 2) **дидактические** и учебно-**методические** модели интерактивного обучения и 3) инновационные модели обучения (Миленович, 2013). Модель обучения различного уровня сложности принадлежит группе **дидактических** и учебно-**методических** моделей интерактивного обучения.

Дифференциация обучения представляет собой одну из форм работы, в процессе которой учебная деятельность адаптирована основным категориям учеников (низкий, средний, высокий уровни успеваемости). Данная форма учебной деятельности по определенным параметрам аналогична процессу индивидуализации обучения. В настоящее время процесс образования в начальной школе осуществляется в двух направлениях. Первое подразумевает организацию дополнительного, продленного, подготовительного, выборочного и факультативного занятия. С другой стороны, дифференциация образования достигается путем выравнивания (унификации) категорий детей в классе (Jang et al., 2016). Такой тип учебной деятельности определяется как учебная деятельность различных уровней сложности.

МОДЕЛИ ИНОВАЦИОННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Модели инновационного преподавания следующие:

- 1) **Дидактические** и учебно-**методические** модели индивидуальной (совместно-индивидуальной) деятельности. Осуществляются при помощи дидактического материала, приемов обучения различного уровня сложности, а также учебной деятельности учащихся, направленной на решение задач различного уровня сложности (Wan, 2016; Ali, 2015; Ikwumelu et al., 2015);

- 2) **Дидактические** и учебно-**методические** модели интерактивного преподавания. Интерактивная учебная деятельность различных уровней сложности (Pham, 2012), многоуровневая групповая учебная деятельность учащихся (Gregorius et. al., 2010), групповая деятельность учащихся (Abilock, 2008), тандем- деятельность (совместная) (Ernst & Ernst, 2005), кроссворд – деятельность (Ezerue & Ojo, 2012), деятельность в специализированных учебных мастерских (De Brijin, 2012), экзemplярная (образцовая) учебная деятельность (Edwards & Bone, 2012), интерактивная проблемная деятельность;
- 3) Инновационные модели обучения. Эвристическое обучение, программированное обучение – линейная модель (Orzelski Konikowski, 2012), инклюзивное групповое обучение (Perez Fabello & Campos, 2011), интегрированное обучение).

ЭТАПЫ И МОДЕЛИ ИНОВАЦИОННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Основными этапами инновационной деятельности на уроках языка и литературы являются идентификация развивающих, образовательных и воспитательных ресурсов и потребностей, планирование процесса обучения, подготовка к процессу обучения, ознакомление (мотивация) учеников с содержанием урока, обработка содержания новых учебных тем, повторение нового материала (закрепление), практическая деятельность учеников (индивидуальная и совместно-индивидуальная), планирование темы следующего урока, эвалюация учебной деятельности и тематической единицы.

Все перечисленные ранее этапы делятся на 4 общие фазы: 1) диагностическая; 2) подготовительная; 3) результативная; 4) эвалюативная.

Микроструктура плана урока содержит четыре этапа:

- 1) дефиниция ожидаемых результатов с учетом **аспекта выполнения** определённых задач и достижения поставленных **целей**;
- 2) определение приемлемых доказательств результативности урока;
- 3) разработка плана (структуры) урока;
- 4) обеспечение материально-технической основы учебной деятельности. (Илић, 1998).

Реализация учебного процесса подразумевает семь этапов, спроектированных таким образом, что заключительный элемент каждого предыдущего этапа одновременно является введением в последующий этап.

МОДЕЛЬ ИНТЕРАКТИВНОГО ИНОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РАЗЛИЧНОГО УРОВНЯ СЛОЖНОСТИ НА УРОКАХ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Модель инновационного обучения различного уровня сложности на уроке языка и литературы продемонстрирована на практическом примере обработки элемента учебного плана „Субъект и предикат“ в третьем классе начальной школы. Интерактивная деятельность учащихся осуществляется на трех уровнях сложности. Процесс интерактивного инновационного обучения каждого уровня сложности содержит:

- а) совместную вступительную деятельность;
- б) интерактивную деятельность, направленную на решение дифференцированных упражнений;
- в) кооперативную эвалюацию;
- г) итоговую совместную деятельность.

Важным составляющим процесса и структуры урока является интерактивная деятельность учеников в группах различного уровня сложности. Данная деятельность состоит из 7 шагов.

Первый шаг - введение (10 минут).

Учитель предлагает ученикам просмотреть презентации по теме „Субъект и предикат“ (на примере предложений) в программе Power Point.

Около камина, в кресле бабушка плетет из лоскутов коврик в гостиную.

Ученики записывают предложения в своих блокнотах.

Учитель показывает ученикам в тексте слово *бабушка*.

После этого, учитель объясняет детям, что *бабушка* выполняет работу (*плетет*), отвечает на вопрос КТО? (ЧТО?) следовательно в предложении является субъектом.

После этого, учитель на доске красным цветом подчеркивает все субъекты, а ученики - в своих блокнотах.

Второй шаг - анонс обучающей единицы (2 минуты).

Учитель на примерах объясняет ученикам понятие *Субъект и предикат*, а ученики записывают полученную информацию в свои блокноты.

Третий шаг - разделение задач для работы (1 минута).

Учитель раздает ученикам листы с подготовленными задачами. Они должны найти, какие слова могут выступать в роли *субъекта* и *предиката*, а затем составить из предложенных слов предложения.

Примеры предложений:

- 1) Трубочист чистит дымоход.
- 2) Пекарь печет хлеб.
- 3) Поэт пишет песни.

Задачи:

Писатель _____
Аптекарь _____
Стоматолог _____
Учитель _____
Сапожник _____
Пилот _____
Флорист _____
Ученик _____
Рыбак _____
Водитель _____
Почтальон _____

Четвертый шаг - индивидуальная работа учеников (15 минут).

Ученики решают задачи и готовятся к ответу. Учитель направляет, управляет и контролирует.

Пятый шаг - представление (5 минут).

После индивидуальной работы, ученики представляют альтернативные решения задач. Другие ученики слушают и исправляют ошибки.

Шестой шаг - Общие заключительные мероприятия (7 минут).

В этой части используются развивающие игры, направленные на закрепление изученного материала.

Учитель приносит подготовленный ящик с листами бумаги, на одних листах - слова, обозначающие действия, а на других - слова, обозначающие лиц, осуществляющих деятельность. Ученики должны выбрать субъект и предикат из этих слов.

Игра должна проходить в юмористической форме. Например:

Олени бить рогами.
Ежики колющие шипы.
Рыбы бить их хвосты.

Птицы крыло бить.
Жирафы ударить их шеи.
Ехал клевать.
Кошки прикоснувшись усов.

Седьмой шаг - пятиминутная проверка знаний (5 минут).

ЭВАЛЮАЦИЯ ОБУЧЕНИЕ

Критериальное оценивание работ отражает первоначальный и окончательный результат усвоения знаний учениками.

Таблица 1. Анализ результативности и качества работы учеников

Вопрос №	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Количество учеников с правильными ответами	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
% правильных ответов в классе	4,28	4,28	4,28	4,28	4,28	4,28	4,28	4,28	4,28	4,28

Результативный показатель и оценка качества работы определяется итоговой беглой проверкой. Правильные ответы вводятся в таблицу анализа результативности и качества работы учеников (Таблица 1).

Результативным компонентом работы учеников являются плакаты с решенными заданиями. Учитель задает вопросы ученикам: *Чей плакат лучше иллюстрирует учебный материал и почему?* Ответ в основном необходим ученикам для употребления содержания плакатов в дальнейшей работе над темой. Такой анализ результативности и качества работы учеников обозначается термином „визуализация результатов“

Процедура „оценки **качества** работы учеников“ подразумевает интеграцию учеников и их оригинальности. Интеграцию учитель устанавливает в процессе наблюдения над работой каждой группы и учеников в отдельности.

САМОЭВАЛЮАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Материалом для эвалюации интерактивной инновационной учебной деятельности различного уровня сложности на уроке изобразительного искусства являются тест, шкала оценки (графическая

и цифровая) и выраженные чувства и эмоции учащихся. Ученики оценивают свою деятельность по шкале от 1 до 5. Оценка считается объективной, если средняя оценка 3,81, и предвзятой, если учащиеся оценили свою деятельность оценкой 5 (Илић, 2010).

Ученикам необходимо объяснить 2 стороны эвалуации:

- 1) первая - от оценки, которую ученики поставили себе за выполненную деятельность, не зависит результативность урока.
- 2) вторая - что оценка должна помочь определить потенциально слабые места и содействовать их устранению.

ВЫВОД И МЕТОДИЧЕСКИЕ ИМПЛИКАЦИИ

Данная работа представляет собой модель интерактивной инновационной учебной деятельности различного уровня сложности на уроке языка и литературы, который показан на примере изучения новой темы „Субъект и предикат“ в третьем классе начальной школы. Интерактивная модель инновационной учебной деятельности различного уровня сложности принадлежит группе **дидактических** и учебно-**методических** моделей интерактивного инновационного образования, опирается на метод *противоположного направления* и содержит 4 этапа планирования учебной деятельности индивидуальная работа, а также семиэтапную обработку новой темы.

Модель урока может найти практическое применение:

- 1) в работе учителя начальных классов на уроке языка и литературы;
- 2) на всех уроках анализа новой учебной темы.

В заключении статьи представлена модель эвалуации работы учеников. Модель применима ко всем классам начальной школы, в частности в рамках обработки новых учебных тем. Применение этой модели обеспечит успешную корреляцию между различными учебными предметами. Исследование практического применения представленной модели инклюзивного образования в начальной школе подтверждает большое значение и важность применения этой модели для улучшения учебно-методических средств обучения в преподавании математики в начальных классах.

Литература

- Abilock, D. (2008). Differentiated Storytelling: From Focused Observation to Strategic Teaching. *Knowledge Quest*, 36(5), 8-11.
- Ali, H. (2015). Toward Differentiated Assessment in a Public College in Oman. *English Language Teaching*, 8(12), 27-36.
- Gregorius, R., Santos, R., Dano, J., Gutierrez, J. (2010). Can Animations Effectively Substitute for Traditional Teaching Methods? Part II: Potential for Differentiated Learning. *Chemistry Education Research and Practice*, 11(4), 262-266.
- De Brijn, E. (2012). Teaching in Innovative Vocational Education in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(6), 637-653.
- Edwards, S., Bone, J. (2012). Integrating Peer Assisted Learning and eLearning: Using Innovative Pedagogies to Support Learning and Teaching in Higher Education Settings. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(5), 1-12.
- Ezepue, P., Ojo, A. (2012). Addressing Economic Development Goals through Innovative Teaching of University Statistics: A Case Study of Statistical Modelling in Nigeria. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 43(8), 1013-1032.
- Ikwumelu, S., Oyibe, O. & Oketa, E. (2015). Adaptive Teaching: An Invaluable Pedagogic Practice in Social Studies Education. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 140-144.
- Илић, М. (2010). *Инклузивна настава*. Универзитет у Источном Сарајеву Филозофски факултет на Палама.
- Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Универзитет у Београду Учитељски факултет.
- Jang, H., Reeve, J. & Halusic, M. (2016). A New Autonomy-Supportive Way of Teaching That Increases Conceptual Learning: Teaching in Students' Preferred Ways. *Journal of Experimental Education*, 84(4), 686-701.
- Миленовић, А. (2015). Примена иновативних модела у настави физичког васпитања у млађим разредима основне школе. *Педагогија*, 70(2), 239-249.
- Миленовић, Ж. (2015). *Наставник у инклузивној настави*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- McNally, T. (2012). Innovative Teaching and Technology in the Service of Science: Recruiting the Next Generation of STEM Students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(1), 49-58.

- Orzelski Konikowski, I. (2012). The Power of Adult Learning in Fine Arts: Drawing upon Personal Experience. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 37(1), 12-18.
- Perez Fabello, M., Campos, A. (2011). Dissociative Experiences, Creative Imagination, and Artistic Production in Students of Fine Arts. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 44-48.
- Pecanac, R., Jeremic, N. & Milenovic, Z. (2016). Digital Media in the Teaching of Music Education. *The New Educational Review*, 43(1), 236-2347.
- Pham, H. (2012). Differentiated Instruction and the Need to Integrate Teaching and Practice. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(1), 13-20.
- Trbojevic, A., Jeremic, B. & Milenovic, Z. (2015). Multimedia approach to the development of social concepts in class teaching – a view from the students' perspective. *Teme – Journal for social sciences*, 39(3), 867-885.
- Wan, S. (2016). Differentiated Instruction: Hong Kong Prospective Teachers' Teaching Efficacy and Beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(2), 148-176.

ИНОВАТИВНЕ МЕТОДЕ НАСТАВЕ РАЗЛИЧИТИХ НИВОА ТЕЖИНЕ У НАСТАВИ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Апстракт: Настава језика у млађим разредима основне школе у Србији и Руској Федерацији се припрема, планира, реализује и вреднује према традиционалним облицима и методама рада. Нису значајније измењена ни наставна средства која се користе у настави. Настава се даље реализује према разредно-предметно-часовном систему Јана Амоса Коменског, старом више од триста година. Наставом непосредно руководи учитељ. Он је предавач, показивач и приказивач ученицима. Ученици су недовољно активни у настави и/или боље речено, они су пасивни посматрачи и слушаоци онога што им учитељ предаје, показује и приказује. Из наведеног разлога и изостају очекивани васпитнообразовни исходи наставе. Дидактичко-методичка пракса је међутим показала, да ученици најбоље уче ако су активни учесници у настави. Најбољи успех постиже се када ученици поред информација које добијају од учитеља, то непосредно уче и доживе. Још бољи успех постиже се активним укључивањем ученика у стварању онога што су непосредно чули и доживели. Из наведеног разлога трага за новим дидактичко-методичким моделима наставе и учења. Указује се и на значај и потребу самосталног учениког истраживања и проналазаштва у настави, односно на њихово непосредно укључивање у своје учење. Основне етапе наставе према иновативним дидактичко-методичким моделима су: 1) идентификација развојних и васпитно-образовних потенцијала и потреба, 2) планирање наставе, 3) припремање наставе, 4) увођење ученика у наставу, 5) обрада нових наставних и програмских садржаја, 6) понављање обрађених наставних садржаја, 7) вежбање и 8) евалуација наставе и рада ученика и учитеља. Све поменуте етапе наставе сврставају се у четири опште фазе. Оне су: 1) дијагностичка, 2) припремна, 3) изведена и 4) фаза евалуације наставе. Микроструктура плана иновативне наставе у обрнутом дизајну има четири стадијума: 1) идентификација очекиваних резултата, 2) одређивање прихватљивих доказа да су резултати наставе постигнути, 3) планирање искуства активног учења и делотворног поучавања и 4) обезбеђивање материјално-техничке основе наставе. Наставни час према иновативним дидактичко-методичким моделима наставе, реализује се у више корака. Практична примена иновативног дидактичко-методичког модела наставе различитих нивоа сложености, приказана је у раду на практичном примеру обраде нове наставне јединице Субјекат и предикат у настави српског језика и књижевности у трећем разреду основне школе. Микроструктура плана иновативне наставе различитих нивоа сложености, подразумева планирање наставе у обрнутом дизајну у четири претходно наведена стадијума. Наставни час се реализује у седам корака. Они су: 1) уводне активности учитеља и ученика, 2) најава наставне јединице, 3) подела задатака за индивидуални рад ученика, 4) индивидуални рад ученика, 5) извештавање ученика о раду, 6) завршне активности и 7) петоминутно проверавање знања. Доминантни облик рада је индивидуални рад ученика. Приказани модел и остали иновативни дидактичко-методички модели наставе, се не примењују у школама у Србији. Не примењују се у довољној мери ни у школама у Руској Федерацији. За разлику од тога, они су заступљени у настави у млађим разредима основне школе у државама са развијеним системима васпитања и образовања. Иновативни дидактичко-методички модели наставе значајно могу допринети ефикасности наставе и квалитету учења ученика. Значајно могу допринети и квалитету рада учитеља, уколико исте буду користили у свом раду.

Кључне речи: дидактичко-методички модели, интерактивна настава, иновативна настава, настава различитих нивоа сложености.

Доц. др Бошко Миловановић³⁴

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

МЕТОДИЧКИ ПОСТУПЦИ ИНТЕПРЕТАЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА СА ХРИШЋАНСКОМ ТЕМАТИКОМ У ЧИТАНКАМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Никада не сме да се заборави да не постоји, нити икада може да постоји тако савршена дидактичко-методичка апаратура којом се у потпуности обухвата анализа и интерпретација текста. Питања, задаци, тумачења и коментари у саставу апаратуре не могу бити ни основа за тумачење текста, ма колико се понекад у стручној литератури инсистирало на таквој њеној темељној функцији. Ако у разматрање овог проблемског односа унесемо само зрнце философског приступа, постаје јасно да се не може истовремено заговарати иманентност у приступу, изучавању, тумачењу и интерпретацији књижевног дела, и сагледавати у дидактичко-методичкој апаратури основ за тај исти приступ, изучавање, тумачење и интерпретацију дела. Никада не сме да се заборави да не постоји, нити икада може да постоји тако савршена дидактичко-методичка апаратура којом се у потпуности обухвата анализа и интерпретација текста.

Кључне речи: методички поступци, интерпретација књижевног текста, млађи разреди, читанка.

УВОД

Све што више школа инсистира на знању утолико више има потребу коју, чини се, недовољно сагледава, да утиче на само васпитање. Као да је васпитна функција школе потпуно запостављена. Све је више насиља у школама. Школска дворишта постала су бојишта, подједнако и за дечаке и девојчице. Свака школа оформила је тим против насиља у школама. Шта се то десило а да је школа то потпуно негирала као процес па се изродило у насиље. Није могуће да се преко ноћи овај проблем створио. Наставници су са огромном улогом да својим знањем и умењем, својим ауторитетом и делима покаже које су праве вредности. Сви смо сведоци да ће на часовима технике и информатике бити мало времена да са ученицима оставре све васпитне задатке које настава подразумева.

³⁴ bosko.li.milovanovic@gmail.com

У том смеру настава књижевности има велику предност. Колико ће наставник бити спреман да интерпретира књижевно дело утолико ће оно постати трајније и прихваћеније код ученика али само књижевно дело има своју снагу којом поучава и образује. Тако се посао у просвети дели подједанко на све. Уколико је резултатат лош он је део кривице сваког учесника а истом мером и уколико је тај резултат добар успех је свих нас.

Читанка као уџбеник „sui generis“ и апаратура уз књижевни текст

Продуховљеност аутора читанке инкорпорирана је у садржај дидактичко-методичке апаратуре, која на тај начин не постаје формализована и равнолинијска. Упућујући и инспиративан карактер апаратуре сједињује се са инвентивном интерпретацијом наставника, у корист ученика као истовремених рецепијената, стваралаца и интерпретатора. Такав карактер апаратуре је независан од концепта читанке као интегралног уџбеника, или разгранатог уџбеника за диференцирано учење. Оно што може бити различито, јесу облици и обим у којима се апаратура јавља, а ту се већ јавља зависност од концепције читанке (као интегралног уџбеника за наставу књижевности, језика и језичке културе, или као разгранатог уџбеника за наставу књижевности). На први поглед, изгледа нелогично да се апаратури признаје само упућујући и инспиративан карактер у случају када читанка садржи граматику и правопис, као интегралан уџбеник. То изгледа тако само ако правила сматрамо сврхом за себе, и ако знање поистовећујемо са учењем напамет. Који је значај налажења различитих врста речи у једноме тексту, ако не знамо, или не бивамо упућени у суштину појма *реч*, у разлоге постојања различитих речи и врста речи, а потом и у њихово појмовно одређење? Право знање се не састоји у памћењу дефиниција врста речи, и лаког налажењу одређених речи/појмова у неком тексту, јер би у том случају постојао знак једнакости између знања и вештине, односно знања и информације, чиме би се спознаја обесмислила.

Становиште које заступамо јесте да читанка треба да буде разгранати уџбеник наставе књижевности, пошто интегрални концепт уопште не подразумева оно што му се приписује – целовитост и свеобухватност. Не треба сметнути са ума опасности које „вребају“ од разгранате методско-дидактичке обраде текстова, која *може бити сметња и ученицима и наставницима да се у стваралачком процесу наставе отму већ познатим и понуђеним моделима увођења ученика у познавање и разумевање уметничке структуре и функције у њима појединих елемената. Интуиција ученика и инвентивни приступи*

наставника могу у знатној мери да допринесу подстицању радозналости и интересовања за откривање нових тајни којима се сеже у узбудљиви свет песникових идеја и визија о човеку и природи, животу и времену. Савремена методика у приступу књижевном делу развија и негује управо тај трагалачки смисао и истраживачки занос да се продре у најсуптилније унутарње његове изворе подстицаја који зраче неисцрпним врелом искустава и сазнања (Кисић 1999:176).

Питања, задаци, захтеви, упутства, вежбе, тумачења, објашњења, коментари, адекватни прилози, све у непосредној вези са одређеним књижевноуметничким текстом – то је оно што се подразумева под дидактичко-методичком апаратуром. Ма колико та апаратура била разноврсна и занимљива, она **никада** не може бити супститут за уметничко дело, нити у себи поседује оно са чиме се ученик може идентификовати. Ако макар и делом допринесе да ученикова нутрина затрепери услед дивота и красота које се пројављују из конкретног дела, апаратура је испунила сврху и разлог свог постојања. Та помоћна, упућујућа и инспиративна функција апаратуре уједно је сведочанство да је аутор читанке успео да победи властито себелубље, и да је своју креативност ставио у службу правог темеља апаратуре – књижевног дела, и оних којима су читанка и дела садржана у њој намењени – ученика. Запажамо блискост основних хришћанских постулата и врлина са овако схваћеним положајем и ставом аутора читанке. Чак и тамо где површно мислимо да нема места хришћанској етици и тематици, она се појави просветљујући све са чиме ступа у додир.

Разноврсност, адекватност, савременост и занимљивост апаратуре могу умногоме да допринесу да чак и сувопарно школско градиво ученицима постане блискије и прихватљивије. Нужно је постојање везе између познатих и признатих облика активног учења и дидактичко-методичке апаратуре. Позивајући се на рад Ивана Ивића, Ане Пешикан, Слободанке Јанковић и Светлане Кијевчанин под називом „Активно учење – примена метода активног учења у школи“, Лидија Златић и Драгана Петровић-Бјекић наводе следеће облике учења: 1. Рецептивно смислено вербално учење; 2. практично смисаоно учење; 3. решавање проблема; 4. дивергентно (стваралачко) учење, и 5. кооперативно (интерактивно) учење у којем је посебно значајан варијетет учења по моделу. Без обзира што су у настави српског језика и књижевности посебно значајни и најзаступљенији рецептивно смислено вербално учење, дивергентно (стваралачко) учење и учење по моделу као варијетет интерактивног учења, дидактичко-методичка апаратура у читанкама може и треба да буде у функцији практичног остваривања и осталих облика учења. *Основно средство којим уџбеник ангажује ученике, којима од њих непосредно и експлицитно захтева одређену активност, и*

према томе ангажовање одређених капацитета, јесу питања, задаци и налози. Они могу да траже повезивање знања, његову примену на школске и ваншколске ситуације, да иницирају истраживања, да упућују на креирање нових садржаја или ситуација и слично (Златић, Петровић-Бјекић 1999:299).

Приликом оваквих анализа, ма колико оне биле од значаја за научни приступ и обликовање утемељених закључака, обично се заборавља да је суштина читанке садржана у одређењу њене природе као антологије књижевноуметничких текстова, и да је њено исходиште у духовном и уметничко-естетском доживљају књижевних дела код ученика. То значи да је *централно питање однос читаоца, односно реципијента према књижевном делу, или књижевноуметничком тексту*, због чега је *посебно важан однос књижевно дело – ученик као читалац, јер он читањем претвара дело у своју духовну својину* (Јовановић 2002:12:13). Пошто је теорија рецепције, због свог персонализованог принципа и утемељеног односа према стваралачком и сазнајном циљу, оправдано широко прихваћена, самим тим на облике учења који одговарају другим наставним предметима не треба гледати као на обавезујуће моделе који захтевају примену одговарајуће дидактичко-методичке апаратуре у читанкама и настави књижевности. Зато читанка није као и сваки други уџбеник, јер се и језик као живи организам опире омеђавању и свођењу на крута правила, док књижевно стварање и духовни преображај који изазива књижевно дело захтевају слободу. Због тога се не сме дозволити да се у шуми разних питања, задатака, тумачења и објашњења загубе повод и разлог њиховог постојања – књижевноуметнички текст и ученик. Колико год су импровизација и површност погубне приликом обраде и наставне интерпретације књижевног дела, још више је штетна „предозираност“ онога што спада у дидактичко-методичку апаратуру. Пред учитељем стоје на располагању бројне методичке радње и активности, али *ипак све зависи од природе књижевног дела*, док се као основни циљ јавља *откривање уметничких вредности текста* (Јовановић 2002:43:52). Књижевно дело је, пре свега, уметничко дело, а *снага уметности није у лепоти окамењених форми и облика, већ у дивергентној перспективи њеног тумачења, доживљавања и интерпретације*. У свом осврту на тематско-структуралну и естетску вредност Читанке за трећи разред (Завод за уџбенике, 1998, аутор Вук Милатовић), признати методичар је истакао да *одабрани текстови нису контаминирани порукама пропагандних литерарних трактата, иако садрже тон и боју дидактичких и педагошких наравоученија* (Милинковић 1999:440:441:442).

*Методички поступци интерпретације књижевног текста са
хришћанском тематиком*

Већ смо истакли да функција дидактичко-методичке апаратуре треба да буде помоћна и упућујућа, а по могућству и инспиративна, односно подстицајна. Помоћна улога ове апаратуре у читанкама за млађе разреде највише се огледа приликом интерпретирања књижевноуметничког текста. Она помаже и учитељу и ученику да не одлутају, али је никако не треба схватити као ограђени простор ван кога нема слободе кретања. Логично је да таква помоћна улога буде израженија приликом анализе и интерпретације књижевних дела у читанкама за први и други разред основне школе, где задаци и питања „рачунају“ на претпостављене одговоре који служе адекватној анализи текста, његове садржине, ликова, поступања, идеја и језичко-стилских карактеристика самога штива. И у том случају питања, задаци, објашњења, упутства и налози не треба да прерасту у некакав „основ“ за целокупну анализу и наставну интерпретацију. Тада би помоћна функција апаратуре прерасла у водећу, главну функцију, а сама апаратура постала би важнија од књижевног дела, што никако не треба дозволити. Напротив, када учитељ на конкретном примеру увиди такве „нечасне намере“ апаратуре, његова је обавеза да таква „носећа“ питања и задатке занемари, а тамо где је ипак упућен на примену – да спречи потчињавање дела апаратури.

Често хваљени, интегрални задаци у саставу апаратуре показују поменуте склоности. Шта вреди силна аналитика и систематика ако ученик изгуби могућност да својим духом „прими“ дух и биће самога дела? Понекад се чак дешава да елемент апаратуре покушава да наметне ученику некакав „објективан“ доживљај, иако свакоме доживљају у основи лежи субјективност. Видећемо на примеру народне епске песме *Марко Краљевић и бег Костадин* како изгледају елементи дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за трећи разред четири издавача. Већ смо изrekli похвалу састављачима наставног програма због избора ове песме, и при томе указали на сублимацију хришћанских етичких вредности и врлина, као и на однос праве части и поштења према „поштењу и господском дочекању“ онога који полети високо у своме осећању моћи, безобзирности према другима, своме богатству, раскоши и лагодном животу. Песма у себи садржи „капацитет“ за интуитивну спознају како етичких вредности, тако и узвишене естетике, тако да је потребно само мало да се припомогне томе, да се ученик подстакне да у својој души сагледа оно што већ поседује, и да то умом обради.

У Читанци за трећи разред аутора Вука Милатовића (*Завод за уџбенике*, 2010), после објашњења непознатих и застарелих речи, тј.

турцизама, следи „Разговор о тексту“ у чијем се првом делу даје краћи приказ лика и дела Краљевића Марка који је био „чувен по храбрости и племенитости“, и који је бранио „немоћне и сиромашне“, мада у завршној реченици овог дела следи помало нелогичан исказ, да су у народу „остали запамћени његов коњ Шарац и буздован“, као да се Марко одметнуо од народног памћења. Одмах затим следи питање: **Шта замера Краљевић Марко бегу Костадину?** Питање је добро постављено, с обзиром на то да је управљено на суштину. Логичан наставак било би тражење могућег одговора на питање „због чега?“ С обзиром на узраст, могуће је да овакво питање захтева дубље психолошко понирање, са аспекта појединца као главног јунака, тако и народа коме главни јунак припада. Следе задаци који рачунају на инвентивност и моћ расуђивања ученика: **Образложи поступке бега Костадина. Образложи поступке Краљевића Марка.** Формулисање оваквих питања може да изазове проблем идентификације, пошто није јасно са чијег становишта ваља образложити нечије поступке – оног ко их чини, или онога ко о њима изриче свој став, односно суд. Потом долазе питања: **Ко је од њих двојице у праву? Како би им ти пресудио (пресудила)? Зашто Марко приговара бегу Костадину?** Већ у прва два задатка крије се опасност од објективизованог приступа, с обзиром на то да се било чији поступци не могу схватити без познавања психолошке структуре саме личности, као и „етичког кода“ који је темељ и исходиште поступања и односа према људима. Много знања и умења учитељу треба да нађе прави „супститут“ за чудновато питање: *Како би им ти пресудио (пресудила)?*

У песми се кроз дијалошку форму јасно уочавају ставови двојице главних и јединих јунака о животу, о себи самима, о другима, тако да је потребна само блага испомоћ и деликатно упућивање ученика, под условом да последњих година није дошло до потпуног изокретања моралних и етичких назора. Недоумицу код ученика може да изазове и извесна учесталост, односно инсистирање: *шта замера Марко, зашто Марко приговара*, па се понекад чини да аутор читанке у склопу дидактичко-методичке апаратуре инсистира на томе да је главна особина Марка Краљевића спочитавање другоме, односно да омаловажава сабеседника. Даљи задаци траже од ученика да изнесе своје мишљење о главним ликовима у песми, а после констатације да нам овом песмом „народни песник нешто поручује“ следи питање: **Шта је то?** Даље следи упућујућа препорука да се ученик обрати својој вероучитељу и поразговара са њим о песми и три греха бега Костадина, али одмах потом долазе питања: **Поштује ли бег Костадин ближњег свог? Који је, према томе, његов највећи грех?** Због тога, остаје нејасно да ли су питања дата у циљу припреме ученика за разговор са

вероучитељем, или аутор читанке кроз елементе апаратуре чува „у резерви“ да после тог разговора постави додатна питања, у циљу провере ученика, али и вероучитеља. После дела посвећеног дугим и кратким самогласницима, следе задаци везани за опширно и сажето препричавање песме, као и покушај наставка песме и њен другачији завршетак, што је везано за дивергентни, односно стваралачки облик учења, док претходна питања и задаци поседују обележја смисленог учења и учења по моделу.

У оквиру дидактичко-методичке апаратуре која прати ову песму у Читанци аутора Симеона Маринковића и Славице Марковић (*Креативни центар*, 2008), после упућујућег тражења непознатих појмова у речнику и кратке дефиниције епских песама постављен је задатак: **Означи у песми прво, друго и треће нечовештво бега Костадина** (као смислени неактивирајући задатак), после чега се од ученика захтева да напишу **зашто је бег Костадин сиротицама први пут рекао: *Ид' одатле, један људски гаде! Не гад'те ми пред господом вина!*** Овај задатак (налог) може да се означаи као смислени активирајући, баш као и наредни: **Објасни зашто је бег Костадин други пут сиротицама рекао: *Јед'те, пијте, господски синови,*** односно питања: **Како се бег Костадин односио према господи за трпезом? Како се односио према родитељима?** Налог којим се од ученика тражи да напише **које особине Марка Краљевића долазе до изражаја у овој песми** у себи обједињава задатак и питање, и припада „арсеналу“ активирајућих задатака рецептивног модела учења у комбинацији са учењем по моделу, слично као и завршно питање: **Које све особине и поступке у животу сматраш човечним?** – у којем има и проблемског приступа. У овој читанци запажамо да се у „наднаслову“, као предтекст пре саме песме, уз одређење да је Марко Краљевић „велики јунак, заштитник слабих и бранилац правде“ о коме су „испеване многе песме и написане приче“, од ученика тражи одговор на питање да ли зна неку од тих песама или прича, а потом следи савет уобличен као инструкција: **Разговарај о томе с другом из клупе.**

У Читанци за трећи разред Моње Јовић и Ивана Јовића (*Едука*, 2010) осам питања и један задатак/налог смештени су у подтекстовној целини „Разговарамо о ... песми“. Првих пет питања „проводе“ ученике кроз песму, њене главне ликове, тематске делове и битне елементе, при чему смислена неактивирајућа питања „неосетно“ прерастају у смислена активирајућа. Пето питање у себи већ садржи назнаку очекиваног одговора, с тим што одговор зависи и од усвојених термина и појмова, као и фонда речи ученика: **Како се бег понашао према сиромашнима док су били скромно одевени, а како кад их је Марко богато оденуо и послао натраг у бегов двор?** Ово питање је, по нашем мишљењу,

требало издвојити макар визуелно, с обзиром на то да ће ученици на претходна питања махом одговарати навођењем делова песме на које се питања односе. Добро је што су два питања спојена у једно, пошто се тако целовито заокружује слика беговог „дискриминаторског“ понашања зависно од спољњег утиска, односно нечега што не представља суштину. После овога, долазе два, више проблематична него проблемска, питања: **Шта бегово понашање говори о бегу? Шта Марково понашање говори о Марку?** Као да су аутори читанке хтели да унесу проблемски приступ, али су унапред страховали због могућег спочитавања педагошко-моралног поучавања. На овај начин оставља се широко поље учитељу и самим ученицима за интерпретирање главне теме песме. Уз то, овај „корелацијски“ пар питања ипак је бољи од пара задатака у примеру читанке издавача *Завод за уџбенике* (образложи поступке бега Костадина/образложи поступке Краљевића Марка). Следи затим задатак/налог: **Опиши Маркове поступке и објасни каква је он личност.** Овде се уочавање повезује са дубљим сагледавањем, односно просуђивањем и исказивањем става. Завршно питање је, наизглед, добро формулисано: **Како се, по твом мишљењу, треба односити према онима који имају мање од нас?** Невоља је што се питање са једне стране субјективира („по **твом** мишљењу“), а са друге хипергенерализује (однос према „**онима** који имају мање од нас“), тако да право проблематизовање зависи од инвентивности учитеља.

У Читанци за трећи разред *Радости дружења* Милице Ђук и Вере Петровић Периц (*Нова школа*, 2009), после дела „Упознај речи“ следи „Разговор о тексту“, у којем је садржано шест питања и два задатка/налога. Питања су јасна, смислена и не остављају простор за недоумице у погледу њиховог значења. Прва три питања припадају кругу смислених неактивирајућих питања: **Чиме се хвали бег Костадин? Која нечовештва је Марко замерио бегу? Шта је Марко учинио за две сиротице које је са свог двора отерао бег Костадин?** Затим долазе питања која ученике активирају на дубље размишљање о тексту, уобличење става, односно утврђење у исправности раније формираног става, као и на адекватно језичко изражавање мисли и осећања: **Шта мислиш о Марковом поступку? Које људске особине цени Марко? Чему даје предност бег Костадин?** Градацијски сазнајни низ логички се завршава задатком/налогом: **Упореди Марка и бега Костадина**, после чега се тражи да ученик **објасни кога је боље имати за пријатеља – Марка или бега Костадина?** Ово је добар пример подстицања ученика на индуктивно-дедуктивно закључивање у оквиру истог дела, односно теме, са неким елементима проблемског приступа.

Можемо да закључимо да се поједини елементи дидактичко-методичке апаратуре која прати наведени текст у читанкама четири

издавача махом односе на доживљај ученика, садржину (фабулу) дела, главне ликове, а посредно и на идеје дела. Мало пажње је посвећено језичко-стилским карактеристикама ове народне песме. Изражајним интерпретативним читањем могуће је „пустити“ песму да сама искаже све значајно, и у души ученика изазове фине трептаје који у поступку рационализације не треба да утихну. Нису заступљена диференцирана питања и задаци, што је и разумљиво, с обзиром на узраст ученика који не пружа основу за сагледавање слојевите уметничке структуре народне песме. У пратећим апаратурама нема елемената који указују на припадност жанру, изузев кратког објашњења у читанци *Креативног центра* да *епске или јуначке песме говоре о важним догађајима и јунацима*, локализацију, историјски контекст, композицију дела... И на овом примеру потврђује се тачност утиска да су питања веома слична и да често воде у шаблонизован начин литерарне анализе, те да су ученици у ситуацији више да одговарају на питања и да се опредељују и изјашњавају, него да сами размишљају идући за својим током мисли и асоцијацијама (Трнавац 1999:110:111). Могућност да најавном страницом приближи ученику садржај песме коју ће касније обрађивати, није искористио ауторски тим читанке издавача *Едука*. Напротив – у најавним страницама тематске целине *Коло*, у којој је и песма *Марко Краљевић и бег Костадин*, и поред запитаности да ли песме и приче могу разјаснити ко су наши преци, и проговорити о стварима које имају подједнаку важност за све људе без обзира на порекло, **нема ниједног ретка посвећеног овој песми!** За све остале текстове и прилоге дата су краћа објашњења и указивања на тему, само су наша два побратима остала без пажње аутора читанке, и удостојена су тек помињањем имена кроз назив песме.

Интегрални и диференцирани задаци за анализу књижевног текста са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде основне школе

Анализа и тумачење, односно интерпретација књижевног дела које се обрађује у млађим разредима основне школе, изузетно је захтевна и деликатна, пошто захтева стицај адекватних садржаја, способности и околности. Адекватни садржаји односе се и на избор књижевних дела која треба да буду заступљена у читанци, и на елементе дидактичко-методичке апаратуре која „прати“ дело. Способности које се захтевају тичу се креатора наставног програма, аутора читанке и учитеља као интерпретатора. Околности су везане за узраст ученика, примену савремених теоретских и практичних педагошких и дидактичко-методичких приступа у образовању и настави, облике учења и наставе, доступност наставних средстава, однос према књижевној и језичкој

баштини. У средишту пажње је, пре свега, сам књижевноуметнички текст чија је структура вишезначна и слојевита. Најчешће се као предуслов јавља поседовање претходних знања и оспособљености за анализу, како на страни учитеља (интерпретатора), тако и на страни ученика. Али, и поред постојања тих посебних захтева и предуслова, *посебности књижевноуметничког текста – слојевитост и вишезначност – пружају широке могућности тумачења и богатство креативних приступа* (Јовановић 2002:39). Зато се адекватност приступа књижевном тексту јавља као незаобилазни услов квалитетне наставе српског језика и књижевности, односно целовите и сврсисходне анализе књижевног дела. Када се та адекватност не реализује, наступају погубне последице у наставној пракси, које се испољавају у *недостатку мотивације ученика да упознају књижевноуметничка дела, или да дела тумаче на шаблонске, неинвентивне и нефункционалне начине* (СТИШОВИЋ МИЛОВАНОВИЋ 2009:414). Адекватност приступа је у функцији књижевног образовања и развијања љубави према књижевности, а тиме и васпитања, па зато у том поступку *васпитавања путем књижевноуметничког текста треба се чувати лажног дидактицизма и методичког упрошћавања* (Цветановић 1998:95).

Интегрални задаци у саставу дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за млађе разреде управљени су на основне елементе књижевног текста: садржину, ликове, идеје, а добрим делом и на доживљај ученика. Ови задаци треба да буду усклађени са интегралним приступом у анализи и обради књижевног дела, а то значи да њихов след и њихова укупност допринесу да се анализом обухвати дело у целини, сва његова значења, вредности и лепоте. Сврха таквих задатака јесте обликовање критичког става и естетичких критеријума код ученика, али и њихов адекватан естетски доживљај дела. Прекомерним инсистирањем на подробној анализи коју не прати функција изазивања естетског осећаја, губе се битна обележја књижевног дела – животност и емоционалност, која се остварују тек рецепцијом, односно „уношењем“ духа дела у себе. Истакли смо већ да питања и задаци из апаратуре у читанкама за први и други разред могу да послуже за целовиту анализу дела, али и да не треба да прерасту у чврсте норме од којих нема одступања. Њихова упућујућа и подстицајна улога не сме бити замењена главном улогом, а сама питања и задаци треба да су у функцији предлога и подсетника, а не обавезујућег плана пута за пролажење пределима књижевноуметничког текста.

Диференцирани задаци управљени су на анализу слојева структуре књижевног дела, при чему се издвајају главни елементи структуре. Интерпретација дела се тако усмерава на одређене карактеристике, односно на структуру дела, уз остварење индивидуализације у настави.

Рад ученика у групама, које се хомогенизују сходно њиховим могућностима и способностима, омогућава да се обухвате сви слојеви књижевног дела. Постиге се активизација и ученика „просечних“ способности, и даровитијих ученика, тако да је могуће остварење максимума у сваком поједином случају. Нити мање обдарени ученици бивају запостављени, нити даровити ученици осећају недостатак повољног амбијента за исказивање својих способности. Јасно је да неопходну претпоставку представља диференцирање наставног програма, што тек треба да се оствари. Не треба сметнути с ума да диференцирано учење не подразумева потпуну индивидуализацију, пошто су појам и суштина диференцијације наставе шири од појма индивидуализације, будући да сваки покушај индивидуализације, није ништа друго до варијанта њене диференцијације, при чему нужно треба да знамо и да свака диференцијација у настави не мора да обезбијеђује квалитетну индивидуализацију. Зато је потребно прецизно одредити један и други појам, у смислу да суштину **диференциране наставе** чини низ педагошких, наставних и организационих мјера, помоћу којих школа покушава да задовољи различите способности и жеље ученика, хомогенизованих према неком јединственом критеријуму; **индивидуализована настава** је релативно специфичан дидактички систем у коме „је целокупни наставни рад, или бар највећи део наставног рада, организован тако да ученици раде индивидуално и самостално, при чему се максимално уважавају индивидуалне разлике међу ученицима у свим, или већини, наставних предмета“ (С. Јукић, 2001, 259); (Мијановић 2009:780:781).

На примеру песме наведене у претходном пододељку, *Марко Краљевић и бег Костадин*, можемо да увидимо да постоје интегрални задаци, али да се њима мало пажње посвећује доживљају ученика, док се лепота дела потпуно занемарује. Кроз питања, задатке, налоге и објашњења, који се налазе у читанкама за трећи разред четири издавача, ученик не добија могућност да се упозна са ритмом дела које у себи чува мелодију. Нигде се ученик не упућује на битну чињеницу, да Марково спочитавање три нечовештва бегу Костадину не означавају намеру да повреди односно наљути свог побратима, него долази из искрене намере да свог побратима врати на пут истине, правде, човечности и хришћанских врлина. Из начина формулисања питања и задатака, и очекиваних одговора и понашања ученика, могуће је закључити и да постављачи делова дидактичко-методичке апаратуре сматрају да је Марко Краљевић у песми толико озлојеђен, да неће ни да дође код побратима на славу. Битан сегмент песме, катарза у последњим стиховима: *Треће ти је, беже, нечовештво: / ти имадеш и оца и мајку, / ниједнога у астала нема / да ти пије прву чашу вина*, није осветљен.

Из пратеће дидактичко-методичке апаратуре потпуно је изостављен део који се односи на помоћ у сагледавању **хришћанског** значења, **хришћанских** вредности и **хришћанске** лепоте наведене народне песме, иако дело у целини одише хришћанским поимањем и односом према животу. *Ученике треба навести да примете да Марко није био само спреман да другима замера на нехришћанском понашању, већ и да лично покаже како се ваља понашати. Његово одвођење сиротица у чаршију да их нахрани, напоји и пристojно обуче прави је хришћански поступак. ... Од ученика треба затражити да пронађу и наведу два стиха из песме у којима се најбоље види нехришћанско (и нељудско) понашање бега Костадина. ... Треће бегово нечовештво је најтеже: **5. Божија заповест** гласи: „Поштуј оца својега и матер своју да ти добро буде и да дуго проживиш на земљи“. Бегови су родитељи живи, али их за столом нема (Илић 2006:387). Није јасно, такође, са становишта интегралног приступа делу како је могуће да је потпуно изостављено објашњење слављења славе, односно крсног имена, као и смисла славе.*

Диференцираних задатака у читанкама обрађеним у овом раду нема, па тако ни диференцираних задатака за анализу књижевних текстова са хришћанском тематиком.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Ученици никако не би смели да буду ни прецењени ни потцењени и једни и други су на губитку. Истом мером прилазимо и апаратури књижевног текста. Она се не сме доживети као ограђени простор из ког се не излази нити се сме дозволити да она буде занемарена. Апаратура је подстицајна и никако самодовољна и равнолинијска. Методичка апаратура је онај део уџбеника који представља концепцију учења на коју се ослања аутор и од које ће зависити укупна комуникација ученика и наставника са уџбеничким материјалом, а њена главна улога је у томе да садржаје учења приближи ученику али и да ученика приближи садржајима учења (Трнавац 1999:94). С тога књижевни текстови са хришћанском тематиком јесу велики подстицај да се унапреди толеранција међу ученицима, да се побољшају односи на верској и расној толеранцији. Књижевни текстови су ти који су по мери и сензибилитету састављача саме читанке заслужили то место оправдавајући то стицањем духовне баштине код деце.

Литература

- Златић, Л., Петровић-Бјекић, Д. (1999): *Облици учења у читанкама за 3. и 4. разред основне школе из угла активне наставе*, у: Вредности савременог уџбеника III, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
- Илић, П. (2006): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Змај, Нови Сад.
- Јовановић, З.(2002): *Обрада домаће лектуре у млађим разредима основне школе*, Антуријум, Београд.
- Кисић, У. (1999): *Естетски и образовни захтеви у интерпретацији уметничких садржаја у читанкама за основну школу*, у: Вредности савременог уџбеника III, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
- Мијановић, Н. (2009): *Индивидуализована настава као основна дидактичка парадигма школе будућности*, у: Будућа школа II, Српска академија образовања, Београд.
- Милинковић, М. (1999): *Тематско-структурална и естетска вредност читанке за трећи разред основне школе*, у: Вредности савременог уџбеника III, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
- Стишовић Миловановић, А. (2009): *Задаци и исходи савременог методичког приступа књижевноуметничком тексту*, у: Образовање и усавршавање наставника – Циљеви и задаци васпитно-образовног рада, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице.
- Трнавац, Н. (1999): *Дидактичко-методичка апаратура за рад ученика у основношколским уџбеницима*, у: Вредности савременог уџбеника III, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
- Цветановић, В. (1998): *Читанка – уџбеник и литерарна антологија*, у: Вредности савременог уџбеника II, Учитељски факултет Ужице, Ужице.

METHODICAL PROCEDURES OF INTERPRETATION OF LITERARY TEXT WITH CHRISTIAN THEMATIC IN READERS FOR YOUNGER CLASSES IN ELEMENTARY SCHOOLS

Summary: *It should never be forgotten that such perfect didactical-methodical apparatus which entirely obtains text analysis and interpretation does not exist, nor could ever exist. Questions, assignments, interpretations and comments contained in apparatus cannot be foundation for text interpretation no matter how much sometimes in technical literature it is insisted on her role as foundation. If we take only glimpse of philosophical approach into consideration of this problematic relation, it becomes clear that immanence in approach, research and interpretation of literary act cannot be advocated at the same time as considering foundation in didactical-methodical apparatus for that same approach, research and interpretation of the act.*

Key words: *methodical approaches, interpretation of literary act, younger classes, reader.*

МА Наталија Здравковић³⁵

ОШ „Свети Сава“ Племетина

МНОЖЕЊЕ И ДЕЉЕЊЕ У НАСТАВНОМ ПРОГРАМУ ЗА ЧЕТВРТИ РАЗРЕД

Апстракт: Примена математике у друштвеном животу и њен утицај на интелектуални развој човека указују на то да је математика један од најзначајнијих наставних предмета у основном образовању и васпитању. Пошто је четврти разред завршио у првом циклусу основне школе и представља основу за даље учење, курс математике у четвртном разреду је усмерен на развој логичких и аналитичких способности ученика. У истраживању смо се бавили утврђивањем успешности решавања задатака повезаних са аритметичким операцијама множења и дељења код ученика четвртог разреда. Значај истраживања произилази пре свега из значаја операција множења и дељења за елементарно математичко описивање ученика, као и из потребе да их ученици успешно савладају. На основу добијених података направили смо неколико битних закључака, који су нам помогли у формулисању конкретних препорука професорима разредне наставе које се тичу побољшања наставног процеса из математике, ефикаснијег планирања обраде математичких садржаја из области множења и дељења.

Кључне речи: множење, дељење, ученици 4. разреда, почетна настава математике.

Математика упознаје ученике с првим елементима научно-логичких поступака. Њена је вредност и у томе, што унапређује развитака свих психичких функција ученика.

У четвртном разреду основне школе деца и даље изучавају основне рачунске операције, али на сложенијем нивоу него што је то било у прва три разреда основне школе.

При изучавању рачунских операција школским планом и програмом предвиђен је довољан број вежбања чијим ће обављањем ученици изграђивати сигурност и спретност усменог и писменог рачунања. Међутим, сама та техника није довољна. Потребно је да теоријски и практични делови градива о множењу и дељењу буду уједињени и узајамно повезани. Анализа реализације програма

³⁵ natalya.zdravkovic@gmail.com

математике у основној школи показује да се управо тај најбитнији услов често занемарује.

Циљ овог истраживања је утврђивање успешности решавања задатака из дефинисане области код ученика четвртог разреда основне школе.

Задаци истраживања:

- проучавање формирања смисла операција множења и дељења код ученика четвртог разреда,
- одређивање нивоа знања о својствима ових рачунских операција,
- проучавање формирања навика примене упознатих својстава приликом рачунања,
- формулисање корисних препорука за професоре разредне наставе које се тичу побољшања наставног процеса из математике и ефикаснијег планирања обраде математичких садржаја из области множења и дељења.

Пре спровођења истраживања у складу са циљем и задацима формулисана је следећа **хипотеза**: код већине ученика четвртог разреда је формиран смисао операција множења и дељења, ученици су упознати са основним својствима операција множења и дељења, али их недовољно примењују приликом решавања задатака различитог нивоа сложености.

Ради проучавања успешности решавања задатака из области множења и дељења код ученика четвртог разреда је састављен тест од 10 задатака различитог степена сложености. Укључени задаци захтевају од ученика да приликом решавања користе читав арсенал рачунских умења стечених током прва четири разреда основне школе.

Прикупљени материјал је статистички обрађен. На основу података добијених у току истраживања извршена је квантитативна и квалитативна анализа.

Истраживање је реализовано у мају 2016. године на узорку од 32 ученика четвртог разреда основне школе „Вук Караџић“ у Прилужју (општина Вучитрн) и основне школе „Свети Сава“ у Племетини (општина Обилић). Узраст испитаника је 10 – 11 година. У сврху процене у обзир се узима и пол (14 дечака и 18 девојчица).

Уз помоћ истраживања одредићемо ниво знања из области множења и дељења код ученика четвртог разреда, сазнаћемо да ли су ученици научили да примењују теоријски материјал приликом решавања конкретних задатака. Резултати истраживања могу помоћи професорима разредне наставе да боље организују наставни процес из математике, у складу са тим да на најефикаснији начин планирају

обраду математичких садржаја, а самим тим олакшати ученицима решавање компликованијих задатака.

Резултати истраживања

Већина испитаника је радо и са заносом приступила решавању задатака теста. Није било отворених отказа попуњавати тест, међутим, били су случајеви пропуста одређених задатака (9 случајева). Можемо да претпоставимо да пропуштени задаци нису одговарали нивоу знања ученика.

Размотрићемо детаљно резултате истраживања.

Први задатак је захтевао од ученика знање асоцијативног својства множења, односно правила здруживања чинилаца. Било је предложено упоредити изразе и уписати неопходан знак: $<$, $>$ или $=$.

Овај задатак без иједне грешке је решило 71,9 % ученика, а остали 27,1 % су делимично тачно решили задатак. Није било ученика који су све погрешно урадили. Код четвртине, односно 25 % испитаника, забележено је преправљење знака, што нам говори о томе, да су ученици имали дилеме у вези са избором одговарајућег знака. Највише потешкоћа је изазвао други и трећи израз. Они су садржали по један исти чинилац, па је преостало да се упореди, на пример, 14 и $10 \cdot 4$ или 15 и $5 \cdot 10$. Било је и случајева, када су ученици (1 дечак и 1 девојчица) израчунали вредност свих израза и на тај начин су дошли до тачног одговора. На основу тога можемо да закључимо да такви ученици нису успели у пракси да примене своја знања теоријског материјала који би могао у знатној мери да им олакша пут до правилног резултата. Девојчице су у овом задатку мање грешиле од дечака: 77,8 % девојчица су све тачно урадиле. Код дечака је тај проценат износи 64,3 %.

Други задатак је био текстуални и помоћу њега смо проверавали степен формирања смисла операције дељења код ученика. Овај задатак је изазвао нешто мање потешкоћа у поређењу са претходним: 75, 9 % ученика су га решили тачно (см. Дијаграм бр.4).



Нема знатне разлике у радовима девојчица и дечака: задатак су тачно урадили 76,9 % дечака и 75 % девојчица. Од карактеристичних грешака можемо да наведемо случајеве, када су деца уместо дељења користила множење (4 случаја), што нам указује на то да код тих ученика није формиран појам дељења. Ученици су рачунали, не размишљајући о чему се ради у задатку, не ослањајући се на своје животно искуство (тако су, на пример, одговорили да је за 440 kg парадајза потребно преко 365 хиљада (!) кутија).

У **трећем задатку** је било потребно пронаћи и исправити грешке које су направљене приликом дељења са остатком. Овај задатак је захтевао од испитаника поседовање навика писменог дељења. Међутим, већ код првог примера ученици су показали да не разумеју у потпуности алгоритам писменог дељења. Код дељења $1751 : 5 = 35$ (ост.1) само једна ученица је уочила грешку у запису количника (али је направила грешку при рачунању остатка, тако да овај пример нико није тачно решио). Дељење су вршили на следећи начин:

$$\begin{array}{r} 1751 : 5 = 35 \text{ (ост.1)} \\ -15 \\ \hline 25 \\ -25 \\ \hline 01 \end{array}$$

Уместо да реше:

$$\begin{array}{r} 1751 : 5 = 350 \text{ (ост.1)} \\ -15 \\ \hline 25 \\ -25 \\ \hline 01 \\ 0 \\ \hline 1 \end{array}$$

Како можемо да видимо из горе наведеног примера, ученици нису запамтили да је $1 : 5 = 0$ (ост.1), већ су делимичан дељеник јединицу помешали са остатком.

Такође, ученици су могли да провере да ли постоји нека грешка уз помоћ операције множења. Али, како се често дешава у школској пракси, деца неретко сматрају проверу само губљењем времена и не извршавају је на прави начин, већ само преписују резултат.

Код два друга примера из овог задатка испитаници су били пажљивији и углавном су успели да пронађу све остале грешке (см. Дијаграм 5).



У **четвртном задатку** ученицима је било неопходно да се присете правила дељивости бројевима (а конкретно бројем 3 и бројем 5). Упркос једноставности задатка, велики број деце није могао да га адекватно уради, али овог пута дечаци су мање грешили у односу на девојчице.

Недовољна концентрација је ометала ученике да испуне све услове приликом записивања неопходних бројева: 2 дечака су записали само три броја уместо пет, како се тражило у задатку, а три девојчице су навеле бројеве које су дељиви бројем 3 и бројем 5, али не у исто време.



У **петом задатку** од ученика се захтевало да га реше на најлакши начин. Два примера који су били дати требало би да буду лаки за ученике и да им не одузимају пуно времена, уколико би се испитаници сетили правила замене места и здруживања чинилаца, односно комутативног и асоцијативног својства множења. Сви ученици, који су урадили задатак, решавали га на следећи начин: $4 \cdot 13 \cdot 25 = (4 \cdot 13) \cdot 25 = 52 \cdot 25 = 1300$. Нико није обратио пажњу да би било много једноставније помножити $(4 \cdot 25) \cdot 13 = 100 \cdot 13 = 1300$. Слично су рачунали и $50 \cdot 27 \cdot 2$. Ипак, пошто су неки од њих дошли до тачног резултата, одговори су им били признати. У следећем дијаграму наводимо проценат за цео узорак.

Шести задатак је био посвећен дељењу вишецифреног броја двоцифреним. За 21,8 % ученика (већином су то дечаци) тај задатак је био претежак и нису се усудили ни да пробају да га реше. Тако да се поново уверавамо да навике писменог дељења нису формирани код одређеног броја деце. Ипак, морамо да признамо, да већ на овом задатку деца су могла да осете умор и пад концентрације. Такође, као разлог пропуста могло је бити одсуство позитивне мотивације за решавање тешких задатака. Занимљиво је упоредити одговоре код дечака и девојчица. Већина девојчица је углавном тачно урадила задатак (83,3

%), мање су грешиле и само 11,1 % њих је оставило задатак без решења. Код дечака слика је сасвим другачија. Исти број (35,7 %) су урадили тачно или нису урадили уопште, а остали су правили једну или две грешке у рачунању.

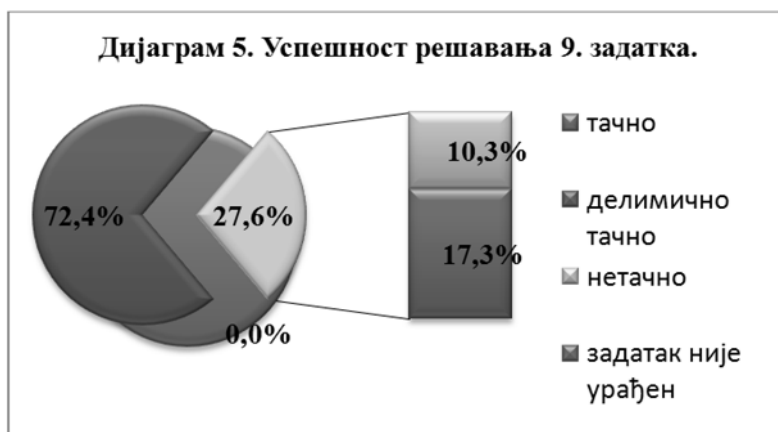
У **седмом задатку** ученици су попуњавали табеле на множење и дељење: са непознатим првим, другим чиниоцем или производом, непознатим дељеником, делиоцем или количником, као и случајеве када је чинилац или дељеник нула. Сличне задатке, који показују узајамну везу множења и дељења, ученици редовно вежбају још од другог разреда, зато су грешке биле врло ретке. Као што можемо видети из следећег дијаграма, ништа нису урадили свега 10,4 % ученика, 17,2 % су направили само по једну грешку, а остали ученици (72,4 %) су све тачно попунили. На овом задатку су многи испитаници повратили веру у себе и самопоуздање.



Следећи, **осми, задатак** је био на проверу формирања навика писменог множења. Садржао је множење троцифреног и вишецифреног броја једноцифреним бројем, као и посебан случај множења, када се вишецифрени број завршава нулама (множење вишеструком декадном јединицом). Ако упоредимо резултате успешности овог задатка са претходнима, видећемо, да су до сада најбољи: чак 88,9 % девојчица су све тачно израчунале, а остале су направиле 1 грешку, нема ниједне девојчице која би све погрешно урадила. Дечаци су се показали мало слабије: тачно решили 64,3 % њих, делимично тачно 21,4 % и 14,3 % ништа нису правилно израчунали. Грешке су најчешће биле у трећем изразу (множење вишеструком декадном јединицом).

У **деветом задатку** је било потребно уписати број који недостаје тако да се добију тачне једнакости. Проверавало се знање

дистрибутивног својства множења и дељења у односу на сабирање. Као и у случају асоцијативног и комутативног својства, деца нису показала умења коришћења теоријског знања на конкретним примерима. Уместо да упишу недостајуће сабирке или њихов производ, ученици су методом нагађања проналазили бројеве како би изрази са леве и десне стране били једнаки. У складу са тим смо признавали тачне резултате, али на основу начина решавања задатка закључили смо да код испитиваних ученика нису формиране навике коришћења дистрибутивног својства множења и дељења на конкретним примерима, што у знатној мери отежава сам поступак решавања задатка сличног типа. Пошто у успешности решавања задатка нисмо уочили значајне разлике код дечака и девојчица, у следећем дијаграму приказујемо резултате за цео узорак:



Десети задатак је имао за циљ да истражи логичке способности ученика, флексибилност размишљања, као и да провери знања о правилима редоследа извршавања аритметичких операција у изразима. Између четири седмице ученици су требали да упишу знак неопходне аритметичке операције и, уколико је потребно, заграде, тако да се на крају добију тачне једнакости. У сваком од шест предложених израза било је потребно доћи до новог резултата, зато се од ученика захтевало да изразе допуне на шест различитих начина. Иако нису много компликовани, такви задаци су ретки у свакодневной школској пракси, зато нисмо очекивали од ученика високу успешност решавања. Међутим, сматрали смо да ће ученицима бити занимљиво да испробају своја знања и вештине и да ће они дати све од себе да би дошли до коначног одговора.

Успела је доћи до тачног резултата у сваком изразу само једна девојчица. Али су били довољно близу још 34,5 % ученика који су тачно

урадиле од 3 до 5 задатка. Прилично висок проценат ученика није могао да дође до тачног одговора ни у једном изразу (51,7 % ученика). Такође, код 24 % испитаника смо регистровали случајеве непотребног коришћења заграда, које нису утицале на коначан резултат, али су биле сувишне.

На основу свега горе наведеног можемо закључити, да осми задатак (писмено множење) и други задатак (текстуални задатак на дељење) били су најлакши за ученике (тачно су их решили 78,1% и 76,1 % испитаника), као и први задатак, где уопште није било ученика који су све погрешили. Највише потешкоћа ученици су имали при решавању последњег, десетог, логичког задатка (51,7 % нетачних одговора), што смо и очекивали, али и четвртог задатка (37,5% нетачних одговора), који је био посвећен теми дељивости бројева.

Дечаци су се најбоље показали у другом (76,9 % тачних одговора) и седмом (71,4 % тачних одговора) задатку; то су текстуални задатак на дељење и задатак на схватање смисла множења и дељења и њихове узајмне везе. Такође, су постигли добре резултате у првом и трећем задатку, где није било потпуно нетачних одговора. Најтежи задаци за дечаке били су задатак под редним бројем 10, где од њихове стране није било ниједног тачног одговора и више од половине сасвим нетачних, и задатак број 6 (писмено дељење), где су, такође, 50 % дечака дали погрешне одговоре.

Код девојчица ситуација је нешто другачија. Најбоље су урадиле осми задатак (писмено множење) – 88,9% тачних одговора, пети задатак – 87,4 % тачних одговора и седми задатак, који су успешно решиле 75 % девојчица. Највише потешкоћа за девојчице је изазвао десети задатак (половина девојчица нису успеле да га реше) и задатак број 4, који нису решиле 44 % девојчица.

Када би се ученици оцењивали 41,1 % њих би добило одличне оцене, 24,1% - врло добре, 6.9% - добре, 24,1 % задовољавајуће и 3,5 % - незадовољавајуће.

На основу добијених резултата можемо да направимо неколико битних закључка:

1. У целини ученици четвртог разреда су показали средњевисок ниво знања из области множења и дељења природних бројева (у просеку, апсолутно тачни одговори износе 49, 3 % свих одговора, нетачни одговори износе 20,8%).
2. Код одређеног броја ученика смо открили несхватање смисла операција множења и дељења.
3. Ученици су имали проблема са применом стечених теоријских знања на конкретним примерима: асоцијативног, комутативног својства множења, дистрибутивног својства множења и дељења.

4. Често су користили нерационалне технике како би дошли до резултата, што је повећавало време решавања задатка, као и отежавало пут до тачног одговора.
5. Нису довољно упознати или нису пажљиви код посебних случајева множења и дељења (множење вишеструком декадном јединицом, добијање нуле у количнику при дељењу и тд.).
6. Навике писменог дељења и множења нису формиране код мањег броја ученика, откривени су и случајеви неразумевања алгорита дељења.
7. Трећина ученика нису схватили правила дељивости бројевима.
8. Ученици су имали потешкоће и у задацима које су захтевали ангажовање логичких способности и флексибилности мишљења.

Дакле, истраживање које смо реализовали, потврдило је нашу хипотезу о томе да је код већине ученика четвртог разреда формиран смисао операција множења и дељења, ученици су упознати са основним својствима операција множења и дељења, али их недовољно примењују приликом решавања задатака различитог нивоа сложености. Заиста, како можемо видети из резултата теста, недовољна математичка писменост у знатној мери отежава ученицима пут до тачног одговора, као и повећава време, неопходно за решавање задатака.

Због свега горе наведеног можемо да формулишемо неколико препорука за професоре разредне наставе, који би желели да побољшају наставни процес из математике и на најефикаснији начин планирају обраду математичких садржаја из области множења и дељења.

1. Од самог почетка формирати свесно разумевање смисла аритметичких операција, да би се избегли проблеми у даљем школовању.
2. Приликом обраде новог материјала користити сликовите примере да би се створили повољни психолошки услови за прихватање новог обрасца решења и да би ученицима омогућили ослањање на њихово животно искуство.
3. Користити разноврстне задатке, укључујући и логичке, ради усвајања смисла аритметичких операција, као и везе између њих.
4. Подстицати ученике да примењују стечена знања на различитим конкретним примерима ради економије потрошње времена и енергије на решавање задатка.
5. Велики значај има анализа израза пре непосредног израчунавања резултата (на пример, одређивање броја цифара количника, провера могућности примене једног од својства аритметичке операције, упоређивање вредности израза и тд.).

6. Више времена посветити обради посебних случајева множења и дељења ради свесног усвајања алгоритма писменог множења и дељења (на пример, за схватање алгоритма писменог дељења важно је обратити пажњу на посебан случај типа $3 : 4 = 0$ (ост. 3), што ће помоћи ученицима да не праве грешке када је делимични дељеник мањи од делиоца, па је потребно у количнику записати нулу).
7. Показати значај провере при решавању задатка (проверавати дељење множењем и обрнуто).
8. Повремено обнављати својства и правила множења и дељења, чак и када то не захтева наставни програм, ради усавршавања рачунских навика.
9. Тако организовати наставни процес, да би ученик заузимао активну позицију на часу, подстицати иницијативу код ученика, развијати способност да самостално стичу знања.
10. Научити видети мир очима детета и сразмерно томе учити са разумевањем, без учења напамет.

Дакле, извршили смо квантитативну и квалитативну анализу резултата истраживања, што је потврдило основну хипотезу и дало нам је могућност да формулишемо основне препоруке за професоре разредне наставе које се тичу побољшања целокупног наставног процеса из математике приликом обраде појмова множења и дељења у скупу природних бројева.

Литература

- Вуловић Ненад, Јовановић Марина, Николић Анђелка, Математика за 4. разред основне школе: Приручник за учитеље, Клетт, Београд, 2013.
- Дејић Мирко, Елементарни математички појмови, Учитељски факултет у Београду, Београд, 2008.
- Зарупски Софија, Математика: уџбеник за 4. разред основне школе, Едука, Београд, 2015.
- Јоксимовић Светлана, Математика 2: уџбеник за 2. разред основне школе, Едука, Београд, 2009.
- Јоксимовић Светлана, Влашковић Бошко, Математика: уџбеник за 3. разред основне школе, Едука, Београд, 2013.
- Малиновић Тодор, Основе наставе математике, Учитељски факултет у Врању, Врање, 1998.
- Мандак Алија, Основи наставе математике са збирком задатака, Учитељски факултет у Призрену-Лепосавићу, Лепосавић, 2005.

- Методика елементарне наставе материнског језика и математике, Педагошко-књижевни збор, Загреб, 1959.
- Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања (Просветни гласник РС, бр. 1/05, 15/06, 2/08, 2/10 и 7/10).
- Прешић Славиша, Математика за први разред стручних школа: књ. 2, Колортон, Београд, 2007.
- Белошистая А.В., Методика обучения математике в начальной школе: Курс лекций, Владос, Москва, 1997.
- Волкова С.И., Математика: рабочая тетрадь. 4 класс, Просвещение, Москва, 2015.
- Волкова С.И., Математика: проверочные работы. 4 класс, Просвещение, Москва, 2015.
- Истомина Н.Б., Методика обучения математике в начальных классах, Академия, Москва, 2001.

УМНОЖЕНИЕ И ДЕЛЕНИЕ В ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ЧЕТВЁРТОГО КЛАССА

Резюме: Широкое применение математики в общественной жизни и её влияние на интеллектуальное развитие человека указывают на то, что математика – один из важнейших учебных предметов в общем образовании и воспитании. Поскольку четвёртый класс является выпускным в начальной школе и представляет собой основу для дальнейшего обучения, курс математики в четвёртом классе направлен на развитие логических и аналитических способностей учащихся. В исследовании мы занимались изучением успешности решения заданий, связанных с арифметическими операциями умножения и деления, учащимися четвёртого класса. На основании полученных результатов нами были сделаны выводы, которые помогли дать конкретные рекомендации учителям начальной школы, способствующие улучшению учебного процесса по математике, эффективному планированию уроков по изучению умножения и деления.

Ключевые слова: умножение, деление, учащиеся четвёртого класса, обучение математике в начальных классах.

Др Дејан Радивојевић³⁶

ОШ „Младост“ Књажевац

Доц. др Емилија Марковић³⁷

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

НАСТАВА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА И ПЕРЦЕПТИВНЕ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА РАЗЛИЧИТОГ ПОЛА³⁸

Апстракт: Интенција наставног предмета Природа и друштво је усвајање знања и подстицање развојних потенцијала ученика. У оквиру развојних потенцијала у раду се посебно разматрају перцептивне способности ученика које до изражаја долазе при обради картографских садржаја. Истраживање је спроведено на узорку од 107 ученика трећег разреда основне школе, од чега су 54 дечака и 53 девојчице. Циљ истраживања био је утврђивање разлика у перцептивним способностима између ученика различитог пола. Пошло се од теоријских претпоставки о већој успешности мушког пола у перцептивним способностима. Коришћени су тест перцептивних способности IT-1 и тест просторних способности КВТ. Добијени резултати указују да на узрасту ученика трећег разреда основне школе не постоје статистички значајне разлике између ученика различитог пола у погледу перцептивних способности.

Кључне речи: перцептивне способности, пол ученика, тестирање, настава Природе и друштва.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП

Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног васпитања и образовања прописује: „Основна интенција наставе предмета Природа и друштво није само усвајање програмских садржаја, већ подстицање развојних потенцијала детета. Наведени садржаји су усмерени на развој интелектуалних, психофизичких, когнитивно-конативних и социјално-афективних сфера личности детета.“

³⁶ dejanradivojevic972@gmail.com

³⁷ emamma@live.com

³⁸ Рад представља део ширег истраживања спроведеног при изради докторске дисертације на Учитељском факултету у Лепосавићу под називом „Успешност усвајања картографских садржаја и перцептивне способности ученика млађих разреда основне школе“.

Како би се постигао развој у свим наведеним сферама, наставни предмет је конципиран тако да подразумева коришћење различитих извора знања, графичких и електронских медија. Један од графичких извора знања за чију употребу ученици почињу да се оспособљавају у трећем разреду је географска карта. „Географија полази од карте и стално се враћа на њу. Може се чак рећи да је нека чињеница утолико географска уколико се може картографисати, представити на карти... На основу карте се развија географско мишљење, памћење, резонување и закључивање и упоређују географски различити и слични предели и простори“ (Секуловић, 1981:135–136).

Осим штампаних географских карата, које се најчешће користе у настави, пожељно је да се користе карте које израђују сами ученици, неме карте и виртуелни геоприкази. То значи да ученик у наставном процесу треба на различите начине да користи различите изворе информација и сазнања. „За садржаје који се не могу обрадити непосредно, наставнику на располагању стоји велики број наставних средстава, неки инструменти, као и у наставном процесу све присутнији рачунар... Наставник је дужан да води рачуна о њиховом избору, редоследу и времену коришћења и тиме допринесе очигледности у настави“ (Милојевић и Радивојевић, 2013:642).

Изучавајући картографске садржаје ученици, дакле, осим усвајања знања треба да развијају и своје психичке функције и способности. Будући да су картографски садржаји у директној и тесној вези са простором који нас окружује, сасвим је реално тврдити да највише доприносе развоју управо просторних способности ученика и перцепцији самог простора. „Смисао картографског представљања је разумевање просторног односа географских елемената и подизање нивоа просторно-визуелне интелигенције ученика“ (Драговић, 2012:214). Ове способности психолози означавају и као спацијални фактор и перцептивни фактор сврставајући их у примарне менталне способности (Терстон) или наглашавају да је реч о посебној врсти интелигенције називајући је просторно-визуелном или спацијалном интелигенцијом (Гарднер).

Посматрање географских чињеница је активан процес. Управо посматрањем почиње учење јер је „извориште процеса учења у неком деловању *средине* на организам“ (Милојевић и Комленић, 2002: 361). Такође, један од циљева учења је ефикасност будућег професионалног понашања, а оно је резултат способности и образовања (Милојевић, Марковић и Милојковић, 2011:28). Посматрање је „плански и континуиран визуелни и мисаони процес усмерен на разумевање и логичко схватање појава и процеса у простору. Посматрање је облик активног чулног сазнавања које има за циљ упознавање и прикупљање

чињеница. Посматрање и опажање покреће и стимулише различите когнитивне процесе те је на одређени начин повезано са мишљењем из којег произилази географско резонување“ (Драговић, 2012:182).

Термин перцептивне способности неки психолози схватају и дефинишу као „способност разликовања разних квалитета, интензитета и односа међу дражима у оквиру једног чулног модалитета. Људи се разликују у погледу опште осетљивости, тј. способности да региструју и одреде врсту дражи разног степена интензитета (од једва приметног до максималног). Неки квалитети дражи могу се утврдити са више чула (квалитет, квантитет, облик, однос)“ (Брковић, 2011:269).

Визуелна перцепција као когнитивна способност почива на опажању чулом вида. Ипак, човек нема посебно чуло којим би могао да опажа простор као физичку димензију света, па тиме ни простор приказан на географској карти. Опажање или перцепција простора је чисто психолошка функција човекове свести. Због тога у активностима које подразумевају рад са географским картама и скицама, а шире и са сателитским и компјутерским снимцима и другим материјалима у којима је стварност симболички приказана, ова психолошка функција долази до изражаја.

Појам просторне когниције се односи на менталну анализу знања и уверења о просторним карактеристикама објеката и догађаја у окружењу. „Појмови су мисаони изрази одређених објеката и појава у простору... Појмови изражавају њихова унутрашња својства и структуре. Појмови, дакле, одражавају суштину одређеног проблема подразумевајући и везе и односе између елемената који чине одређени појам и који стоје у узрочно-последичним везама и односима“ (Рудић, 1998:115).

Просторне карактеристике објеката укључују њихов облик, величину, удаљеност, правац, раздвајање и повезивање, локацију и покрет. Зато знања о просторним карактеристикама спадају у метакогнитивна, јер је у питању сазнање о знању: његовом стицању, складиштењу и проналажењу, манипулацији и употреби. Шире тумачени когнитивни системи обухватају осећаје и перцепцију, мишљење, учење, сликовито и симболичко представљање, меморију, изражавање, резонување и решавање проблема. Само опажање је сложен процес који се састоји од перцепције неколико различитих димензија које чине простор, међу којима се истичу: 1) облик објеката, 2) величина и положај објеката, 3) удаљеност објеката и 4) дубина.

Реџиналд Голец и Роберт Стимсон (Golledge & Stimson, 1997) сматрају да је перцепција непосредно разумевање и представљање, односно схватање и приказивање информација о окружењу путем једног или више чула. Они притом полазе од чињенице да је опажање средине

сложен ментални процес. У том процесу особа може ментално да обавља задатке према унапред утврђеним правилима, категоризацији и трансформацији почетног стимулуса.

Голец и Стимсон даље сматрају да су студије неких географа потврдиле Пијажеову теорију когнитивног развоја када су у питању фазе које се одвијају у развоју спацијалне представе. У првој фази, фази представе, теоретски концепти се јављају у виду групација, инклузије, ексклузије и интерцесије. У егоцентричној фази се појављују концепти линеарности и једноликог редоследа или распореда са почетним сазнањем о дистанци и смеру. У конкретно-оперативној фази пројектују се релације близине и схватају се структуре координата, које се даље морају развити и употребити.

Са друге стране неки аутори (Liben, 1981; Pontecorvo, M. & C. Pontecorvo, 1986; Sarno, 2008) проучавајући спацијалну интелигенцију истичу да се не може безрезервно прихватити као тачна Пијажеова тврдња о постојању везе између просторне способности и репрезентације. Они сматрају да ова веза није аутоматска, односно да је однос између оријентације и репрезентације тешко објаснити и доказати. Истовремено, ови аутори не споре да су употреба простора, покрета и истраживања фактори оријентације. Напротив, према њима ова искуства помажу да се стекну когнитивне способности стварања менталних представа простора.

Емилиа Сарно (Sarno, 2008) полази од Гарднеровог схватања да визуелно-спацијална интелигенција није само универзални капацитет за сналажење у компликованом окружењу. Она је истовремено способност да се у мислима створе менталне слике и да се исте трансформишу, да би се на тај начин искористила сличност кроз употребу графике. Графика је кључна за картографију јер се од две димензије, приказане на карти, читањем и тумачењем картографских симбола и знакова, ствара илузија стварног, тродимензионалног простора представљеног на географској карти.

Посебно питање које истиче Сарно је веза између визуелне интелигенције и географије. Сарно наводи да Гарднер разматра визуелну интелигенцију превасходно на основу визуелне уметности, а да је готово уопште не повезује са конкретним питањем односа према географији и картографији. У стварности, вештине оријентације и перцепције су когнитивни код за учење географије, читање и планирање картографског приказа предела. Овакво схватање можемо тумачити тиме да визуелна интелигенција преноси смисао целине простора, а управо географија проучава животну средину као целовит просторни систем.

Уколико идемо даље можемо тврдити да се картографија служи специфичним симболима у представљању читаве територије или појединих њених делова. У том случају картографски приказ представља само прелиминарну способност. Наиме, тек сложеним менталним процесима у другом кораку се долази до повезивања картографског визуелног приказа са менталном представом о изгледу неког географског простора са карте.

Стивен Кослин је инсистирао на томе да свака ментална представа има своју структуру, односно тачно одређене „метријске карактеристике“. Пошто је експериментално установио да је потребно више времена како би се скенирале веће раздаљине, Кослин је установио да ментална представа има и дистанцу. Такође, када се посматрају објекти мањих димензија потребно је више времена да се уоче њихове карактеристике него када су посматрани објекти већих димензија. Из тога произилази да менталне представе имају и величину. Поред тога, менталним представама је могуће манипулисати. „Неурофизиолошки налази су показали да су процеси менталне визуализације у корелацији са примарним визуелним пољима, а да је визуелни кортекс топографски повезан са спољашњим светом (Kosslyn и сар. 1999; Kosslyn и сар. 2001)“ (Стојановић & Здравковић, 2007:97).

Због свега наведеног, али и из многих других разлога који нису предмет овог рада а утврђени су приликом истраживања картографских садржаја, „учитељи су мишљења да ови садржаји представљају највећи проблем за ученике у односу на остале садржаје из географске науке“ (Радивојевић, 2014:280). Отуда и наше интересовање за детаљније проучавање ових садржаја.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

При утврђивању методолошког оквира истраживања имали смо у виду да је оштрина вида деце већ са седам година скоро иста као код одраслих. На сличном развојном нивоу је и ширина видног поља, односно способност за периферно виђење. Код ученика овог узраста је развијена и способност активног перцептивног претраживања и анализе (на пример анализе разлика међу сличним сликама, проналажење једноставније слике у сложеној и сл). Одређени налази указују да на опаженом предмету деца прво издвајају форму, а тек касније величину. Такође, на овом узрасту код деце се развија диференцијација просторних односа сопственог тела. Наведена способност доводи до могућности оријентације у простору.

Циљ нашег истраживања био је утврђивање евентуалног постојања разлика у перцептивним способностима ученика трећег разреда основне школе у односу на њихове полне карактеристике.

Хипотезе истраживања гласе: H_0 – Не постоји статистички значајна разлика у постигнућима на тесту знања и на тестовима способности по полу; H_a – Претпостављамо да постоји статистички значајна разлика у постигнућима на тесту знања и на тестовима способности по полу. Полазећи од психолошких теорија о структури и развоју интелигенције, претпостављамо да ће мушкарци бити успешнији од девојчица јер су бољи у перцептивним и спацијалним способностима.

У истраживању је примењена техника тестирања когнитивних способности ученика са два теста. Први је тест перцептивних способности из батерије KOG-3, тест упоређивања слика IT-1 којим се утврђују способности брзог уочавања ситних детаља. Други тест је из батерије KOG-2, спада у тестове визуелизације и носи назив тест просторних способности КВТ. Тестовима способности испитане су могућности за успешно ментално обављање перцептивних и просторних способности.

Тест упоређивања слика IT-1 је намењен за процену ефикасности перцептивног процесора. Аутори теста (Константин Момировић, Борис Волф и Звонимир Џамоња) су пошли од тога да је сама перцептивна способност синтеза три посебне способности: перцептивне анализе, перцептивног структурирања и перцептивне идентификације. Тест садржи 39 задатака и предвиђено време за његово решавање код одрасле популације је 4 минута. Тест поседује све карактеристике теста брзине. Задаци у тесту су типа вишеструког избора. Дата је једна слика предмета са леве стране теста, и десно још четири слике истог предмета. Од тих слика само је једна идентична са почетном (критеријском) сликом, а остале се разлукују у неком детаљу. Испитаници идентификују ону која је идентична задатој слици и на протоколу заокружују одговарајући број којим је та слика обележена.

Тест просторних способности КВТ мери способност манипулисања објектима. Ова способност подразумева могућности ротације, транслације и развијања фигура у мислима, као и њихову „трансформацију у друге визуелне аранжмане“ (Буквић, 2002:28). Тест испитује фактор просторне оријентације, по Терстону фактор S или фактор распознавања простора. „Фактор се често јавља заједно са фактором „визуелизације“, па постоји тешкоћа њиховог раздвајања. Изгледа да тестови оријентације обухватају перцепцију позиције и конфигурације објеката у простору у односу на субјекат као референтну тачку, док код тестова визуелизације посматрач не може да се ослања на свој положај па због тога мора да манипулише датим материјалом

замишљајући га у простору у различитим позицијама“ (Костић и Ранђеловић, доступно на: <http://www.psihometric.com>). Тест садржи 39 задатака вишеструког избора и захтева од испитаника да замисле које би се од четири понуђена геометријска тела на сликама добило од представљене развијене слике.

Осим у намени између ових тестова постоји разлика и у начину њиховог задавања. Тестови просторне оријентације (у које спада тест упоређивања слика IT-1) дају се под временским ограничењем и спадају у тестове брзине. Тестови визуелизације (као што је тест просторних способности КВТ) су релативно независни од временског ограничења и спадају у тзв. тестове снаге. На тај начин смо у истраживању испунили захтев да „треба имати тестове који захтијевају различите менталне операције, на различитим садржајима, али уз увијет да буду заступљени тестови снаге и тестови брзине“ (Zarevski, 2000: 40).

Узорак истраживања су чинили ученици са територије општина Књажевац и Зајечар који су школске 2013/14. године похађали трећи разред основне школе. У узорак је укључено укупно 54 испитаника мушког пола (50,47%) и 53 испитаника женског пола (49,53%). Узорак је уједначен према општем успеху (Табела 1. и Табела 2.) и успеху из предмета Природа и друштво (Табела 3. и Табела 4.).

Табела 1. Разлике у општем успеху

Општи успех испитаника										
Pol	odličan		vrlodobar		dobar		dovoljan		nedovoljan	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Muški	29	53,70	19	35,19	5	9,26	1	1,85	0	0,00
Ženski	32	60,38	19	35,85	2	3,77	0	0,00	0	0,00

Табела 2. Разлике у погледу општег успеха испитаника по полу

Разлике у успеху ученика по полу						
	Pol	N	Mean	Std. Dev.	t	Sig. (2-tail)
Opšti uspeh	muški	54	4,39	,70	-2,008	,046
	ženski	53	4,57	,60	-2,008	,046

На основу вредности t – testa која износи $t = -2.008$ и са ризиком грешке који је мањи од .050 и износи $p = .046$ добили смо да девојнице статистички значајно имају бољи општи успех од дечака. Разлике износе 4,39 наспрам 4,57.

Табела 3. Разлике у успеху из предмета ПИД

Успех из предмета Природа и друштво										
Pol	odličan		vrlodobar		dobar		dovoljan		nedovoljan	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Muški	26	48,15	15	27,78	9	16,67	4	7,41	0	0,00
Ženski	26	49,06	19	35,85	8	15,09	0	0,00	0	0,00

Табела 4. Разлике у погледу успеха из ПИД

Разлике у успеху ученика по полу						
Uspeh PID	Pol	N	Mean	Std. Dev.	t	Sig. (2-tail)
	muški	54	4,15	,93	-1,709	,089
	ženski	53	4,35	,76	-1,709	,089

Установљено је да постоји разлика у успеху из Природе и друштва у корист девојчица (4,35 наспрам 4,15), али да иста није статистички значајна ни на једном нивоу (ни на нивоу 1% ни на нивоу 5%). Добијена значајност t – testa ($t = -1.709$) утврђена је на нивоу $p = .089$.

За статистичку обраду података коришћен је t – test као један од најпоузданијих параметријских поступака који служи за утврђивање статистичке значајности разлика између два статистичка параметра исте врсте. При обради података коришћен је статистички пакет SPSS 13.0.

РЕЗУЛТАТИ И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

У складу са методологијом истраживања вредности t – testa код девојчица и дечака након првог тестирања тестовима способности IT-1 и KBT представљене су табеларно (Табела 5. и Табела 6.).

Табела 5. Разлике у постигнућима по полу на тесту IT-1

Разлике измађу ученика различитог пола на тесту						
IT-1	Pol	N	Mean	Std. Dev.	t	Sig. (2-tail)
	muški	54	26,96	6,77	-,884	,379
	ženski	53	28,15	7,14	-,883	,379

Добијени подаци указују да између ученика различитог пола не постоји статистичка значајност разлике у успеху на тесту перцептивних способности IT-1. Опажена је минимална разлика која износи 26,96 бодова наспрам 28,15 бодова. у корист испитаника женског пола, али је утврђена са ризиком грешке $> .050$ ($p = .379$).

Табела 6. Разлике у постигнућима по полу на тесту КВТ

Разлике између ученика различитог пола на тесту						
КВТ	Pol	N	Mean	Std. Dev.	t	Sig. (2-tail)
	muški	54	14,89	5,49	-1,987	,050
	ženski	53	16,96	5,30	-1,988	,049

Подаци, са ризиком грешке $p = .049$, указују да између ученика различитог пола постоји статистички значајна разлика у успеху на тесту просторних способности КВТ. Опажена разлика на тестирању је у корист испитаника женског пола и износи 16,96 бодова према 14,89 бодова.

Резултати ретестирања истим тестовима способности такође су представљени табеларно (Табела 7. и Табела 8.).

Табела 7. Разлике у постигнућима по полу на ретесту ИТ-1

Разлике између ученика различитог пола на тесту						
Retest IT-1	Pol	N	Mean	Std. Dev.	t	Sig. (2-tail)
	Muški	54	27,22	6,86	-,813	,418
	Ženski	53	28,34	7,36	-,812	,419

Вредност $t = -.81$ утврђена са ризиком грешке $> .050$ ($p = .419$) указује да између ученика различитог пола не постоји сигнификантност разлике у успеху на ретесту перцептивних способности ИТ-1. Опажена разлика је у корист девојчица, као и на тестирању истим тестом, и износи 27,22 наспрам 28,34 бода.

Табела 8. Разлике у постигнућима по полу на ретесту КВТ

Разлике између ученика различитог пола на тесту						
Retest КВТ	Pol	N	Mean	Std. Dev.	t	Sig. (2-tail)
	Muški	54	14,91	5,13	-1,630	,106
	ženski	53	16,45	4,66	-1,632	,106

Не постоји сигнификантност разлике у успеху на ретестирању просторних способности тестом КВТ, иако је на првом тестирању била у границама статистичке значајности. Минимална, али не и сигнификантна разлика у корист девојчица је 14,91 бод према 16,45 бодова и утврђена је t -testом са ризиком грешке $p > .050$.

ДИСКУСИЈА

Добијени подаци у вези са разликама између ученика различитог пола на тестовима способности и ретестирању тестовима способности указују на то да су испитаници женског пола били успешнији у односу на испитанике мушког пола, али није примећена статистичка значајност у резултатима осим на тестирању тестом просторних способности КВТ. На тестирању тестом перцептивних способности IT-1, на ретестирању истим тестом и на ретестирању тестом просторних способности КВТ није добијена статистички значајна разлика према полу испитаника, мада су и овде девојчице биле успешније у односу на дечаке.

Намеће се питање на основу добијених података, како и зашто су девојчице супериорније на свим тестовима, премда у психолошким истраживањима преовлађују резултати који упућују на то да су дечаки супериорнији управо у перцептивним и просторним (спацијалним) способностима. Објашњење за запажену супериорност испитаника женског пола, без обзира на то што код већине тестова, са изузетком теста просторних способности КВТ, она није статистички значајна, можемо тражити у следећим претпоставкама.

Прва претпоставка односи се на чињеницу да девојчице укључене у наше истраживање статистички значајно ($t = -2.008$ при чему је $p < .046$) имају бољи општи успех (4,57 наспрам 4,39). Такође имају и бољи успех из предмета Природа и друштво (4,35 према 4,15) који, додуше, није статистички значајан ни на једном нивоу, нити на нивоу 1% ни на нивоу 5% (јер је $t = -1.709$ за $p = .089$). Другим речима, узорци ученика за потребе нашег истраживања су уједначавани према општем успеху у школи. Без обзира на то, евидентно је да су девојчице у оба случаја успешније од дечака на ниском степену значајности.

Друга претпоставка може бити одређена самим узрастом испитаника, просечне старости 9 година. У корист ове претпоставке навешћемо схватање Предрага Заревског: „Сполне разлике у корист мушкараца у спацијалним способностима јављају се већ у вријеме адолесценције и задржавају се до краја живота. Има доста доказа за генетску детерминираност спацијалног фактора, и низ истраживања показује да је бољи просјечни успјех мушкараца на неким тестовима интелигенције (особито при рјешавању проблема који траже паралелно процесирање) посљедица бољег спацијалног фактора мушкараца“ (Zarevski, 2000:115). Дакле, Заревски наводи да се разлике у спацијалним способностима мушкараца наспрам жена јављају тек у време адолесценције, а посматрани узорак још увек није на овом узрасту, те се такве разлике очигледно нису још увек јавиле. Психички

развој деце која су на узрасту узорка нашег истраживања може бити разлог супериорности девојчица у односу на дечаке.

Трећа претпоставка јесте доминантна врста интелектуалних функција на узрасту испитаника просечне старости 9 година. С тим у вези Иван Ивић и сарадници наводе: „У периоду око 10 – 11. године долази до смене у врсти интелектуалних функција или у стратегијама решавања проблема... Почевши од 10. године у скалу треба уврстити већи број задатака за чије је решавање потребно ангажовати формалне операције“ (Ивић et al, 1978:106-107). На основу тога може се закључити да је код узорка испитаника у спроведеном истраживању старости око 9 година при тестирању неопходно доминантно ангажовање конкретних операција. Сем тога, интелигенција и пол су били незаобилазно питање студија које су испитивале утицај полних разлика на психички развој. Утврђено је да на просечним мерама интелигенције нема значајне разлике између полова (Massoby & Jaclin, 1974). И у студијама код нас нису нађени утицаји полних разлика на развој интелигенције (Ивић и сар. 1976).

ЗАКЉУЧАК

Запажене разлике на тестирању и ретестирању испитаника различитог пола тестовима способности, и то тестом перцептивних способности IT-1 и тестом просторних способности КВТ, немају статистичку значајност, тако да не можемо да одбацимо нулту хипотезу H_0 већ одбацујемо алтернативну хипотезу H_a . На основу тога можемо да закључимо да између испитаника различитог пола не постоји статистичка значајност разлика у погледу успеха постигнутог на тестовима способности.

Узимајући у обзир наведена тумачења и схватања Предрага Заревског (2000), Ивана Ивића са сарадницима (1976 и 1978) као и Eleanor Massoby и Carol Nagy Jacklin (1974) да се у периоду адолесценције код дечака брже развијају перцептивне и спацијалне способности, а код девојака вербалне способности, можемо да закључимо да се пре тог периода разлике у наведеним способностима још увек не испољавају, односно да се њихово појављивање може приписати случају.

Литература

- Брковић, А. (2011): *Развојна психологија*, Чачак: Регионални центар за професионални развој запослених у образовању Чачак.
- Bukvić, A. (2002): *Merenje intelektualnih sposobnosti*, Београд: D.T.A Trade.

- Видосављевић, С. (2014): *Еколошки садржаји у настави природе и друштва*, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L., Wake, W. K. (1999): *Inteligencija – različita gledišta*. Zagreb – Jastrebarsko: Naklada Slap - Udžbenici Sveučilišta u Zagrebu.
- Драговић, Р. (2012): *Методика наставе географије*, Ниш: Универзитет у Нишу, Природно-математички факултет.
- Zarevski, P. (2000). *Struktura i priroda inteligencije*, Zagreb – Jastrebarsko: Naklada Slap - Udžbenici Sveučilišta u Zagrebu.
- Zdravković, S., Economou, E., Gilchrist, A. (2012): Grouping illumination frameworks. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 38 (3), 776-784. Elektronska verzija: <http://psycnet.apa.org/journals/xhp/38/3/776>.
- Иконовић, В., Живковић, Д., Ђорђевић, А. (2011): Значај визуелизације у картографској комуникацији, *Гласник Српског географског друштва*, 91 (4), 159-170.
- Issmael, S. L., de Menezes, L. P. M. (2008): *Cartography and spatial cognition: cognitive mapping of the geographical space knowledge*. Elektronska verzija: http://www.icaci.org/documents/ICC_proceedings/.../LINDA%20ISSMAEL.pdf.
- Kostić, P. (2003): *Psihometrija (Konstrukcija, rekonstrukcija i korišćenje psiholoških testova) – autorizovana skripta*, Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Kostić, P., Nikolić-Sijerković, I., Kržić, M., Tomić, C. (2004): Test prostornih sposobnosti, U P. Kostić: *Model i baterija psiholoških testova za selekciju i klasifikaciju kandidata žandarmerije*. Elektronsko izdanje: <http://www.psichometric.com>.
- Милојевић, А., Комленић, М. (2002): Моторичко учење, *Теме*, 3, 359-369.
- Милојевић, А., Радивојевић, Д. (2013). Карактеристике ставова наставника према реализацији географских садржаја. *Педагогија*, 68 (4), 640-648.
- Милојевић, А., Марковић, Е. и Милојковић, С. (2011): *Виртуелни простор и образовање*, Зборник радова Учитељског факултета Призрен-Лепосавић, 27-37.
- Министарство просвете Републике Србије: *Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног васпитања и образовања* („Сл. Гласник РС – Просветни гласник“, бр. 1/05, 15/06, 2/08, 7/10, 3/11, 7/11, 1/13 и 11/14).
- Радивојевић, Д. (2014): Однос учитеља према потешкоћама у усвајању садржаја из географске науке, *Зборник радова учитељског факултета Призрен – Лепосавић*, књига 8, 269-284.
- Рудић, В. (1998): *Методика наставе географије*. Београд: Научна књига.

- Sarno, E. (2008): *Spatial intelligence and geography*, elektronska verzija: <http://www.siue.edu/GEOGRAPHY/ONLINE/Sarno08.doc>.
- Секуловић, В. (1981): *Методика наставе Географије*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Stojanović, R., Zdravković, S. (2007): Mentalna eksploracija distanci na mapama i u realnom prostoru. *Psihologija*, 40 (1), 93-111.
- Wolf, B., Momirović, K., Džamonja, Z. (1992): *KOG 3 baterija testova inteligencije*. Београд: Savez društava psihologa Srbije, Centar za primenjenu psihologiju.

TEACHING SCIENCE AND PERCEPTIVE ABILITIES OF STUDENTS OF DIFFERENT GENDERS

Summary: *The meaning of the subject Science is to acquire knowledge and to encourage development of pupil's potential. The perceptual abilities of students that come to the fore when processing cartographic content in the framework of the development potential of the work have been analyzed. The research was conducted on a sample of 107 students of the third grade of primary school, of which 54 boys and 53 girls. The aim of this study was to determine the differences in perceptual abilities among students of different sexes. We started from the theoretical assumptions of higher performance males in perceptual abilities. Tests that were used were perceptual abilities IT-1 and spatial abilities KBT. The results indicate that at the age of the third grade pupils, there are no statistically significant differences between pupils of different genders in terms of perceptual abilities.*

Key words: *perceptive abilities, half pupils, testing, teaching Science.*

МА Батица Николић³⁹

ОШ „Вук Караџић“ Сочаница

ПОТРЕБА И ЗНАЧАЈ ОБУКЕ МЕНТОРА – УЧИТЕЉА У ЦИЉУ УНАПРЕЂИВАЊА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

Апстракт: *Квалитет једног наставника чини његово образовање, а да би се осигурао квалитет образовања наставника потребно је доћи до савремених образовних система и модела. Стручно оспособљавање и усавршавање кроз практичну наставу и обуку су кључна компонента између теоријског и практичног учења и један од процеса који траје од иницијалног образовања и касније уз рад и током рада наставника. Менторство је континуирани процес професионалног развоја у коме и ментор као и студент и учитељ приправник имају веома активну улогу са више аспеката свога рада. Постоје различити ставови о менторској обуци. Као учитељ практичар са дугогодишњим искуством и ментор студентима на пракси и учитељима почетницима, кроз реализацију менторског процеса увидео сам додатну потребу поседовања одговарајућих знања и вештина и неопходну и адекватну припрему за успешно реализовање менторске наставе и рада. Одговарајућа подршка учитељима менторима била би потребна и неопходна у циљу унапређивања процеса менторства. Један од кључних услова за успешно реализовање менторског процеса било би организовање и извођење обуке за менторе. Филозофски факултет у Нишу је од 2014. године почео са програмом обуке ментора као научно утемељеним, систематски осмишљеним и сврсисходно организованим програмом овладавања фундаменталним принципима „савремене школе“.*

Кључне речи: *учитељ, ментор, менторство, менторска обука, менторски процес, менторска настава.*

ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ

Образовање је од битан чинилац у развоју и животу сваког појединца, али и целокупног друштва у коме живимо и радимо. За важност, квалитет и развој образовања морају бити заинтересовани сви у једној држави, а не само просветни радници којима је образовање поље деловања и један од примарних задатака наставничке професије. Потребне и изазови новог времена подразумевају веома нагле и брзе

³⁹ baticanikolic@gmail.com

промене у свим областима живота и рада, а међу њима је образовање као веома важан фактор друштвеног развоја.

Квалитет наставника чини његово образовање, без обзира на друштвено-политичко уређење и модел образовног система у којем ради. Да би се осигурао квалитет образовања наставника, потребно је доћи до добрих и савремених образовних система и модела.

Стручно оспособљавање и усавршавање је процес који се одвија и траје од иницијалног образовања и касније уз рад и током рада наставника. И овај образовни сегмент повезан је и подложен променама, које треба тражити и посматрати кроз улогу и задатке школе, с једне стране, и образовање и усавршавање наставника за остваривање тих улога, са друге стране. И ако у области професионалног образовања учитеља и наставника многа питања остају отворена, у стручној јавности постоји потпуна сагласност о томе да овај концепт не подразумева само стицање иницијалног образовања, већ обухвата и разноврсне активности и облике њиховог перманентног усавршавања. (Кулић, 2011: 207).

Наставници имају одлучујућу улогу у планирању, организацији и реализацији наставног процеса, као и у остваривању циљева и задатака образовања и васпитања. Да би те своје задатке у теорији и пракси успешно остварили и реализовали неопходно је да се континуирано стручно усавршавају у складу са личним потребама, прописаним правилницима и у оквиру законске регулативе актуелног просветног и образовног система.

Стручно оспособљавање кроз практичну наставу и обуку су кључна компонента између теоријског и практичног учења. Систем стручног усавршавања наставника кроз повезивање теорије и праксе, јачање партнерства и повезивање између наставничких факултета и школа кроз систем менторске обуке, уводи нас у осетљиво подручје и модел образовања студената на пракси и наставника приправника и почетника.

У раду се нећемо бавити појмовима и звањима ментора кроз њихове улоге као што су: институције наставника чији је задатак да прати рад, учење, ваннаставне активности, напредовање и понашање ученика-штићеника; ментором као вишим звањем наставника; (по ранијем правилнику о напредовањима), ментором као универзитетским наставником; или менторским радом као моделом наставе. Нећемо тумачити ни постављати широка питања и давати опширне одговоре о томе ко су ментори, шта је менторство, који су модели и стратегије менторства и менторског рада, које су улоге, задаци и компетенције ментора. У раду се указује о потреби и значају обуке учитеља-будућих ментора и њиховом професионалном развоју у циљу унапређивања

наставног процеса. Упознаћемо се и са једним моделом обуке ментора, његовим програмом и планом рада.

МЕНТОРСТВО

Поједини научни и стручни радници су се код нас у великој мери кроз социокултурни контекст бавили и радили на развијању менторства. Њихово разумевање наставника као рефлексивних практичара упућује их на опредељење ка рефлексивном приступу образовној пракси. То значи, да само школе које се континуирано мењају и реформишу могу развијати рефлексивне практичаре.

Менторство је засновано на сарадничкој интеракцији ментор-наставник и има за циљ, да код наставника развије компетенције у различитим сегментима професионалне улоге наставника (Маринковић, 2009:112). То је део континуираног процеса професионалног развоја у коме и ментор и студент и учитељ приправник имају веома активну улогу са више аспеката свога рада. Менторство наставнику почетнику и студенту јесте процес у којем наставници дају подршку студенту или наставнику почетнику, како би их увели у праксу и допринијели стицању одређеног искуства за успјешан завршетак студија, односно сврсисходан и успјешно окончан приправнички стаж (Завод за школство, 2009: 6).

Ментори су једни од најважнијих партнера у образовању учитеља и зато би требали бити искусни и најбољи учитељи, афирмисани и доказани у сфери васпитно-образовног рада, како у настави, тако и у ваннаставним активностима школе, а и шире. Углавном се сматра да је улога адекватног ментора кључни елеменат у успешним програмима увођења. У неким формалнијим програмима постоје подстицаји којима се најпреданији и најквалификованији старији наставници охрабрују да постану ментори и тренери наставницима почетницима (*Наставници су битни*: Како привући, усавршавати и задржати ефикасне наставнике 2010: 177). Школе као вежбаонице за практичан рад имају посебну улогу и значај у оквиру образовања студената и учитеља практичара. Њихова улога је у повезивању теорије и праксе, факултета и школа. Различита су мишљења и ставови учитеља-ментора око потребе додатног стручног оспособљавања за послове ментора, али о томе ћемо нешто касније.

ПОДРШКА И ОБУКА УЧИТЕЉИМА-МЕНТОРИМА

Као учитељ практичар са дугогодишњим искуством и ментор студентима на пракси и учитељима почетницима, кроз реализацију менторског процеса увидео сам додатну потребу поседовања

одговарајућих знања и вештина и неопходну адекватну припрему за успешно реализовање менторске наставе и рада. Одговарајућа подршка учитељима-менторима била би потребна и неопходна у циљу унапређивања процеса менторства. Један од кључних услова за успешно реализовање менторског процеса било би организовање и извођење посебне менторске обуке и одабир стручне педагошко-психолошке и дидактичко-методичке литературе уз вођење и стручну обуку универзитетских наставника са наставничких факултета.

Разлога за потребно пружање подршке учитељима-менторима у смислу адекватне менторске обуке, а у циљу унапређивања наставног процеса има више. Без намере да умањимо важност формалног образовања, сматрамо да се током школовања за учитељску или наставничку професију не стичу и не развијају довољно компетенције неопходне за квалитетно обављање менторства (Ристановић, Банђур, 2009: 132). Учители и наставници у основним школама такође нису имали довољно одговарајуће обуке за реализацију менторског рада. Морамо истаћи да су ипак учитељски факултети у предности над осталим наставничким факултетима у погледу плана и програма и припреме и образовања студената из педагошко-психолошке и дидактичко-методичке обуке.

Сваком учитељу и предметном наставнику ментору који је као такав уважен и цењен у школи, додатна је одговорност и обавеза за даљим стручним образовањем и усавршавањем у менторском послу. Али, уз добро осмишљену, планирану и квалитетну обуку и систематично оспособљавање ментора о значају професионалне праксе студената и учитеља приправника, а уз одговарајућу литературу и квалитетну обуку од стране стручњака подигле би се на виши ниво компетенције, вештине и знање потребно за реализацију овог веома битног и важног процеса. Једино континуирани ток васпитно-образовног и наставног процеса доводи до жељених резултата, а то значи повезивање иницијалног образовања и стручног усавршавања које се одвија уз рад и током рада. Нисмо ту сигурни да таква веза и континуитет данас постоји у довољној мери. Такав вид стручног усавршавања кроз своје програме морали би обављати матични факултети, институције које се баве иницијалним образовањем учитеља и наставника. Потпуно су оправдана истраживања појединих наших угледних професора на тему стручног усавршавања, потребе посебне обуке за менторе и институционализације тог подручја образовања.

ШТА КАЖУ ИСТРАЖИВАЊА?

Обимно истраживање о значају менторства у систему професионалне праксе иницијалног образовања учитеља раније су обавили Душан Ристановић са Педагошког факултета у Јагодини и професор Вељко Банђур са Учитељског факултета у Београду. Предмет и циљ истраживања су место и улога ментора у систему професионалне праксе иницијалног образовања учитеља и како учитељи ментори и студенти будући учитељи сагледавају значај менторства у систему професионалне праксе иницијалног образовања учитеља. Кроз ставове учитеља и студената истраживали су: мотивисаност учитеља за бављење менторским радом, посебну обуку за менторство и критеријуме избора ментора (који обухватају радно искуство, степен стручне спреме и ниво образовања, професионалне и персоналне квалитете), способност учитеља за обављање менторства кроз одређене функције и активности.

Анализом одговора са примењених упитника установљено је да међу испитиваним групама углавном постоје разлике у вези са потребом постојања посебне обуке за менторе и прецизно дефинисаних критеријума избора ментора и оспособљеношћу ментора за реализацију менторских задатака. Наведене су и конкретне смернице које указују на неопходност изградње и развијање система менторства и професионалне праксе студената на моделу акционе рефлексije као једног од императива унапређивања образовања учитеља (Ристановић, Банђур, 2009: 115).

ИСКУСТВА ДРУГИХ ЗЕМАЉА

Искуства страних земаља у вези са посебном обуком наставника за бављење менторским радом су различита. Према подацима доступним преко EURYDICE (Европска информациона образовна мрежа) у појединим земљама Европске уније ситуација је следећа: посебна обука за менторе не постоји у Немачкој, Луксембургу и Шкотској, а у различитим облицима постоји у Француској, Холандији, Аустрији, Португалији, Енглеској, Северној Ирској, Кипру и Словенији (Ристановић, Банђур, 2009: 123).

ОБУКА МЕНТОРА КОД НАС

Препознавајући потребу и значај обуке ментора и менторског рада, пионирски подухват у тој области стручног усавршавања, започео је у 2014. години Филозофски факултет у Нишу. Центар за образовање

наставника и професионално усавршавање је организациона јединица Филозофског факултета у Нишу, организована 2013. године, са циљем реализације додатних едукативних програма целоживотног образовања и професионалног усавршавања у којем се остварују студијски програми за образовање наставника и програми за иновацију знања, стручно образовање, професионално усавршавање и образовање током читавог живота.

Основни задаци центра су: организација стручних семинара, скупова, панела, радионица, успостављање тешње сарадње између наставника практичара и Филозофског факултета у виду саветодавних активности, информативних и сарадничких разговора, праћење иновација у настави и новина у образовним политикама. Циљна група Центра су наставници, посленици јавних и културних делатности, студенти виших нивоа студија (*преузето са сајта Филозофског факултета у Нишу, www.filfak.ni.ac.rs, 2014*)

Истовремено, ово је научно утемељен, систематски осмишљен и сврсисходно организовани програм овладавања фундаменталним принципима „савремене школе“ у складу са захтевима Министарства просвете Републике Србије.

ПРОГРАМ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА (ОБУКА МЕНТОРА)

Програм стручног усавршавања „Обука ментора за извођење студентске наставне праксе“ намењен је свим наставницима основних и средњих школа који желе да усаврше или стекну професионално искуство у менторском раду са студентима-хоспитантима свих наставничких факултета.

Програм је конципиран у виду једносеместралног курса теоријско-радионичарског типа током кога ментори могу стећи неопходна знања и вештине из најсавременијих психолошко-педагошких теорија, као и методичко вођење из угла (разно) предметне наставне методологије.

Визија менторске обуке

С обзиром на нову професионалну улогу наставника у савременој школи и *друштву које учи*, те појачане захтеве у стицању основне четири компетенције наставничке професије, јавила се потреба да се и реализација професионалне праксе у основним и средњим школама подигне на ниво који ће задовољити захтеве савременог универзитетског образовања. Будући да Министарство просвете и науке РС у Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године препоручује рефлексивни модел наставне праксе, актуелизована је

тенденција за стручним усавршавањем ментора у правцу рефлексивног наставника и истраживача наставне праксе.

Мисија менторске обуке

Полазници обуке темељно овладавају најважнијим постулатима савремене психолошке и педагошке теорије; упознају се са најмодернијим методичким приступима и моделима наставе; упознају се са савременим теоријама менторства и улогом савременог ментора у високообразовним процесима; овладавају менторским вештинама.

Организација и реализација менторске обуке

Обука се организује у виду блок-наставе викендом у току зимског или летњег семестра текуће академске године. Настава се реализује у виду предавања, вежби и радионица, али и константном консултативном наставом у договору са предметним професором (у термину консултација).

Наставни план

Обука ментора за вођење студената на професионалној наставној пракси заснована је на изабраним тематским целинама из акредитованих студијских курсева Филозофског факултета у Нишу из области педагогије, психологије и методика предметне наставе на основним и мастер студијским програмима. Изводе је предметни професори Филозофског факултета у Нишу.

Након реализованих наставних активности менторске обуке уследиће провера стечених знања и вештина полазника курса, на основу чега кандидат стиче сертификат Филозофског факултета у Нишу о стицању квалификације ментора за вођење студената на професионалној наставној пракси.

Предвиђене активности

Активности обухватају:

-Пријављивање и пријем кандидата за похађање програма Обуке ментора за извођење студентске наставне праксе.

-Похађање једносеместралних курсева менторске обуке из Психологије, Педагогије и Методике наставе.

-Полагање испита у термину испитних рокова након завршене обуке.

-Пријава и евидентирање положених испита врши се на прописаним обрасцима.

-Записник попуњава Служба за мастер и докторске студије и предметни наставници. Записник поред имена кандидата, садржи назив предмета и рубрику за описно оцењивање: *положио-није положио*.

-Након положених испита на Програму менторске обуке, кандидат добија сертификат о стеченом степену стручног усавршавања за менторско вођење професионалне праксе и стечених 30 ЕСПБ (по 10 ЕСПБ према сваком курсу).

(преузето са сајта Филозофског факултета у Нишу, www.filfak.ni.ac.rs , 2014)

Наведена „Обука ментора за извођење студентске наставне праксе“ и њен програм на Филозофском факултету у Нишу, може бити пример за почетак оваквог вида стручног усавршавања и на другим Наставничким Педагошким и Учитељским факултетима. Тиме би се побољшала сарадња факултета и школа-вежбаоница и уз прописане Правилнике и Програме рада унапредио квалитет менторског рада и целокупног наставно-образовног процеса.

Литература

Кулић, Р. (2011): *Компаративна педагогија- теорија, системи, реформе*, Свет књиге Београд, Филозофски факултет Бања Лука.

Маринковић, С. (2010): *Професионални развој наставника и постигнућа ученика*, Учитељски факултет, Ужице.

Менторство-приручник за наставнике (2009): Завод за школство, Подгорица.

Наставници су битни (2010): *Како привући, усавршавати и задржати ефикасне наставнике*, Министарство просвете РС, Београд

Образовање и усавршавање наставника (2010): *Дидактичко-методички приступ*, Зборник радова са међународног научног скупа, Учитељски факултет, Ужице.

Образовање за будућност (1994): Педагошко друштво Србије, Београд.

Поткоњак, Н. (2008): *Залажемо се за институционализацију стручног усавршавања наставника: у: Образовање и усавршавање наставника- облици и модели*, Учитељски факултет, Ужице.

Ристановић, Д., Банђур, В. (2009): *Менторство у систему професионалне праксе иницијалног образовања учитеља: у: Унапређење образовања учитеља и наставника од селекције до праксе*, Педагошки факултет, Јагодина.

Унапређење образовања учитеља и наставника (2009): *Од селекције до праксе*- Зборник радова са међународне конференције, Педагошки факултет, Јагодина.

Филозофски факултет у Нишу (2014): Сајт факултета, www.filfak.ni.ac.rs.

Хебиб, Е. (2009): *Школа као систем*, Филозофски факултет, Београд.

NEED AND IMPORTANCE OF A MENTOR-TEACHER TRAINING IN ORDER TO IMPROVE THE TEACHING PROCESS

Summary: *The quality of a teacher makes his education, and to ensure the quality of teacher education it is necessary and of great need to achieve a modern educational system and models. Professional training and development through practical teaching and training are the key component between theoretical and practical learning and a process that takes from initial education and later on with the work and during the work of teachers. Mentoring is a process of continuous professional development in which the mentor and student and teacher trainee have a very active role in many aspects of their work. There are different views on mentor training. As a teacher practitioner with years of experience and mentor of students and teacher beginners, through the implementation of the mentoring process, I realized the need for additional holding the appropriate knowledge and skills necessary and adequate preparation for the successful implementation of teaching and mentoring work. Appropriate support for teacher mentors would be required and necessary in order to improve the process of mentoring. One of the key conditions for successful realization of the mentoring process would be organizing and conducting training for mentors. Since 2014 faculty of Arts in Nis began with the training of mentors as a scientifically based, systematically designed and organized program of practical mastery of the fundamental principles of the "modern school".*

Key words: *teacher, mentor, mentoring, mentor training, mentoring process, mentoring.*

ПЕТИ ДЕО
ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ НАУКЕ

Данило Ж. Маркович⁴⁰, д.с.н., проф
Сербская академия образования, Белград, Сербия

ОСНОВНЫЕ ПАРАДИГМЫ РАЗВИТИЯ СЛАВЯНСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: В работе рассматривается вопрос возникновения уникальной славянской культуры и основные парадигмы ее развития в условиях глобализации и формирования общества знаний, как глобального общества. В этом контексте осмысливается вопрос сохранения окружающей среды и достойного развития человека.

Ключевые слова: культура, цивилизация, развитие, достоинство.

1. Основные парадигмы развития славянской культуры в Европе в современных условиях должны быть осмыслены с нескольких позиций. Во-первых, с позиции концептуального определения культуры как совокупности опыта, приобретенного человеком в процессе его творческого развития, и комплекса материальных и духовных ценностей, основным назначением которых является обеспечение существования человека [Кулић, с. 149] и их взаимосвязи с понятиями возвышенности, гуманности, свободы и богатства творческого духа [Соколов, с. 21]. Во-вторых, с позиции разнообразия культур, как отражения многообразия человеческих ценностей, их осмысления и проявления в различных видах человеческого творчества; В-третьих, с позиции отдельных культур как основного субстрата различных цивилизаций и многообразия их взаимоотношений. В-четвертых, с позиции возможностей и потребностей человека исследовать свое духовное и материальное творчество. В-пятых, с позиции достигнутого уровня познавательных и технико-технологических возможностей человека своими решениями оказывать влияние на направление и движение цивилизационных изменений не только на локальном (в рамках отдельных, относительно закрытых, форм постоянного общества), но и на глобальном уровне.

Цивилизация, основной субстрат которой составляет культура, охватывает совокупность открытий и изобретений человечества,

⁴⁰ dacamarkovic@yahoo.com

отражающих все многообразие существующих идей и технических процедур, степень совершенства науки, искусства и производственной техники, степень развитости семейных отношений, социального устройства и социальных институтов, состояние личной и общественной жизни, рассмотренных в их единстве [Бабурин, с. 258-259].

Подобное определение цивилизации, основным субстратом которой является культура, как результат человеческого творчества, обуславливает и существование множества цивилизаций, порожденное уникальностью человека как творца культуры. Изучение истории человеческой цивилизации показывает, что эволюция цивилизации состоит из содержания человеческой истории, а эволюция цивилизации неотделима от ее носителя как творца культуры и ее особенностей. Творческая деятельность человека и ее результаты неотделимы не только от его особенностей как творца, но и от эволюции его становления, точно также как творец неотделим от своего тела. Подобная взаимосвязь тела и его творческой деятельности обусловлена эволюцией человека, в которой его тело путем сложнейших механизмов взаимосвязано с космофизической, биогенетической и социально-культурной эволюцией, обуславливая его самобытность – уникальность. Таким образом, на основании его уникальности, биологической идентичности и способности к развитию формируется и культурная идентичность и идентичность общественных групп, в которых человек проявляет свои творческие способности и черты своей материальной и духовной самобытности [Мажор, 1991, с. 128-129]. Таким образом, можно сказать, что аутентичная идентичность любого человека базируется на его уникальности и творческих способностях, которая, в свою очередь, составляет основу идентичности проявления всех его форм – его социальности.

Между тем, уникальный человек (на котором зиждется его подлинная идентичность и способность как творца определенной культуры) существует и проявляет свое творчество, действуя и в рамках определенных общественных групп, детерминирующих аутентичность его идентичности и его творчества, которые также следует рассматривать с учетом их влияния на развитие цивилизации. В этом смысле, размышляя об уникальных цивилизациях, следует иметь в виду все многообразие их взаимоотношений и пассионарную теорию этногенеза, наиболее известным представителем которой является Лев Николаевич Гумилев (1912-1992), в соответствии с которой возникновение определенного народа есть локальный вариант внутреннего формирования, обусловленного взаимодействием исторического и ландшафтного факторов. Как элементы природы, этносы входят в состав динамичных систем, в которых, кроме них,

находятся и материальные блага, животные, растения, природные и искусственные образования, пространство культуры. Это аналогично биоценозу этноценоза. В соответствии с данной теорией, этничность является естественной особенностью человека и потому этническая принадлежность воспринимается как природное явление. Поскольку под влиянием неповторимого сочетания факторов природной среды формируются определенные этносы, с присущими им духовностью и обычаями. Горы, скалы, реки, озера и леса оказывают на формирование этноса ничуть не меньшее влияние, чем их религиозность. Именно поэтому изучение определенного этноса требует учета всех факторов, обусловивших его появление [Ивахнюк, с. 69-70].

2. Размышляя о цивилизации и ее своеобразном творце – человеке, являющемся результатом антропологического эволюционного развития, в процессе которого сформировалась его уникальность и особенная способность к творчеству и была создана возможность для возникновения на различных стадиях развития человеческого общества множества цивилизаций, с ознаменовавшими их конфликтами [Марковић, 2006, с. 3], Арнольд Тойнби (1889-1975), один из известнейших исследователей цивилизации [Тойнби], в числе выживших десяти цивилизаций из свыше двадцати выделенных им, называет и цивилизацию православного христианства в России [Тойнби, с. 237-238].

Если исходить из того, что уникальные цивилизации отличались своими культурами и характерными для них религиями, являющимися, если и не основными субстратами, то во всяком случае основными индикаторами их различий, становится понятным, что отдельные народы, сформировавшиеся в определенной природной среде (даже когда она и претерпевала изменения), как демографическая масса, рассматривались как целостное образование, тогда и их культура, вместе с религией као ее важным фактором, развивалась вместе с этими народами, которые оставались верными ей, сохраняя и развивая ее как индикатор своей особенности в рамках определенного географического пространства, несмотря на просходившие в ландшафте изменения. А.Тойнби, относя к современным цивилизациям и православное христианство, с ответвлением православного христианства в России, имплицитно указывает на имеющиеся различия в рамках христианства и на существование ответвления православного христианства в России, как особого образования в рамках православного христианства, как уникальной цивилизации. Таким образом, открывается познавательное пространство для осмысления русской культуры с позиции православия. Основными факторами этой, формировавшейся на протяжении многих столетий, культуры являются неизменный

ландшафтный фактор, который претерпевал определенные пространственно-географические изменения, не затрагивающие в значительной степени его содержание и христианизация населения (его православного варианта). Взаимосвязь этих факторов обусловили особенности духовной культуры, стиль жизни, формы организации, ценности и правила поведения.

В течение многовекового существования русской культуры, ее развитие происходило в условиях зарождения множества наций, в принципе ее принимавших и способствовавших ее развитию, хотя на протяжении длительного времени ее существованию было и сопротивление национальных культур русской, но это не являлось общей тенденцией, в то время как существовала тенденция развития национальных культур православного населения, больше опирающаяся на развитие русской культуры, как в духовном, так и в материальном плане, и на формирование системы ценностей и правил поведения [Голенкова, с. 23, 41-88, 167-208, 277-315]. Точно также, и во время столкновений, до которых доходило как среди христианского населения других ориентаций, так и среди представителей православной ориентации, национальные культуры, в защите их самобытности, имели помощь русской культуры.

В отдельные периоды развития человечества существовали различные уникальные цивилизации, которые появлялись и исчезали. А.Тойнби, анализируя их возникновение и исчезновение считает, что конечной причиной исчезновения отдельных уникальных цивилизаций явилась недостаточность творческой силы меньшинства и множество внутренних противоречий, обусловивших потерю цивилизацией способности самоопределения [Тойнби, с. 289-299]. И на современном этапе развития общества существует множество уникальных цивилизаций, границы которых детерминированы влиянием больших государств, приводящим к созданию стабильных, больших пространств родственных народов и государств [Зюганов, с.27]; эти большие пространства обозначаются как различные большие цивилизации (нпр. Восточная и Западная цивилизация [Гивишвили, с. 1147-1149]. Среди представителей различных цивилизаций в процессе их соприкосновений происходит не только сотрудничество, но и столкновение людей, принадлежащих к одной и той же или к различным уникальным цивилизациям. Конфликты между государствами и группами, принадлежащими к различным цивилизациям, несут с собой эскалирующий потенциал, ибо другие государства и группы из этих цивилизаций могут объединяться для оказания поддержки „родственным странам“. В этом смысле, как будто указывается на то, что все чаще будут иметь место конфликты между главными культурными

группами в мире, т.е. уникальными цивилизациями: западной, исламской, конфуцианской, японской, индийской и т.д. [Фукуяма с. 15].

3. Взаимоотношения между уникальными цивилизациями, а значит и между их культурами, оказывающими на них определяющее влияние, претерпевали изменения и их содержание отражало основные достижения, определяющие развитие их культур. В начале истории человечества существовало относительно небольшое количество уникальных культур и определяемых ими цивилизаций. Развитие взаимоотношений между уникальными культурами и цивилизациями было обусловлено многообразием демографических и географических особенностей развития самого человечества. Между тем, с прогрессом человеческого общества эти факторы были подвергнуты серьезным изменениям, что касалось и взаимоотношений между уникальными культурами и цивилизациями. В начале отношения между уникальными цивилизациями определялись их столкновениями, связанными с распределением и использованием природного пространства, биологических рамок их существования. Но с развитием человеческого общества и культуры возросла мобильность объединений людей и частота их соприкосновений и конфликтов. На современном этапе развития человеческого общества существует множество уникальных цивилизаций и, соответственно, конфликтов между ними, проявляющихся прежде всего в столкновениях различных культур, которые могут поставить под угрозу и окружающую среду, как биологические рамки существования человечества [Марковић, 2002, с. 13-20].

В современном обществе существует множество уникальных цивилизаций с присущими им различными культурами как *differentia specifica* не только их проявления, но и столкновения. Однако то, что представляет собой общие рамки для всех этих культур это глобальное общество, возникшее в результате процесса глобализации в рамках общего биологического пространства – окружающей среды и интенсивное развитие науки, как основного ресурса общественного развития, как на глобальном, так и на уровне индивидуального развития человека, в смысле всестороннего развития его личности, требующего и предполагающего ступень развития *глобального общества* как *общества знаний*. Развитие любой (уникальной) культуры, в том числе и русской, выражается (вернее должно выражаться) в способности и создании возможностей для сохранения окружающей среды и реализации творческих способностей человека и его достоинства [Марковић, 2003, с. 35-43]. Такое развитие культуры, базирующееся на процессах интенсификации науки, сопровождается и различного рода противоречиями в ее элементах и областях изучения, влияющими на

взаимоотношения уникальных цивилизаций: конфликты или сотрудничество между ними [Ковачевић].

В контексте подобного подхода должны быть осмыслены и проблемы развития славянской культуры, как с позиции ее отношения к другим уникальным культурам (и их группам, нпр. западной культуре), так и с позиции взаимоотношений ее отдельных граней (нпр. сербская – русская; болгарская – русская), учитывая тот факт, что западная культура (как и некоторые другие), не имея возможности оспорить или подавить славянскую культуру как цельное образование, делает это оспаривая и подавляя элементы отдельных славянских культур (язык, письменность, систему ценностей) и ставя под угрозу идентичность ее общностей (особенно национальность и государство). Поэтому представители каждой грани славянской культуры должны дать отпор подобным популизмам и защитить славянскую культуру как основной родовой фактор своей самобытности: идентичности и целовитости. А успех этой защиты зависит от сотрудничества отдельных граней славянской культуры, направляемого на развитие творческого духовного, материального и инновационного потенциала. В этих целях недостаточно просто указывать и размышлять о необходимости подобного сотрудничества (на всех уровнях, вплоть до академического сотрудничества), следует поддерживать и поощрять его формы с более широких цивилизационных позиций. В качестве примера можно привести успешное сотрудничество Экономического факультета Нишского университета по проблемам демографической мобильности и развитию сотрудничества с академическим обществом Болгарии, осуществляемое посредством включения в него нескольких десятков научных работников, написавших свыше ста научных работ, авторы которых известные и признанные сербские университетские профессора: Зоран Аранджелович, Борко Крстич, Живорад Глигориевич и Тадия Джукич. В развитие этого сотрудничества внес свой вклад и автор настоящей статьи, принимая участие в работе многих научных болгарско-сербских конференций и разрабатывая вопросы специфики организации рабочих групп, как элементов национальных граней славянской культуры и форм их включения в современную славянскую культуру. Научное сотрудничество между гранями славянской культуры, осуществляемое в различных формах, это не только вклад в сохранение и развитие уникальных культур и цивилизаций, но и отражение той роли, которую играет наука в распространении и использовании знаний [Major, 1996, с. 60]. Таким образом, наука является соединительной тканью не только уникальных культур и цивилизаций, но и культур и цивилизаций в их совокупности.

Литература

- Бабурин С. Свет империја: територија државе и светски поредак. Београд: Прессинг, 2009.
- Гивишвили Г.В. Цивилизација // Глобалистика: Енциклопедија. - М.: ЦНПП "Диалог"; ОАО изд-во "Радуга", Москва, 2003.
- Голенкова З.Т., Нарбут Н.П. Историја социолошке мисли у земљама централне и источне Европе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2015.
- Зјуганов Г. Руска геополитика, Београд: Култура, 1999.
- Ивахнюк И.В. Гумилев Лев Николаевич (1912-1992) Глобалистика. Персоналии, организации, издания: энцикл. справ. Москва: Альфа-М., 2012.
- Ковачевић З.Л. Сусрет и сукоби наука, Нови Сад: Академска књига, 2015.
- Кулић Рајко, Коковић Драган. Социологија и социологија спорта, Универзитет у Новом Саду, 2012.
- Мајор Ф. Сутра је увек касно Београд: Југословенска ревија, 1991.
- Мајор Ф. Сећања на будућност, Београд: републички завод за међународну научну, техничку просветну и културну сарадњу и Завод за уџбенике и наставна средства, 1996.
- Марковић Д.Ж. Развој и крај цивилизације. Ниш: „Народне новине“, прилог „Наука, уметност, култура“, бр.19 и 20 /2006.
- Марковић Д.Ж. Глобализација и опасност глобалне еколошке кризе, Ниш: „Теме“, 3/2002.
- Марковић Д.Ж. Актуелност заштите животне средине и достојанства човека у условима глобализације, Ниш: „Економске теме“, 2/2003.
- Соколов Е.В. Култура и личност, Београд: Просвета, 1976.
- Тојнби А. A study of History. Т.1-12. преведена на српском као „Истраживање историје“, I и II, Београд: Просвета, 1970.
- Фукујама Ф. Судар култура, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1997.

DEVELOPMENT PARADIGMS OF SLAVIC CULTURE

Summary: *This paper discusses the issue of the origins of a unique Slavic culture and its basic paradigms of development in times of globalization and knowledge society as a global society. In this context, the author reflects on the importance of environmental protection and the development of man in his dignity.*

Key words: *culture, civilization, development, dignity.*

MA Miljan Miljković⁴¹

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

MA Ana Sitarica,⁴² doktorand

Филолошки факултет у Београду

DRUŠTVO ZNANJA

Apstrakt: Razvoj društva u dvadeset prvom veku uslovljen je razvojem informacionih i tehničkih dostignuća uz ključni pokretač razvoja i promena - znanje. U radu se bavimo analizom aktuelne obrazovne politike u Evropi i implementacijom Bolonjske deklaracije sa posebnim osvrtom na istraživanja kojima se proučavaju ključni aspekti društva znanja: proizvodnja znanja, proizvođači znanja i odnos javnosti i nauke koja su utvrdila "odliv mozgova", kao ključni faktor izgrađivanja znanja u modernom društvu definisanom kao „društvo koje uči“ ukazujući i na značaj permanentnog učenja.

Ključne reči: društvo, znanje, naučno-tehnološka revolucija, celoživotno obrazovanje.

UVOD

Današnje društvo obeleženo je razvojem komunikacionih i informacionih izvora. U skladu s tim, društvo se označava različitim terminima: informaciono društvo, društvo znanja, umreženo društvo. Ovim se zapravo naglašavaju važnosti informacionih i komunikacionih tehnologija u svakodnevnom životu savremenog čoveka i implicira društveni razvoj. Međutim, kakvo je savremeno društvo, je li ono (ili će tek postati) demokratsko, pluralističko, transparentno i odgovorno? (Uzelac, 2008:7). Rasprava koja se često pokreće odnosi se na tip društva koje će se ostvariti: demokratsko društvo znanja ili komercijalno utemeljeno informaciono društvo? Dakle, osnovna razlika je u položaju informacije i znanja u društvima. Mišljenja smo kako ćemo u demokratskom, transparentnom i pluralističkom društvu nužno staviti naglasak na zajedničkom korišćenju informacija i znanja, pri čemu se nesumnjivo otvara prostor medijima kao značajnom faktoru društvenog razvoja.

Koncept postindustrijskog društva naglašava centralnu ulogu teorijskog znanja oko kojeg će nova tehnologija, ekonomski rast i stratifikacija društva

⁴¹ miljan.miljkovic@hotmail.com

⁴² anasitatica1@gmail.com

biti organizovani (Bell, 1999:112). Mi živimo u svetu proizvodnih tehnika i sve razvijenijih tehničkih komunikacija koje nas odvrćaju od naših stvarnih briga i osuđuju na razonodu. Budući da je naše društvo zasnovano na tehnologiji, vlast ovde nije instrumentalna nego se sprovodi kroz nasilje, potragu za profitom i moći, i osvajačkim duhom (Touraine, 2007:123).

Društveni okvir unutar kojeg je nužno ispitivati i objašnjavati razvojne trendove ljudskog potencijala našeg inovacijskog sistema čine funkcije društvene tranzicije u postsocijalističkim zemljama. Ključne promene inovativnih sistema tranzicionih zemalja koje su se odrazile na veličinu i strukturu istraživačkoga potencijala su: nagli pad ulaganja u nauku, koji je rezultirao znatnim sužavanjem nacionalnih istraživačkih sistema i njihovim značajnim strukturalnim promenama, znatno smanjenje istraživačkog potencijala zbog pogoršanja materijalnog položaja nauke i naučnika, kao i u cilju institucionalnog restrukturiranja cele delatnosti istraživanja i razvoja. Ove redukcije odvijale su se u obliku unutrašnjeg gubitka kadra ili prelaza iz nauke u unosnije delatnosti u zemlji (*brain waste*), ali i u obliku odliva naučnika u inostranstvo (*brain drain*).

MODERNO DRUŠTVO I NAUČNO-TEHNOLOŠKA REVOLUCIJA

Kraj prošlog i početak ovog veka promeniće sliku sveta, posebno sliku sveta rada. Tome će mnogo doprineti dalekosežni razvoj nauke, tehnike i tehnologije na polju sadržaja i karaktera rada, kvalifikacione strukture kadrova i njihova upotreba u stvaranju novih vrednosti, materijalnih i duhovnih. Nova sredstva rada zahtevaju novije, sveobuhvatnije i celovitije obrazovanje, pre svega mladih. Nova zanimanja se rađaju, i ona traže nove kadrove za novi vek. U isto vreme, još jasnije će se postavljati pitanje očuvanja čovečnosti u navikama nastupajuće civilizacije. U njoj će posebno biti važno kako stvoriti takve oblike rada koji će omogućiti čoveku da ne izgubi identitet i duhovnost, jer se nipošto ne može, isključivo u ime materijalnog progresa, žrtvovati humanizam, ta bitna strana duhovnog bića čovekovog. Zato se mora misliti na stvaranje takvih oblika rada kroz koje će svaki pojedinac moći da na nov način razvija i svoje duhovno biće ali kao individua s veoma važnim osobinama i mogućnostima mnogostranih sposobnosti.

Naučno-tehnološka revolucija od strane različitih autora imenuje se kao treća industrijska revolucija, informatička revolucija ili mikroelektronska revolucija. Revolucionarne promene koje sa sobom donosi treća revolucija ogledaju se u proizvodnji, tehnologiji, energiji, sirovinama, socijalnim nosiocima, klasno-socijalnim promenama, tj. u brojnim civilizacijskim izmenama. Početni nagoveštaji ove revolucije ogledaju se u najrazvijenijim zemljama sveta - SAD, Japanu i zapadnoevropskim zemljama. Prvi put je pomenuta mogućnost pojave naučno-tehnološke revolucije šezdesetih godina

prošlog veka, od strane Radovana Rihte, čehoslovačkog sociologa, koji je u delu „Civilizacija na raskršću“, ukazao da razvoj nauke i tehnike probija industrijsku proizvodnju i industrijsku civilizaciju i da je na pomolu nova naučno-tehnička civilizacija (Rihla i sar., 1972).

Prema Džuveroviću (1990) osnovna obeležja treće, naučno-tehnološke, informatičke i mikroelektronske revolucije, prema brojnim istraživanjima, grupisana su u sedam najvažnijih oblasti:

- Radikalna promena sredstava za rad, pojavom automatizovanih i kibernetičko-informativnih sistema, kao prerastanje klasičnih tehnologija u tzv. visoke tehnologije;
- Radikalne promene predmeta rada, pojavom i proizvodnjom veštačkih sirovina, sintetike, plastičnih masa i slično, čime je smanjena čovekova zavisnost od prirodnih resursa;
- Radikalna promena uloge čoveka u proizvodnom procesu, od prvobitnog aktivnog, fizičkog učesća, do njegove uloge pored procesa proizvodnje, s obzirom na to da nove tehnologije preuzimaju funkcije opsluživanja, operative i regulacije neposredne proizvodnje; Radikalna promena uloge nauke, od prvobitne uloge korišćenja i primene, do statusa autonomne i neposredne proizvodne snage, zbog čega naučni potencijali postaju presudni za dalji tok civilizacije;
- Snažan talas naučne integracije (formiranje molekularne biologije kao spoj fizike i hemije), multidisciplinarnosti i interdisciplinarnosti (fizička hemija, kvantna fizika i sl.) i pojava novih naučnih disciplina: kibernetika, genetski inženjering, informatička tehnologija i drugo;
- Osvajanje kosmosa i brojne mogućnosti njegovog korišćenja i
- Radikalna izmena vremenskih mena, tj. brzina novih tehnologija, skraćivanjem vremena od otkrića mene novog pronalaska.

Posledice tehnološke revolucije ispoljavaju se u formulisanju nove filozofije obrazovanja „Longlife Learning“. Obrazovanje postaje neprekidan celoživotni proces, kako bi se pratila nova dostignuća u nauci i tehnici. To podrazumeva otvoren, adaptivan i fleksibilan sistem obrazovanja. Prema Mičio Mirušimi, u japanskom obrazovanju dominantna je tehnika, a prirodne nauke su zanemarene. U Japanu 3% studenata upiše prirodne nauke, a na najuglednijim univerzitetima Kjoto i Osaka ne više od 10%. U Velikoj Britaniji prirodne nauke studira oko 24%, i nije dovoljno. Po Mirušimi, ova pojava je posledica „japanskog duha i zapadnjačke tehnologije“. Ipak, očito je da je „japanski duh“ brže startovao na zapadnjačke tehnologije nego na fundamentalne nauke koje služe kao osnova savremene tehnologije. Čak se i u japanskim uslovima, koji za svoju tradiciju imaju konfučijanizam, pojavljuje u obrazovanju nelojalna konkurencija i među samim učenicima i studentima.

Prema Mirošimi ta konkurencija je beskrupulozna, kako bi se po svaku cenu postigao bolji uspeh i upisale škole i univerziteti sa višim statusom. Japanski tinejdžeri su prisiljeni da u redovnoj školi svakodnevno provedu 6 časova, 3-4 časa u privatnim školama i 4-5 časova učeći kod kuće; ukupno uzev, negde oko 13-15 časova dnevno, što se može porediti sa eksploatacijom dečijeg rada u viktorijanskoj Engleskoj. Neki japanski ekonomisti su mišljenja da visoka radna sposobnost radnika upravo proizilazi iz ovog teškog i disciplinovanog rada od detinjstva.

Duhovne i idejne posledice ogledaju se u viđenjima smisla života u uslovima naučne i tehničke dominacije. S jedne strane prisutna su shvatanja o tehnološkom determinizmu, koja u novim tehnologijama vide budućnost ljudskog društva i čoveka u njemu. S druge strane, sve su prisutnije teorije tehnološkog pesimizma, koje buduće društvo vide kao „elektronski gulag“ i koje su svojevrsna tehnofobija. Herman Kan je ukazao na „faustovska“ iskušenja tehnike. „Kao što znamo, Faust je pribavio magično znanje i moći koje mora upotrebljavati, pa je uvek prisiljen da nastavi do sledećeg pokusa, do sledećeg projekta - ili će inače zauvek biti proklet“ (Kan, 1978:210).

DRUŠTVO ZNANJA – POJMOVNO ODREĐENJE I KRITIČKI PRISTUP

Smatra se da je u današnjem društvu ključni pokretač razvoja i promena – znanje. Znači li to da društvo u celini podstiče sve one procese koji omogućavaju da daroviti svoje potencijale ostvaruju u društvu znanja? Ili su prisutni slični problemi kao u porodici i školi kada je u pitanju odnos prema darovitima? Istraživanja kojima se proučavaju ključni aspekti društva znanja: proizvodnja znanja, proizvođači znanja i odnos javnosti i nauke, utvrdila su „odliv mozgova“, odnosno napuštanje nauke kao i odlazak naučnika u inostranstvo (Prpić, 2005). Društvo tako ostaje bez proizvođača znanja.

Beli dokument Evropske komisije iz 1995. godine (Podučavanje i učenje prema društvu koje uči) određuje dominantne uticaje na promene obrazovnih politika. To su:

- uticaj informatičkog društva
- uticaj internacionalizacije
- uticaj novih naučnih i tehnoloških znanja.

Na toj osnovi gradi se vizija „društva koji uči“. To je društvo budućnosti, tj. cilj koji se treba postići obrazovnom politikom. Osnovni zadaci su: olakšavanje prihvatanja novih znanja i veština, čvršće povezivanje obrazovanja i privrede i borba protiv isključenosti. Znanje evropskih jezika i investicije u obrazovanje su dodatna pomoć ovim ciljevima. „Društvo koje uči“ je postao trendovski termin koji je počeo da se upotrebljava u najrazličitijim

značenjima. Pod njim se podrazumevaju različiti sadržaji: lični razvoj, utopijska zamisao, planirane reforme obrazovnog sistema, novi odnos tržišta i obrazovanja. To je dovelo do toga da se “društvo koje uči” stavi pod pitanje kao “konfuzna i zbunjujuća zamisao” (Jarvis, 2006:23).

Liessmann (2009) kritikuje aktuelnu obrazovnu politiku Evrope u implementaciji bolonjske reforme univerziteta, deklarisanе kao nosioca društvenih promena za ostvarenje društva znanja. Pritom zalazi u područja flozofje vaspitanja, flozofje kulture, flozofje medija, socijalne flozofje, epistemologije. Podnaslov njegove knjige sugerіše da se radi o zabludama društva znanja, koje se kontinuirano reprodukuju u evropskom univerzitetskom prostoru, ali i široj javnosti koja treba biti uverena u legitimnost jedne takve obrazovne politike. Autor, oslanjajući se na evropsku tradiciju obrazovanja, smatra da društvo znanja fungira jedino kao jezički konstrukt bez aktivnih utemeljenosti.

Autor polazi od odnosa masovnih medija prema znanju na primeru popularnog kviza 'Milioner' koji reprezentuje oblik današnje neobrazovanosti. Pitanja u kvizu se naizgled nasumično pojavljuju iz najrazličitijih oblasti što ukazuje na ravnodušnost spram znanja i bilo kakve vrednosne hijerarhije istog. Liessmann smatra da takve igre neupitno etabiliraju tezu da se nikad ne može dovoljno znati. Znanje ostaje samo fragmentirano znanje bez određene sistematizacije, a glavni imperativ takvih emisija je pervertirati znanje i obrazovanje u masovno-medijsku zabavu. Nasuprot masovno-medijskom funkcionalizmu znanja stoji neohumanistička ideja obrazovanja koja je pokušala da oslobodi znanje od nasumičnosti i od zabavne društvene igre učiniti čovekovu samoobavezu koja bi trebalo da bude osnovni uslov za razumevanje kulture, a time i za razvojne mogućnosti modernog subjekta.

Liessmann takođe analizira dosege 'društva znanja' razotkrivajući unutrašnju logiku jednog takvog pojma koji za cilj ima da zamaskira realno stanje. Autor se služi definicijom prema kojoj je znanje informacija snabdevena značenjem i u skladu s time napominje da se “u političkoj retorici pojam društvo znanja relativno bezbrižno poistovećuje s pojmom informaciono društvo”. Na tragu toga, autor smatra da znanje, osim što omogućava filtriranje podataka koji imaju informacionu vrednost, takođe je i oblik prožimanja sveta u kategorijama 'spoznati-razumeti-pojmiti'. Ono se ne može sagledati samo u okvirima iskoristivosti jer pitanje iskoristivosti znanja nije pitanje znanja, nego situacije u koju se dospeva. Liessmann napada definicije znanja prema kojima znanje nezavisno egzistira van subjekta i ističe da znanje imaju samo ljudi kao 'socijalni i inteligibilni akteri'. Ono se ne može poistovetiti sa nagomilanim podacima u pamćenju jer oni postaju znanje tek onda kada ih je prema logičkim i konzistentnim kriterijumima moguće međusobno povezati tako da rezultiraju smislenim i proverljivim međuodnosima. Dosadašnje industrijsko društvo zamenjuje društvo znanja u

čijem je fokusu sticanje znanja i rad sa znanjem, ali Liessmann smatra da zapravo društvo znanja danas ne zamenjuje industrijsko društvo, nego se, obrnuto, brzim tempom industrijalizuje znanje. Takođe autor opisuje stanje u kojem univerziteti sve više podležu preduzetničkim principima organizacije i ističe da malo toga upućuje da se današnje društvo može nazvati društvom znanja zbog podređenosti znanja principima kapitalističke ekonomije.

Liessmann napada viziju nove obrazovanosti i stoga navodi: "obrazovani bi, naime, radije bili sve drugo samo ne feksibilni, mobilni i za timski rad sposobni klonovi koji besprekorno funkcionišu, a mnogi bi upravo to rado videli kao rezultat obrazovanja". Nasuprot toj viziji izdvaja antički ideal i humanistički koncept obrazovanja u kojem se obrazovanje, pre svega, vidi kao čovekovo samoobrazovanje – formiranje i razvijanje tela, duha i talenata odnosno formiranje autonomnog subjekta koji učestvuje u zajednici.

Liessmann od Hegelove flozofje, u kojoj je obrazovanje medij u kojem se duh može realizovati, preko Ničeove dijagnoze diskrepancije humanističkog koncepta i njenog sprovođenja, dolazi do Adornovog pojma poluobrazovanja, čiji sadržaj ima posebno mesto u uslovima kulturne industrije. Stoga, Liessmann smatra da su elementi poluobrazovanja još uvek prisutni. Neobrazovanost, stoga, znači da je nestala normativna ili regulatorna funkcija ideje obrazovanja. Autor odsutnost ideje obrazovanja vidi kao napuštanje individualnosti koja je nekad bila adresat i akter obrazovanja, u korist preusmeravanja obrazovnih ciljeva na sposobnosti i kompetencije timskog rada, feksibilnost itd. Liessmann zaključuje da "neobrazovanost danas nije stoga nikakav intelektualni defcit, nije nedostatak informisanosti, nije defekt kognitivne kompetencije, nego je odricanje od htenja da se nešto uopšte razume".

CELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE U DRUŠTVU ZNANJA

Ulaganje u obrazovanje je investicija koja ima dalekosežne pozitivne efekte, a to su uviđale i drevne civilizacije. U mnogim dokumentima u svetu i kod nas o ključnim kompetencijama pojedinca za 21. vek uključene su kompetencije vezane za samoobrazovanje. Samoobrazovanje zauzima posebno mesto u procesu celoživotnog učenja, a da bi bilo uspešno tokom školovanja važno je ohrabrivati i podržavati samostalno učenje.

Istraživanja pokazuju da je vizija društva i škole 21. veka učenje i znanje. Znanje je osnovna valuta 21. veka, a upravljanje tim znanjem je umešnost kvaliteta savremenog menadžmenta. U skladu sa ovim 21. vek je nazvan vekom znanja. Ova činjenica podrazumeva da se u društvu znanja menja nekadašnji ideal obrazovanja, razumevanje procesa obrazovanja, njegovih ciljeva, mesta i načina na koji se ono odvija. Prioriteti u društvu znanja postaje: spremnost pojedinca da uči i usavršava se tokom čitavog života, odabir i usvajanje pravih informacija, primena stečenog znanja u novim

situacijama, razvijanje radoznalosti, kritičke svesti, kreativnosti, komunikativnosti, samostalnosti, socijalnih kompetencija, upravljanje sopstvenim procesom učenja. Pravo na obrazovanje postaje fundamentalno pravo, a dostupnost obrazovanja shvaćena kao ključni preduslov izgradnje demokratskog društva.

Uslov uspešnog permanentnog obrazovanja, samoobrazovanja i doživotnog obrazovanja je da se deca pripremaju za ovaj proces od najranijeg školovanja, da se od najranijeg uzrasta, osamostaljuju u radu i učenju, kao i da učenje uz pomoć vremenom preraste u učenje bez nje. Da bi osposobili učenike za samoobrazovanje i doživotno obrazovanje neophodno je u toku školovanja kombinovati poučavanje nastavnika sa samoučenjem učenika sa tendencijom da poučavanje sve više prerasta u samoučenje. Samostalno učenje je strategija u kojoj se učenici ohrabruju da razvijaju veštine i sposobnosti da razmišljaju i uče za sebe same (Lesli & Whitebread, 2006:243-252).

Potrebe savremenog društva zahtevaju svestrano obrazovanog pojedinca, koji će permanentno učiti i doživotno se obrazovati. Sam pojam celoživotno učenje razvio se iz sličnih pojmova kao što su doživotno obrazovanje, kontinuirano obrazovanje, trajno obrazovanje, povratno obrazovanje, obrazovanje odraslih i slično. Značaj učenja tokom čitavog života prvi put se pominje u civilizaciji Istoka, u Indiji i povezuje se sa imenima filozofa Manua i drevnog socijalnog reformatora i osnivača kineske filozofije Konfučija (5. vek p. n. e). Potom se ideja o celoživotnom učenju javlja u antičkoj civilizaciji, kod grčkih filozofa Solona, Sokrata, Aristotela, Hipokrata, Bekona i drugih. Platon spominje ideju celoživotnog učenja u svom delu *Republika*. Kasnije se celoživotno učenje razmatra u delima socijalutopista Tomasa Mora, Kampanele, Ovena, Furijea. Društveno shvatanje permanentnog obrazovanja počinje u doba renesanse, u delima Jana Amosa Komenskog koji čoveku određuje jednake granice za život i za učenje.

U periodu industrijalizacije klasici marksizma, a posebno Vladimir Ilić Lenjin, permanentno obrazovanje pretvaraju u naučnu koncepciju čije ideje prožimaju sociološke, pedagoške i filozofske rasprave 20. veka. Poseban značaj celoživotno obrazovanje dobija nakon Drugog svetskog rata ekspanzijom obrazovanja, kada ono prestaje da bude privilegija elite. Nešto kasnije, sredinom 20. veka, naglim širenjem tehnike i elektronike permanentno obrazovanje postaje neizbežna potreba svakog pojedinca, posebno u industrijski razvijenim zemljama (Engleska, Nemačka, skandinavske zemlje). Značaj pojma celoživotno učenje prevladao je na sastanku 25 ministara obrazovanja zapadne i srednje Evrope, Australije, Kanade, Japana, Meksika, Novog Zelanda i SAD-a (Pariz, 1996. godine) na kojem je zaključeno da se time ostvaruje paradigmatški preokret od obrazovanja k učenju koji je nužan kao primarni cilj svjetske obrazovne reforme. Takođe je zaključeno da celoživotno učenje za sve treba biti vodeće načelo buduće obrazovne politike (Pastuović, 2008:256).

Sagledavajući važnost za društveni razvoj i napredak ideje o permanentnom obrazovanju preuzimaju svetske organizacije UNESCO, OECD, ILO. Uneskova komisija je sredinom 20. veka u svom izveštaju naglasila da permanentno obrazovanje postaje apsolutni uslov društvenog, ekonomskog, naučnog i tehnološkog napretka, a krajem 20. veka (1997) ista komisija je u svom izveštaju pod nazivom Sposobnost učenja: naše skriveno bogatstvo, ističući važnost doživotnog obrazovanja, predstavila osnovne pravce razvoja obrazovanja koji se oslanjaju na četiri stuba: 1) učenje da bi se postiglo znanje, 2) učenje da bi se delovalo, 3) učenje da bi se živelo zajedno i 4) učenje do kraja života (Španović, 2008).

Jasno je da bez obrazovanja nema društvenog napretka. Obrazovanje je jedan od osnovnih stubova na kojima se oslanja svako društvo, država, pa i ceo svet. Po Nelsonu Mandeli edukacija je najmoćnije oružje koje možeš koristiti da promeniš svet. Savremena tržišta radne snage zahtevaju nova zanimanja i neprestano menjanje profila veština, više znanja, iskustva i stručnosti, bolje kvalifikacije. Neophodno je da je čovek modernog sveta sposoban da uoči, definiše i kreira nova rešenja problema; da ume da komunicira i sarađuje; da je u svakom trenutku otvoren za promene i nove mogućnosti; da je osposobljen da samostalno donosi odluke i spreman da preuzme odgovornost za sopstveno obrazovanje i upravljanje sopstvenim životom. U globalizacijskim procesima, pod uticajem tržišne ekonomije posebna neprilagođenost pojedinca se ogleda u informacijsko-komunikacijskoj nepismenosti (nepoznavanju bar osnovnih programa iz microsoft Office-Word, Excel, Access), nepoznavanju stranih jezika (engleskog, nemačkog, francuskog, španskog, kineskog i dr.) i nespremnosti da brzo reaguje. Koncept doživotno učenje očekuje pojedinca koji je spreman da shvati nesavršenost sopstvenog znanja i koji je spreman da se kontinuirano obrazuje i prilagođava savremenim oblicima i izvorima znanja. Doživotno učenje predstavlja pun razvoj pojedinca i lične odgovornosti tokom čitavog života i u svojoj osnovi ima proces učenja koji se odvija u svim životnim situacijama i predstavlja ukupno životno iskustvo (Milutinović, 2003:403).

Sam proces doživotnog učenja počinje sa institucionalnom obrazovnim sistemom i formalnim obrazovanjem. Pored formalnog obrazovanja, tokom školovanja celoživotno učenje podrazumeva razne oblike neformalnog obrazovanja putem stručnog usavršavanja, dodatnih obuka, prekvalifikacija i kurseva. To je proces stalne nadogradnje i povećanja znanja stečenog u formalnom školskom sistemu sa ciljem da se usavrši postojeće i stekne novo znanje. Celoživotno učenje podrazumeva integraciju pre svega formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja, ali i iskustvenog učenja, E-učenja, učenja na daljinu, a sve u cilju osiguranja individualnih znanja i veština zarad unapređenja kvaliteta života.

ZAKLJUČAK

Današnji se svet nalazi na značajnoj prekretnici iz industrijskog društva u informaciono društvo i društvo znanja. Dok su u industrijskom društvu radna snaga i kapital dominirali kao ključni faktori proizvodnje, u informacionom društvu, koje se pojavilo u kasnim sedamdesetim godinama dvadesetog veka, ulogu ključnog faktora proizvodnje preuzima razvijeni informaciono-komunikacioni sektor. Krajem 20. i početkom 21. veka razvijeni ICT sektor više nije bio viđen kao jedan od najvažnijih pokretača promena. Ulogu ključnog faktora proizvodnje preuzelo je znanje utelovljeno u ljudima. Time informaciono društvo postepeno prerasta u društvo znanja.

Društvo znanja može se stoga nazvati naslednikom informacionog društva, kao što je informaciono društvo naslednik industrijskog društva. Obzirom da se pojmovi društvo znanja i informaciono društvo dosta često koriste kao sinonimi, njih je potrebno preciznije definisati. Društvo znanja može se odrediti kao ono društvo u kome su ljudska znanja, stručnosti i sposobnosti najvažniji razvojni resurs i pokretač privrednih i društvenih promena. Informaciono društvo je ono društvo u kome informaciono-komunikacione tehnologije igraju ključnu ulogu u ekonomskom i društvenom razvoju.

Savremena ideja doživotnog učenja izrazitije se oblikuje od sedamdesetih godina prošlog veka. Kritičnost brojnih teoretičara prema školskom sistemu, afirmisanje vanškolskih oblika učenja prate predlozi o produženju učenja tokom celog ljudskog života. Zahteva se uklanjanje zidova između škole i ostalih delova ljudskog života, između škole i rada. Istovremeno s celoživotnim učenjem javljaju se opisi "društva koje uči" i zato ta dva pojma povezano ulaze u teorijsku raspravu i političke dokumente. Ponekad se koriste kao sinonimi, ponekad je doživotno učenje način izgradnje "društva koje uči", a ponekad je njegov sastavni deo. Bez obzira na razlike, teorijske rasprave početkom sedamdesetih govore o potrebi da se čitavo društvo drugačije odredi prema učenju pa je rešenje pronađeno u "društvu koje uči" i pripadajućem doživotnom učenju. Ono što je sedamdesetih godina počelo kao povratno obrazovanje, kontinuirano ili permanentno obrazovanje, doživotno obrazovanje - u devedesetim godinama se oblikuje kao politika doživotnog učenja u društvu koje uči.

Poslednjih decenija mnoge razvijene i nerazvijene države i međunarodne organizacije, bavile su se značajem permanentnog obrazovanja i ulaganjem u celoživotno učenje. Permanentne i brze promene koje karakterišu moderna društva zahtevaju korenite promene u odrazovnom sistemu i društvu znanja. Permanentno, celoživotno učenje je postalo bitan segment obrazovanja i razvoja moderne civilizacije. Pojedinaac će opstati u

društvu brzih promena ukoliko čitavog života usavršava svoja znanja i profesionalno napreduje, prati svetske promene i reaguje odmah. Sticanje novih znanja, veština i kompetencija izlazi iz okvira formalnog obrazovanja i prelazi u različite oblike neformalnog, informalnog i druge oblike obrazovanja. Različiti oblici neformalnog obrazovanja dobijaju ključnu ulogu i konkurentsku prednost na tržištu znanja, sa znanjem kao novom svetskom valutom. Zato je važno da se obrazovanju i upravljanju znanjem posveti posebna pažnja. Države koje su na vreme shvatile važnost čoveka kao najvećeg bogatstva jednog društva i zašto u njega treba ulagati, kao i važnost obrazovanja za ukupan razvoj društva danas se ubrajaju u najrazvijenije države sveta.

U društvu znanja, ako ga razumemo kao društvo kojem je svrha visok nivo kvaliteta življenja svih građana, a ne samo kao ekonomski konkurentnu zajednicu, opasna je podela građana na neosposobljen i osposobljene. Ne samo zato što je poželjno da svi građani kao osobe budu što ostvareniji i profesionalno kompetentniji, nego i zato što društvo ne može napredovati i građani ne mogu da žive kvalitetno (zadovoljavati egzistencijalne ekonomske, socijalne i samoostvarujuće potrebe) ako nisu osposobljeni za praktikovanje demokratije (za aktivno građanstvo), konzumiranje ljudskih prava i obavljanje drugih neprofesionalnih uloga (porodičnih, zdravstvenih, ekoloških, rekreativnih i drugih). Pogotovo je za zemlje s malobrojnim stanovništvom važno da što bolje iskoriste sve svoje ljudske potencijale i da se ne zadovolje formiranjem obrazovne elite jer bez toga neće u globalizovanom okruženju biti održive.

Literatura

- Bell, D. (1999). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.
- Džuverović, B. (1990). *Sociologija savremenog društva*. Beograd: Naučna knjiga.
- Jarvis, P. (2003). *Poučavanje. Teorija i praksa*. Zagreb: Andragoški centar.
- Kan, H. (1978). *Slijedećih 200 godina*. Zagreb: Stvarnost.
- Lesli, Whitebread, D. (2006). Interpretations of Independent Learning in the Early Years. *International Journal of Early Education*, 8(3), 243–252.
- Liessmann, K.P. (2009). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Milutinović, J. (2003). Informalno obrazovanje – pojamovni okvir i karakteristike. *Pedagoška stvarnost*, 49(5–6), 394–407.
- Pastuović, J. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojene znanosti*, 10(2), 253–267.

- Prpić, K. (ur.) (2005). *Elite znanja u društvu (ne)znanja*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Riht, R. i sar. (1972). *Civilizacija na raskršću*. Beograd: Komunist.
- Španović, S. (2008). *Od otkrivajućeg učenja do samousmerenog učenja*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Touraine, A. (2007). *Kritika modernosti*. Zagreb: Politička kultura.
- Uzelac, A. (2008). How to Understand Digital Culture: Digital Culture – a Resource for Knowledge Society? U: A. Uzelac i A. Cvjetičanin (ed) *Digital Culture: The Changing Dynamics* (str. 7-21). Zagreb: Institute for International Relations.

SOCIETY KNOWLEDGE

Abstract: *The development of society in the twenty-first century was conditioned by the development of information and technical achievements with the key driver of growth and change-knowledge. This paper analyzes the current educational policies in Europe and implementation of the Bologna Declaration, with special emphasis on studies that examine key aspects of the society of knowledge: knowledge production, the producers of knowledge and attitude of the public and science that has found the "brain drain" as a key factor of building up of knowledge in modern society defined as a "learning society" pointing out the importance of lifelong learning.*

Key words: *society, knowledge, scientific and technological revolution, lifelong learning.*

Проф. др Невенка Зрнзевић⁴³

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ КРОЗ ВЕКОВЕ

Апстракт: Карактер физичког васпитања може се најбоље сагледати кроз друштвене формације кроз које је прошло човечанство. Робовласничко друштво које је настало пре око седам хиљада година било је подељено на: владајућу класу коју су чинили робовласници и робове који нису имали средства за производњу и никакву власт. Физичко васпитање у робовласничком друштву има своје специфично обележје и може се рећи да је плански организовано, а његове карактеристике могу се сагледати из примера Сумера, Хитита, Асираца и Персијанаца, Кине, Египта, Спарте, Атине и Рима. Народи који су се смењивали на власти тежили су ка новим сазнањима у свим областима, а унутар васпитања и специфичним облицима физичког васпитања. Разноврсни облици телесног вежбања били су доступни само владајућој класи, која је могла слободно време да испуни бројним и разноврсним садржајима забавног карактера. Слике на зидовима гробница, разне фигуре од глине, бакра и злата, рељефи, литерарни докази показују какав је био однос према физичком вежбању. Плес и музика су били присутни на бројним свечаностима, а од борилачких вештина били су заступљени: рвање, бокс, песницење, од осталих спортова: трчање, бацање копља, бацање диска, скок у даљину и помоћу мотке, игре лоптом, пливање, гимнастика, стрељаштво, јахање итд. Највећу популарност у Риму уживале су трке бојних кола са два или четири коња и гладијаторске борбе. Ратови који су се константно водили и нова освајања донели су ново богаство, које је улагано у велелепне грађевине, а у сврху одржавања разних забава подижу се циркуси, царске палате, позоришта, славолуци. Ако упоредимо достигнућа римске културе са културом старих Грка, може се рећи да су техника, ред, дисциплина и закон везани за Рим, а уметност, литература и философија за Грчку. Неоспорно је да се физичком васпитању кроз све ове периоде поклањала велика пажња. Физичка култура у ликовној уметности заузела је посебно место, лепо и здраво тело посебно је било идеал старих Грка, а многи уметници приказали су у вазном сликарству и у виду скулптура такмичаре у пуној снази. Упоредо са распадом робовласничког система и распадом римске империје, долази до пропадања игара које су вековима биле средство у рукама владајуће класе.

Кључне речи: физичко васпитање, робовласничко друштво, телесно вежбање, игре, борилачке вештине.

⁴³ nevenkazrnzevic@gmail.com

УВОД

Развитак физичке културе није могуће изучавати изоловано од проблематике опште културе и о њој можемо говорити само ако узмемо у обзир одређену друштвено- историјску средину, што значи да је физичка култура не само друштвена, већ и историјска категорија. Све што се односи на физичку културу, важи и за физичко васпитање, јер задаци, садржаји, методе и облици активности зависе од структуре одређене друштвене формације. Карактер физичког васпитања може се најбоље сагледати кроз друштвене формације кроз које је прошло човечанство. О физичком васпитању у првобитној заједници било је речи у Зборнику радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић бр. 3 (Зрнзевић, 2009).

У овом раду намера нам је да укажемо на карактеристике физичког васпитања у робовласничком друштву.

Све већим развитком и усавршавањем средстава за производњу, већом поделом рада и настанком приватне својине, родовско друштво почело је да се распада и настало је ново, робовласничко друштво, прво класно друштво у историји. Класно друштво које је настало пре око седам хиљада година било је подељено на владајућу класу коју су чинили робовласници, у чијим рукама су била средства за производњу и управљање државом, и робове који немају средства за производњу и никакву власт. Робови су били бесплатна радна снага или боље речено „оруђа за рад која говоре“.

ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У РОБОВЛАСНИЧКОМ ДРУШТВУ

Стари век (робовласнички друштвени поредак) трајао је најдуже, а протеже се од појаве класних друштава, првих цивилизација и прве писмености (4000 – 3000 године пре Христа) и све до пропасти Западног Римског Царства (476. године).

Читави ратови водили су се ради освајања земље и робова, а како би се новонастали односи усталили, озаконили и заштитили, створена је држава која се појављује као моћно средство за тлачење у рукама владајуће класе. Тако је пре скоро седам хиљада година створена прва робовласничка држава, као моћно средство у рукама владајуће класе.

У овом периоду се може говорити о организованом васпитању у правом смислу, јер су активности биле планске и усмерене ка одређеном васпитном циљу, али само код робовласника који су били на власти. За разлику од њих деца робова васпитавала су се у самој животної пракси.

Карактеристике физичког васпитања у робовласничком друштву могу се сагледати из примера: Сумера, Хитита, Асираца, Персијанаца, Кине, Египта Спарте, Атине и Рима. Народи који су се смењивали на власти тежили су ка новим сазнањима у свим областима, а унутар васпитања и специфичним облицима физичког васпитања. Разноврсни облици телесног вежбања били су доступни само владајућој класи, која је могла слободно време да испуни бројним и разноврсним садржајима забавног карактера.

Сумери су народ који је био настањен у долини реке Тигар и Еуфрат и који је започео развој значајне цивилизације у овом делу света. Чести сукоби натерали су их да увежбавају вештину управљања коњима и балансирање у лакој и малој кочији, које су коришћене и за спортска такмичења. Сlike на зидовима гробница, разне фигуре од глине, бакра и злата, рељефи, литерарни докази, показују какав је био однос према физичком вежбању.

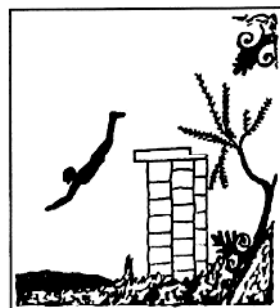
Од вештина највише је био заступљен лов код аристократа, а посебно лов на дивљач. За лов су користили стрелу, лук, копље, буздован и праћку. Од борилачких вештина популарно је било рвање, бокс, а плес је био саставни део религијских свечаности, које су организоване различитим поводима. Коришћени су и музички инструменти: харфа, флаута, свирале, чегртаљке, а руке су служиле за плескање. Део позлаћене харфе пронађен је у граду Уру (древни град доње Месопотамије на реци Еуфрат на југу Ирака) 2800 год. п.н.е (Оршта Larousse enciklopedija, 2004, 3 том, стр. 1878).

Веслање и риболов биле су свакодневне активности и популарни код људи који су живели у близини реке.

Хитити су народ који је 2000 год. п.н.е. два пута стварао државу, коју су срушили Асирци. Из тог периода пронађено је клинасто писмо које је дешифровано почетком 20. века и говори много о култури Хитита (сл. 1).



Сл.1. Клинасто писмо



Сл.2. Скокови у воду

Клинасто писмо саставили су Сумерци крајем IV миленијума, а главни елементи имали су облик клинова. Коришћено је на Блиском истоку до I миленијума пре н.е. (Opšta Larousse enciklopedija, 2004, 2 tom, str. 866).

Код Хитита јахање и пливање били су саставни део војничких вештина. Лов је био саставни део образовног система. Плес, музика, бокс, рвање и акробатика били су саставни део сваке свечаности. По узору на Сумере и Хитити су користили сличне инструменте, а претпоставља се да су знали и за гладијаторске борбе.

Асирци су у 19 веку п.н.е. створили снажну државу, а под њиховом доминацијом били су Месопотамија, Сирија и Египат. Асирска култура води порекло од Сумерске и значајна је, посебно књижевност која достиже своје златно доба за време Хамурабија. Хамураби је био оснивач вавилонског царства у којем је владао од 1793 – 1750 п. н.е., успео је да створи повезану администрацију (Хамурабијев законик). Најпознатији град из тог периода је Нинива, древни град у Месопотамији, на реци Тигар, престоница Асирије. Његовим уништењем 612. п.н.е. престало је да постоји асирско царство. Ископавањем у великим храмовима и палатама пронађена су уметничка дела и око 25.000 табли исписаних клинастим писмом (Opšta Larousse enciklopedija, 2004, 2 tom, стр. 1244).

Телесно вежбање у животу Асираца играло је важну улогу, били су ратнички народ и вожња кочијом била је важан део коњичке вештине, као и јахање и гађање луком и стрелом. Владари су у лов ишли кочијама са одговарајућом пратњом. Лов, риболов и пливање (сл. 2) често су приказивани на многим цртежима, а посебно прелажење реке уз помоћ надуваних кожа у пуној ратној опреми. Пливали су техником која у многоме подсећа на данашњи краул.

Плес и музика били су присутни на бројним свечаностима, а од инструмената коришћени су: лира, харфа и флаута.

Од борилачких вештина били су заступљени рвање и бокс који су били саставни део физичког надметања младих Асираца (сл. 3).

Персијанци су до VII века п.н.е. били под доминацијом Асираца. У VI веку п.н.е. Краљ Кир је ујединио источноиранска племена и успео да оснује античку персијску државу. Античка Персија је била на врхунцу своје моћи за време владавине цара Дарија, који је за време своје владавине покушао да освоји и античку Грчку, али у тој намери није успео. Поражен је близу села Маратон, удаљеном око 40 km од Атине, 490 год. п.н.е. Легенда потврђује да је тркач који је журио у Атину да објави победу умро од исцрпљености при доласку у град. У знак сећања на тај догађај на олимпијским играма уведена је најтежа атлетска дисциплина маратон која данас износи 42 km и 195 m.

На основу бројних цртежа, нађених предмета и писаних докумената са сигурношћу може да се каже да су Персијанци били веома снажан и отпоран народ који је волео телесно вежбање. По Херодоту основно животно начело персијанаца било је „вожња кочија, употреба лука и говорење истине“. Лов је био омиљена забава и добра припрема за ратнички позив, а јахање је била њихова страст. „Јахали су без седла и на коњима у трку, приказивали разне вештине – стајање, скакање, прелажење с коња на коња, борили се да копљем збаце с коња свог противника (Живановић, 2000).

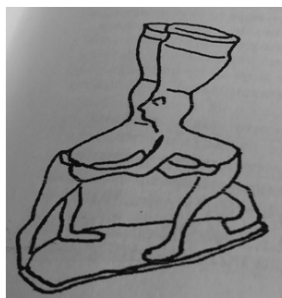
Осим што су били добри јахачи, били су и добри одгајивачи коња. Често су примењивали рвање, а трчање је имало практичну примену за обављање поштанске и обавештајне службе, организовано као штафета.

Европска култура не дугује за своја достигнућа само античкој Грчкој, већ и сумерском народу који је у плодној долини Месопотамије пре пет хиљада година почео да се уздиже и развија. Касније у ову долину долазе и Семити, тако да су се на власти смењивали час једни, час други. У Вавилону и Ниниви, пронађен је велики број таблица исписаних клинастим писмом. На таблицама су забележени историјски догађаји, уговори, митови и форме телесног вежбања. Забележен је и најстарији еп човечанства „Еп о сумерском јунаку Гилгамешу“, који је по предању био две трећине бог, а једну трећину човек.

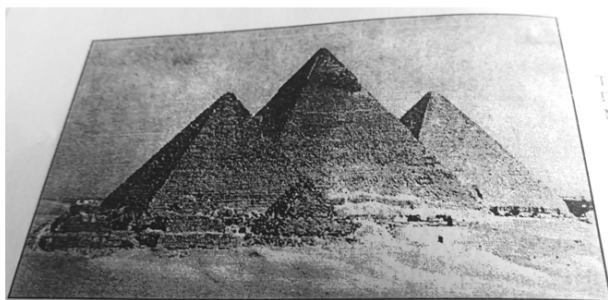
У Кини физичко васпитање нарочито добија значај за време чувеног учитеља и филозофа Конфуција (551- 479), који је препоручивао вежбе за правилно држање тела и за рад унутрашњих органа. Популарно је било и медицинско купање које се упражњавало заједно са одговарајућим физичким вежбама, што се сматра зачетком данашње терапеутске гимнастике.

Египћани су оставили веома значајо културно наслеђе, а знали су и за годину од 365 дана. Најстарија писменост потиче управо од њих, писали су хијероглифима, који су се састојали од слика и цртежа. Једно такво писмо дешифровао је француски научник Шамполион 1882 године.

Египћани су били опседнути веровањем у загробни живот, те су сав свој живот посвећивали његовим припремама. Усавршавали су погребне церемоније, а кулминација је достигнута изградњом величанствених пирамида посвећеним загробном животу египатских владара. Изграђено их је преко седамдесет у долини Нила, а најпознатија од свих саграђених пирамида је Кеопсова пирамида која је у основи имала странице дуге 233 m, а висину 146 m. Према неким изворима у њу је уграђено око 2.300.000 камених блокова просечне тежине око 2,5 тоне (сл. 4).

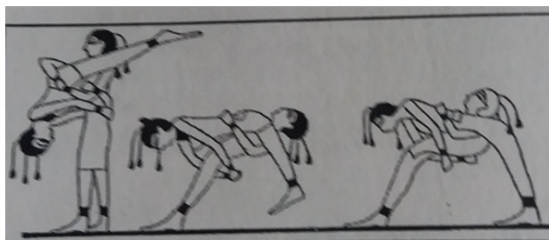


Сл. 3. Бакарна статуа рвача



Сл. 4. Микеринова, Кефренова и Кеопсова пирамида

Подаци о телесном вежбању сведоче да су најпопуларнији били рвање, акробатика, игре спретности и храбрости. Акробатиком, бар по ономе што је осликано на цртежима, углавном су се бавиле жене које су забављале људе на свечаностима (сл. 5 и 6).



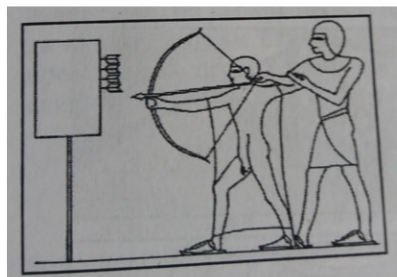
Сл. 5. Гимнастичке вежбе



Сл. 6. Акробаткиња, XII век п.н.е



Сл.7. Борба штаповима



Сл. 8. Гађање луком и стрелом

Рвање је у Египту било веома популарно о чему сведоче бројни цртежи, на једном цртежу приказано је 220 парова рвача, те се предпоставља да су имали школу рвања. Популарна је била и борба штаповима, трчање, скакање, прескакање, љуљање на палици, игре обручима, трке на коленима, бацање ножева у дрво, игре лоптом, гађање стрелом (сл. 7 и 8).

Плес је био саставни део религијских свечаности и на њима су углавном плесале професионалне плесачице.

Бавили су се риболовом и пливањем. Познавали су технику пливања и имали су посебан хијероглифски знак са „обрисима технике краул“. Данас се у Лувру, чувеном музеју у Паризу, чувају две фигуре пливачица које вуку патке. Фигуре су у домаћинству највероватније служиле као посуде за чување мириса (Живановић, 2000).

Као и у предходним случајевима лов је и у Египту био привилегија богатих. Осим лова на дивље звери, одлазило се и у лов на птице уз помоћ соколова. У многим гробницама зидови су украшени сценама из лова на дивљач и птице.

И поред неких специфичности везаних за поједине народе (Хитите, Сумерце, Асирце, Персијанце, Египћане), разноврсни облици телесног надметања и игре биле су саставни део својеврсног васпитног система који су били резервисани само за владајућу класу, а живот и рад потлачених приказан је кроз њихове радне делатности.

ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У СПАРТИ И АТИНИ

Без обзира на све наведено сматра се да је грчка култура једна од најзначајнијих на свету и да њихова философија, књижевност, уметност, архитектура и данас плене својом вредношћу, а познати мислиоци тога времена (Херодот, Софокле, Платон, Аристотел) и њихова дела и данас се читају и вредна су поштовања.

У таквом замаху и развоју културе у Грчкој и физичко васпитање добија на значају који није забележен у свету ни много векова касније. Физичко васпитање је било саставни део васпитања, највећи умови тога времена су га проучавали и препоручивали. Стручњаци за телесно вежбање поставили су темеље данашњој медицини.

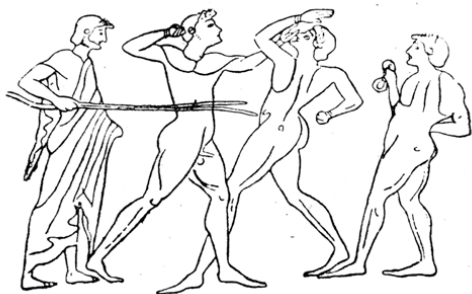
Какав је однос био и какав се значај придавао физичком васпитању у Грчкој најбоље се може сагледати кроз пример Спарте и Атине.

Спарта је била држава на југу Пелопонеза слична војничком логору, а настала је освајањем Лаконије од стране Дораца и чинили су је ратници освајачи - Спартијати којих је било око 9 хиљада, који су имали власништво над земљом и држали су у покорности око 250 хиљада полуробова-Хелота који су морали да раде, на до тада, својој земљи. За такав систем власти била је потребна јака и организована држава са добро обученим војницима. Војнички карактер уређења утицао је и на формирање физичког васпитања које је било специфично и једини вид васпитања о коме је бринула држава. Држави је био потребан спартијат који ће у сваком тренутку бити спреман за борбу, те је она имала пресудан значај у васпитању. Преко својих ЕФОР-а (старешина заједнице) држава је одлучивала о судбини сваког новорођенчета. Свако дете по рођењу добијало је карактеристике да ли може да се

развије у снажног и здравог спартијата. Уколико би дете добило негативне карактеристике, децу су убијали и по легенди бацали са стене зване Тајгет.

Из овога се јасно може видети да класа експлоататора није желела да се број њених припадника повећа и добије одговарајући део земље, а да нема довољно физичких способности да као снажан и суров војник заштити постојеће стање.

До седме године дете се васпитавало у породици и о њему је бринула мајка. Васпитање се у овом периоду односило на чисто физичко одгајање и било је исто за дечаке и девојчице, и под истим условима. Од седме до четрнаесте године васпитање дечака се одвија под надзором државе и под руководством васпитача-педонома (сл. 9). Физичко вежбање спроводило се у суровим условима: трчање по врелом песку, скакање, бацање, рвање, песницење и предвојничке вежбе. Делили су их у групе којима су руководили најбољи и најачи међу њима. На тај начин су их навикавали командовању и покорности, што је било важно у војничкој служби. Храна је била веома оскудна, спавање на земљи и купање у хладној води, уз честе обреде злостављања, а све то да се код будућих војника усади издржљивост и мужевност (тзв. спартанско васпитање).



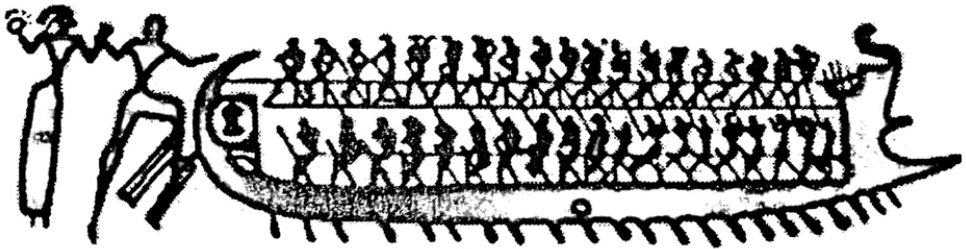
Сл. 9. Вежбање песницења под надзором педонома

После четрнаесте године васпитање се спроводи у још суровијим условима, што говори да васпитање добија још изразитији војнички карактер. Када напуни 18 година постаје пуноправни грађанин и прави војник, који учествује у свим походима и сталним вежбањем усавршава и одржава своје војничке способности.

Спарта је посвећивала пажњу и васпитању женске омладине. Иако су биле у оквиру породице, вежбале су: трчање, рвање, бацање диска и копља. У Олимпији су се такмичиле у трчању у част богиње Хере (Јовановић, 1949).

Владајућој класи била је потребна груба сила за држање хелота у покорности, тако да се то остваривало преко физичког васпитања које је било под надзором државе, а писменост и умно васпитање било је ствар сваког појединца.

Атина је за разлику од Спарте у суштини била аграрна земља чија је економска основа била земљорадња, занатство и трговина на принципу експлоатације робова, а робови и земља припадали су држави. Да би се сачувале класне разлике извршена је подела у наоружању и војничкој вештини по класама. Припадници *прве класе* руководили су државом, постављани су на најважније положаје, а њихово оружје била је државна власт. Припадници *друге класе* представљали су оклопљену коњицу, *треће класе* тешку оклопљену пешадију, а припадници *четврте класе* чинили су лаку пешадију или су као веслачи радили на ратним бродовима (сл. 10). Робови нису служили војску, нису имали оружје, нити су умели њиме да рукују. Оваква подела показује да су горњи слојеви увек могли да врше притисак, да намећу своју вољу и да у зачетку угуше сваку манифестацију незадовољства нижих класа.



Сл. 10. Атински брод са два реда веслача (600. п.н.е)

Трговина и поморство омогућили су стицање нових искустава и знања, те су наметнули такве послове за које је требало и интелектуалних способности. Захваљујући овоме писменост, уметност и васпитање били су по форми и садржају богатији и разноврснији него у Спарти. За разлику од Спарте, Атина је чинила демократскију државу и није могло да буде речи о толиком утицају државе на васпитање и такве суровости у њему као у Спарти. У Атини је држава више помагала и омогућавала васпитање, него што је директно учествовала у томе.

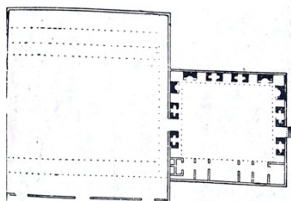
Физичко васпитање је постигло свој врхунац у доба процвата Атине. Да је држава више помагала васпитање, потврдио је и Платон у свом делу „Држава“ где наводи да сваки појединац који се бави науком, музиком, да би био „племенит“ мора да негује своје тело тј. да упражњава гимнастику. И у Атини су синови слободних атинских грађана убијани по рођењу, уколико се процени да нису способни за

нормалан развитак. Одлуку о томе нису доносили државни органи, него сам отац. Васпитавали су се само дечаки, који су остајали у кући својих родитеља до 18 године. После седме године посећивали су три врсте школа: граматичку у којој су учили писменост, музичку у којој су учили певање и свирање, и игру и гимнастику где су се физички образовали. Школовање је доста коштало, те су се школовали „они који су богати“ по наводима Платона и Протагоре (преузето Јовановић, 1949: 23). Између четрнаесте и шеснаесте године настављају школовање у гимназијама док не напуне 18 година када постају ефеби, добијају оружје од државе које им се предаје на свечаном скупу и од тада почињу своју војничку службу.

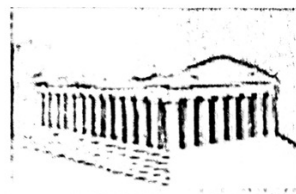
Гимназије су у прво време биле ограђени вртови, а касније су у тим вртovima грађени терени и зграде (сл. 11, 12 и 13). У петом веку п. н.е. гимназије представљају праве спортске градове са отвореним просторима за вежбање, палестрама (четвороугао и простор за вежбање окружен зградама) и дрворедима. У близини вежбалишта грађена су купатила, свлационице, просторије за мазање уљем, масирање, сале за ручавање, собе за наставнике. У почетку су биле намењене само за физичко вежбање, а затим су постале и средиште интелектуалног живота (Opšta Larousse enciklopedija, 2004, 1 tom, str 582).

Вежбањем су руководили *педотриби* (тренери), а *гимнасти* су били специјалисти за једну спортску грану. Проучавали су и утицај физичког вежбања на организам вежбача.

Државне гимназије биле су отворене од изласка до заласка сунца и у њима је могао да вежба сваки слободно рођени одрасли Атињанин или да посматра вежбе омладине. У посебним одељењима палестре, филозофи су водили своје бескрајне дискусије са ученицима који су их слушали за време одмора и тако су стицали и ову врсту образовања. За време школовања у гимназији физичко васпитање се огледа кроз гимнастику која обухвата: оркестрику, палестрику и игре. Оркестрика је имала за циљ музичко-естетско образовање и у том циљу служила се музиком и игром.



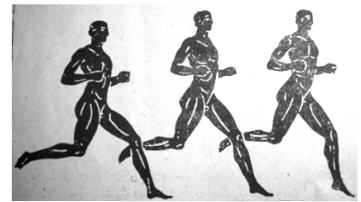
Сл. 11. План гимназије у Атини



Сл. 12. и 13. Палестре

Гимнастика је имала задатак да образује снажног, спретног и издржљивог војника, а за то су примењивани углавном природни облици кретања: трчање, скакање, бацање, рвање, песницење, пливање и обучавање у борењу оружјем.

Највише негована грана било је трчање на кратке, средње и дуге стазе. Трчање на кратке стазе звало се стадиодром и износила је око 192 m (сл. 14 и 15) и долиходром или истрајно трчање (сл. 16).



Сл.14. и 15. Стадиодром – трчање на кратке стазе

Сл. 16. Истрајно трчање

Веома интересантна форма трчања која је служила као војничка предвежба и припрема, била је трчање напред и назад без окретања. Ово се трчање развило из потребе у борби хладним оружјем у којој је требало брзо и истрајно трчати напред и назад не окрећући леђа противнику. Трчање се изводило на стази дугачкој 44 m, на којој су била обележена свака два метра. Тркач је први пут истрчавао целу стазу, затим се враћао трчећи натрашке до на два метра од старта, затим је трчао до на два метра до циља, после опет назад до друге линије од старта и тако све док неби дошао до средине. Постепено би повећавао дужину стазе док на крају опет не претрчи целу стазу (Јовановић, 1949: 24).

Колико су велику пажњу Грци посвећивали трчању сведоче и дела Витрувија (лат. Vitruvius, I век р. н. е), чувеног војног инжињера и архитекте и Платона који напомињу да су у атинским гимназијама биле покривене стазе за трчање на којима се вежбало када је лоше време (Opšta Larousse enciklopedija, 2004, 3 tom, str. 1938).



Сл. 17. Скок у даљ под надзором гимнаста



Сл. 18. Рвање

Увежбавало се и трчање под оружјем и трчање лучоноша, које је примењивано за време верских и племенских свечаности. Да су постизали високу бојну способност показује и пример маратонског тркача.

Од бацачких дисциплина најзаступљеније су: бацање копља и бацање диска. Бацање копља вршило се у даљину у мету која је била нацртана у виду круга, на песковитом тлу. Такмичило се ко ће са веће даљине погодити мету и забости копље у песак. И ово вежбање имало је несумњиво војнички карактер.

Од скокова највише су примењивали скок у даљину са (сл. 17) које су биле од камена или метала. За изграђивање борбености, мужевности, издржљивости и снаге Грци су примењивали: рвање (сл. 18), песницење и панкратион (комбинација песницења и рвања).



Сл. 19. Пентатлон, цртеж на вази

Популаран је био *пентатлон* (петобој) који је обухватао: трчање, скакање, бацање диска, бацање копља и рвање (сл. 19).

Од древних борилачких вештина популаран је био *панкратион*, а представља комбинацију песницења и рвања (сл. 20). „Легенда каже да је панкратион измислио грчки јунак Тезеус тако што је комбиновао бокс и рвање. Неки су га сматрали врхунцем борилачке уметности, а други лошим рвањем са slabим боксом. „У панкратиону су били дозвољени сви ударци и потези осим чупања, уједања, и гурања прстију у очи. Иако су нокауту били чести, највише борби је ипак завршавано у партеру, чега су се борци највише плашили јер је управо због техника гушења била честа смрт у борби.“ (Малешевић, 2008: 59).

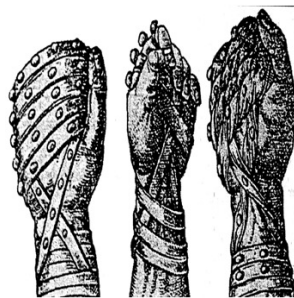
Песницење је такође била заступљена вештина која се обављала са рукама обавијеним у кожно ремење. Касније су у ово ремење уграђиване и разне металне кврге, које су појачавале тежину и болност примљених удараца (сл. 21).



Сл. 20. Панкратион



Сл. 21. Песничење



С обзиром да је физичко васпитање код Грка имало важну улогу, такмичења су била веома омиљена у народу, те су постала саставни део свих свечаности. Победници су уживали значајне почести и повластице. Атлетска такмичења постала су обавезни део свих народних и верских свечаности. Све је веће уздизање значаја херојске личности мушкарца који углавном и учествују на такмичењима. Хероји у грчкој митологији постају полубогови. Из верских свечаности развиле су се олимпијске, питијске, анатинејске и друге игре које су представљале најзначајније спортске манифестације античког света.

Најпознатије међу њима су свакако олимпијске игре које су одржаване на светом месту Олимпији, на западној обали Пелопонеза, у државици Елиди, које су посвећене богу Зевсу. Почетак одржавања олимпијских игара датира од 776 године и одржаване су сваке четири године, у време одржавања владао је „свети мир“ међу државама чији су такмичари били присутни на олимпијади. Судије су биране из редова најугледнијих становника Елиде 12 месеци раније, потом су гласници обавештавали да ће се одржати олимпијске игре. На граници су сви учесници морали да оставе оружје и ненаоружани уђу у Олимпију. Вежбали су месец дана под надзором судија а морали су да поднесу судијама доказ да су претходних 11 месеци вежбали. Број такмичара био је ограничен, те су судије од пријављених бирали најспособније. Било је строго забрањено одузети живот противнику током такмичења, непоштено поступати, примати новац, намештати резултат, утицати на судије и протестовати против њихових одлука.

Жене нису имале право да присуствују олимпијским играма, чак ни као посматрачи, а разлог, можда зато што су такмичари и судије наступали голи? Уколико би нека жена прекршила ово правило, кажњавана је смрћу. Пошто нису имале право учешћа на олимпијским играма, за њих су организоване посебне игре у Олимпији, такмичења звана Иреа у част богиње Хере, у само једној дисциплини – трчање на

један стадиј (192,27 m). Око дужине ове стазе мишљења су подељена. Једни сматрају да је стаза износила $\frac{2}{3}$ стадија, што износи 128,18 m, а други $\frac{5}{6}$, што је 160,23 m (Живановић, 2002: 57).

Победници су слављени и богато награђивани, а места из којих су долазили приређивала су им тријумфалне дочеке, подизани су им споменици, песници су писали оде у њихову част и славу, а у рату су се борили раме уз раме поред краљева.

Пред почетак наше ере настаје криза робовласничког друштва, долази до раслојавања, што је неминовно довело и до промена у суштини физичког васпитања, и у форми игара и такмичења. Богати више не вежбају, ангажују друге да их заступају на играма, долази до куповине победа. Игре све више добијају забавно-театрални карактер, забава и гледаоци су у првом плану, чиме се губи стимулација за физичко вежбање. Олимпијске игре полако губе значај, а падом грчких држава престаје и њихово одржавање после 394 године, забраном римског императора Теодоса.

ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У РИМУ

Римска држава настала је на темељима етрурске цивилизације која се простирала на три континента (Европа, Азија, Африка), успоставила је своју цивилизацију засновану на смислу за право и мешавини самосавлађивања и демократије. Рим је био центар те моћне империје и по уређењу представљао типичну „војну демократију“, у којој се све више уздиже личност мушкарца. У то време подигнута су многа монументална здања (мостови, поплочани путеви, водоводи који су из даљине доводили воду у град) која су одсликавала моћ римске империје, а која и данас сведоче о врховима ове културе и њеним стремљењима. Помпеју, град у коме су живели богати Римљани, 79 год. н. е. затрпао је вулкан Везув и прекрио сваки траг живота. Данас захваљујући ископинама које су вршене на том терену можемо сазнати о раскошном животу о чему сведоче остаци града, слике у кућама и разни предмети.

При оваквом војничком уређењу и физичко вежбање је имало војнички карактер и заузимало је веома значајно место у васпитању римског младића које се у почетку вршило у кући под директним надзором оца. Римљани су васпитавали своје младе првенствено да буду добри ратници. Интелектуално и уметничко васпитање вршили су специјално обучени робови (углавном су то били Грци) или плаћени учитељи, те је и оно зависило од платежне моћи родитеља. У сваком случају циљ је био стварање што бољих војника, будућих грађана привилегованих у класном друштву. Многи римски државници били су против овакве праксе, а захваљујући Плутарху римском историчару,

остале су забележене речи Порција Катона који каже: „ да није правилно, како он сам каже, да његовог сина обучава и кори један роб и да он за тако важан посао треба да му буде захвалан, већ је он сам његов учитељ у гимнастици, у којој он неће свога сина учити само бацању копља, борби с оружјем и јахању, већ такођер у песницењу и да подноси врућину и хладноћу, да преплива брзу и пуну вирова реку“ (Преузето Живановић, 2000: 67).

Римски младићи су почињали војничку службу по навршеној шеснаестој години. Одлазили су у *јувенте* – омладинске предвојничке организације где су учили војничке вештине са тупим и дрвеним оружјем. На огромном Марсовом пољу поред Рима вежбали су и млађи и старији мушкарци и своје физичке способности подизали на виши ниво. С обзиром да су били ангажовани због сталних војних освајања највише су вежбали: руковање оружјем, групно ходање, мачевање, јахање, трчање под ратном опремом, пливање, скокове у воду (сл. 22). Пливање је препоручивано као неопходна војничка вештина јер су често пловили бродовима по мору.

Они су преузели део грчке културе, али никада нису приређивали игре као што је то било у старој Грчкој. На основу фресака које датирају из VI века п.н.е можемо закључити да је у физичко васпитање тога времена спадало и бацање копља, бацање диска, скок у даљину и помоћу мотке, рвање и песницење. Највећу популарност уживале су трке бојних кола са два или четири коња у којима се не такмиче у брзини већ у техници јахања (сл. 22). Најатрактивнија је била трка по елипсастој стази где се често дешавало да дође до превртања кочија и веома тешких повреда возача. Места на најопаснијем делу трке била су најатрактивнија и прва су попуњавана (сл. 23, 24 и 25).



Сл. 22. Јахање



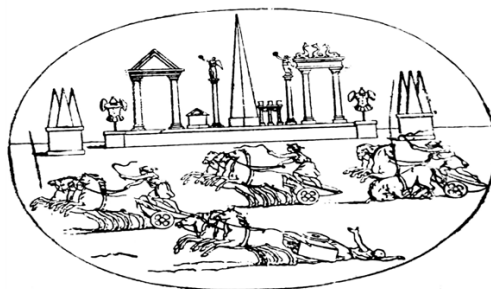
Сл. 23. Трка са двоколицама

Власт је у великој мери успевала тиме да окупира народ и тиме скрене пажњу од социјалних и економских проблема. У ту сврху подигнут је „Циркус максимус“ (ограђени простор са клупама) на коме

су се осим трке двоколица одвијале и борбе гладијатора у Старом Риму, који је могао да прими око 180.000 гледалаца



Сл. 24. Квадрига

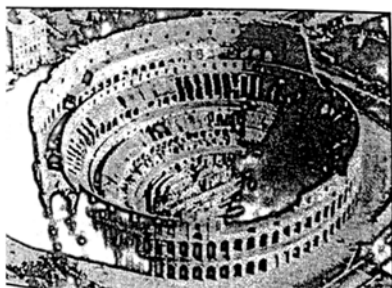


Сл. 25. Трка бојних кола у циркусу

Ратови који су се константно водили и нова освајања донели су ново богатство, које је улагано у велелепне грађевине. Подижу се циркуси, царске палате, позоришта, славолуци, стадиони. Циркус Максимус служио је као поприште крвавих борби људи и животиња, чија се вредност огледала у количини проливане крви.

Колосеум који је представљао најимпозантније дело инжињеријске вештине и смелости могао је да прими 80.000 гледалаца који су уживали у гладијаторским борбама (сл. 26 и 27).

Велелепно здање представља и Пантеон – кружни храм који је био храм свих богова, користио се за богослужења, у периоду раног хришћанства претворен је у цркву, тако да народ никад није дозволио да се претвори у рушевине. Још једна грађевина коју су римљани врло радо посећивали било је купатило „Каракалине терме“ које је могло да прими око 1600 људи.



Сл. 26. Колосеум



Сл. 27. Улаз у стадион

Ако би смо упоредили достигнућа римске културе са културом старих Грка, може се рећи да су техника, ред, дисциплина и закон везани за Рим, а уметност, литература и философија за Грчку. О томе најбоље

говори мисао Гловера који каже: „Рим је познат по својим каналима, а Грчка по њеним, умовима“ (Живановић, 2002: 66).

Римски грађани више су волели да гледају такмичења и игре него да учествују у њима. Имућнији Римљани често су боравили у термама (топла купатила), која су имала посебна одељења за масажу, пливање, игру лоптом, а из тог времена остала је изрека: „ко није способан да плива и не зна да чита није културан“.

Омиљена забава жена и мушкараца биле су игре лоптом (сл. 28 и 29) које су се користиле у купатилима као пратеће активности. Као лопте коришћене су животињске бешике које су пуњене ваздухом или перјем.



Сл. 28. Игре лоптом



Сл. 29. Жонглирање



Сл. 30. Борба гладијатора

Игре су се све више изводиле у форми забаве чији су актери били робови и у II веку пре наше ере долази до процвата гладијаторских игара које су организовали политичари како би добили гласове на изборима. Гладијатори су били робови који су обучавани за борбе у арени, између себе, или са зверима. Често су подвргавани врло тешким вежбама, при којима су често рањавани, а за грешке кажњавани батицама и усијаним гвожђем (сл. 30). Затварани су у ћелије у којима је могло само да се лежи. „О судбини побеђеног гладијатора одлучивала је публика и уколико је пресуда била смрт, одмах је извршавана пред гледаоцима. Гладијатор који је и после пет година сталних борби остао жив, ослобађан је, а као знак слободе добијао је штап (рудис). Иако је слободан није имао право гласа (Преузето Живановић, 2002: 75).

У свим гладијаторским школама владао је страховит режим, те је често долазило до побуна. Једна од таквих побуна организована је под вођством Спартака, али је тај устанак угушен у крви. Ипак су та и сличне побуне добро уздрмале Римску царевину и цело робовласничко друштвено уређење. Са појавом хришћанства врши се покушај да се крвави призори гладијаторских борби поново замене елементима класичне атлетике према олимпијском узор, али тај покушај није успео.

Упоредо са распадом робовласничког система и распадом римске империје, долази до пропадања игара које су вековима биле средство у рукама владајуће класе.

Поједини владари су схватили да игре у којима мали број људи увесељава велики број физички неактивних гледалаца нису добре, те су покушавали да организују игре у којима ће учествовати већи број младих. Овакви покушаји трајали су за живота владара који их је организовао, после његове смрти престале су да се организују.

Неоспорно је да се физичком васпитању кроз све ове периоде поклањала велика пажња. Физичка култура у ликовној уметности заузела је посебно место. Лепо и здраво тело посебно је било идеал старих Грка, многи уметници приказали су у вазном сликарству и у виду скулптура такмичаре у пуној снази. Узоре за приказивање проналазили су у гимназијама и палестрама и на олимпијским и другим играма.

Литература

- Ацковић, Т. (1982). Терминологија у области физичке културе заостаје за развојем научних достигнућа. *Физичка култура*, (2), 133 – 139.
- Вујаклија, М. (1980). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Живановић, Н. (2002). *Историја физичке културе*“. Друго проширено издање. Ниш: Паноптикум.
- Живановић, Н. (2002). „Прилог епистемиологији физичке културе“. Друго проширено издање. Ниш: Паноптикум.
- Живановић, Н., Станковић, В., Ранђеловић, Н., и Павловић, П и Станковић, В. (2010). *Теорија физичке културе*. Ниш: Мкопс Ниш.
- Илић, М. (1980). *Спортска гимнастика*. Београд: НИП Партизан.
- Јовановић, Б. (1957). „*Физичка култура кроз историју*“. Београд: Спортска књига
- Малешевић, Д. (2008): *Олимпијске игре*. Београд: Дерета
- Милановић, Љ, Стаматовић, М., и Шекељић, Г. (2008). Теорија и методика наставе физичког васпитања (За студенте учитељског факултета). Ужице: Учитељски факултет.
- Оршта Larousse enciklopedija (2004). Zemun: Izdavačko preduzeće JRJ.
- Савић, З. (2008). *Историја олимпизма са олимпијским васпитањем*. Књажевац: ГИП „Тимок“
- Стојановић, Р., Поповић, З. (2010). *Од Атине до Москве*. Београд: Политка.
- Шиљак, В. (2011): *Олимпијско образовање*. Београд: Нолит.

Интернет извор: https://sr.wikipedia.org/sr/Олимпијске_игре, 28.04.2016 год., 20:30

PHYSICAL EDUCATION THROUGH THE AGES

Abstract: *The Character of Physical Education best can be viewed through the social formation through which humanity has passed. Slave-owning system that was formed less than seven thousand years ago was divided into: the ruling class made up of slave owners and slaves who had no means of production and no authority. Physical education in a slave-owning society has its own specific characteristic and can be said it was even planned and organized and its features can be seen from the example of Sumerians, Hittites, Assyrians and Persians, China, Egypt, Sparta, Athens and Rome. The nations that came in power tended to new knowledge in all areas, and within specific forms of education and physical education. A variety of physical exercises were available only to the ruling class, who could spare time to meet the numerous and varied entertainment content. Pictures on the walls of tombs, various figures from clay, copper and gold reliefs, literary evidence show what was the attitude towards physical exercise. Dancing and music were present at numerous festivals. There were also martial arts, such as: wrestling, boxing, pugilism, and other sports: running, javelin throw, discus throw, jump into the distance and means of rods, ball games, swimming, gymnastics, archery, horseback riding, etc. The greatest popularity in Rome enjoyed the race chariots with two or four horses and gladiatorial combat. The wars, that were constantly waged, and new conquests brought new wealth that was invested in magnificent buildings. In order to maintain a variety of entertainment, circuses, imperial palaces, theaters and triumphal arches were raised. If we compare the achievements of Roman culture with the culture of the ancient Greeks, we can see that the technique, order, discipline and the law are related to Rome, in contrast to art, literature and philosophy related to Greece. It is undisputed that physical education through all these periods was paid a great attention. Physical culture has taken a special place in the arts, a beautiful and healthy body was the ideal of the ancient Greeks, and many artists show in vase painting and sculpture in the form of athletes in full force. Along with the breakdown of the slavery system and the collapse of the Roman Empire, it comes to destruction of the games that have been for centuries means in the hands of the ruling class.*

Key words: *physical education, slave system, physical exercise, games, martial arts.*

Проф. др Радомир Арсић⁴⁴

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

Бојана Вуковић⁴⁵

Универзитет у Источном Сарајеву, Медицински факултет у Фочи

ФУНКЦИОНАЛНА ДИЈАГНОСТИКА И ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ⁴⁶

Апстракт: Систем функционалне дијагностике је изузетно комплексан поступак који захтева сарадњу већег броја стручњака и којим се утврђује стање, облик и степен психомоторних сметњи код појединца. На основу тако утврђеног психомоторног статуса се прави програм и одређују се методе, средства и поступци у васпитању и образовању за свако дете појединачно. Циљ утврђивања психомоторног статуса детета са ометеношћу је максимално стимулisaње његових преосталих способности као и његово потпуно укључивање у школску средину, односно подршка систему инклузивног образовања за дете са ометеношћу. Рад покушава да укаже на то колико функционална дијагностика има удела у помоћи да се деца са ометеношћу усмере у одговарајуће установе, односно у одговарајуће облике подршке за ту децу.

Кључне речи: функционална дијагностика, дете са ометеношћу, инклузивно образовање.

У већини случајева процес идентификација дејих способности почиње са дететовом припремом за полазак у школу. Пре тога родитељи врло ретко пријављују сметње у развоју свог детета, осим уколико је та сметња видљиво физичко онеспособљење.

Приликом уписа у школу, обавезан је преглед детета од стране комисије чији је задатак идентификација и процена деце. Ова комисија састоји се од лекара, педагога, психолога, дефектолога и социјалног радника (у зависности од општине овој се комисији додају и логопед као и један или више наставника). Уколико дође до идентификације детета

⁴⁴ raca13@gmail.com

⁴⁵ bvukovic75@yahoo.com

⁴⁶ 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 Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.

од стране ове комисије, односно уколико се претпостави (тестовима или посматрањем) да је то дете са ометеношћу, приликом похађања наставе оно се подвргава даљем посматрању од стране учитеља, педагога и психолога у самој школи. Даљи уобичајени поступак да се посматрање обавља у одређеном временском периоду као и да се после тога дају препоруке за даље кораке који треба да се спроведу у наставку његовог образовања.

Уколико се даје препорука (од стране мобилног тима општине или школског тима за инклузију), и уколико се са тим сложе родитељи детета (њихово допуштење је обавеза за даље поступке) врши се даља специјалистичка процена која укључује коначну категоризацију (разврставање и усмеравање, термини који су данас у употреби).

Налаз који да Комисија за оцењивање способности и разврставање деце и омладине ометене у психофизичком развоју, један је од кључних и одлучујућих фактора о томе да ли дете улази у процес категоризације, односно да ли су родитељи вољни да се такав процес покрене. С тога, родитељска одговорност за спровођење категоризације њиховог детета је велика. Ово пре свега јер се код родитеља јавља страх од стигматизације и очекиване дискриминације њиховог детета (овај страх је поготово развијен у руралним деловима заједнице).

Када разматрамо категоризацију детета са ометеношћу, можемо констатовати две велике негативности овог поступка. То се пре свега односи да то да када се једном постави дијагноза она се веома тешко мења, као и то да се категоризацијом код детета у први план истиче његова неспособност а не преостале способности.

Из тог разлога указала се потреба за успешну опсервацију као психолошко-педагошки и здравствени поступак који представља посебни значај за комплексну дијагностику и рану рехабилитацију. Путем функционалне дијагностике односно функционалне класификације способности (посматрања, анализе поступака кроз учење и игру, као и друге програмиране слободне активности) допуњава се клиничка, психолошка, образовна и социјална слика детета које се посматра.

У циљу укључивања детета са сметњама у развоју у инклузивни поступак (инклузивну наставу) потребно је извршити индивидуалну евалуацију сваког детета посебно. У овом случају проценитељску улогу имају учитељ, психолог, педагог и родитељ детета. Овај проценитељски тим врши следеће процене: у којој је мери развој детета под утицајем основних тешкоћа развоја (интелектуални, соматски, комбиновани), колико је под утицајем социјалних фактора (породица, вршњаци, школа и др.) као и дефинише способности које су код детета очуване и развијене или се пак могу развити одговарајућим едукативним

програмима. Ова идентификација се врши од рођења до шесте године живота детета.

Под системом функционалне дијагностике подразумева се скуп поступака којима се утврђује стање, облик и степен психомоторног оштећења, као и последице, узроци и могућности за потпуну или делимичну рехабилитацију. На основу утврђеног психомоторног стања детета са сметњама у развоју, прави се програм рехабилитације, одређују се методе, средства и поступци, као и процес разврставања детета са оштећењем и њихово укључивање у процес васпитања и образовања, односно у којој школској средини ће им бити пружени максимални услови који су одговарајући његовим психофизичким могућностима.

Стручњаци који учествују у опсервацији детета мора да имају професионални однос као и спремност да се активно укључе у решавање одређених проблема и пруже потребну помоћ детету са ометеношћу. Најзначајнија варијабла утврђивања психомоторног, чулног и емоционалног стања код детета је дубинска анамнеза у којој се садржани подаци о пренаталном, наталном и постнаталном периоду, подаци о расту и развоју детета (до момента упућивања на дијагностику и разврставање). Сам дијагностичар мора да уради опширну дескрипцију детета као и да мора да наведе симптоме који обликују карактеристике прилагођавања детета, те мора одредити одговарајући третман: аудиолошки, фонијатријски, хабилиционо-корективни, психолошки и образовни. Сви ови проблеми се решавају кроз систем функционалне дијагностике, односно она представља основну претпоставку у нормализацији односа у свим сегментима код деце са сметњама у развоју од самог детињства па све до завршетка свог школовања.

Најједноставнија и најшире прихваћена дефиниција функционалне дијагностике дао је Хаурад Гарднер (Gardner, 1983), кроз седам људских способности, (или интелигенција, како их он назива): вербално-лингвистичке (подразумева владање језиком, односно способност да се ефикасно манипулише говором кроз изражавање, и омогућава да се језик користи као средство за памћење информација); логичко-математичке (способност откривања образаца, дедуктивног и логичког мишљења, најчешће се повезује са научним и математичким мишљењем); визуелно-просторне (даје једну могућност манипулације и стварања менталне слике у циљу решавања проблема, он просторну димензију (интелигенцију) дефинише и увиђа и код слепо деце.); телесно-кинестетичке (је способност да се нечије менталне способности користе у циљу координације својих телесних покрета, она повезује веровање о повезаности менталних и физичких активности код човека); музичко-ритмичке (која обухвата способност да се препозна и компоњују

музичка дела, тонови и ритмови); интерперсоналне (способност разумевања осећаја и намера других људи) и интраперсоналне (способност да се разумевају сопствена осећања и мотивација).

Свака особа има неке од ових способности више или мање изражене, а на основу функционалне дијагностике константујемо на ком су нивоу ове функције појединих способности код одређене особе. Као пример наводимо, да ћемо констатовати код неке особе заостајање у логичко-математичким способностима, али да има изражене музичко-ритмичке или пак телесно-кинестетичке способности. Овом применом на децу са посебним потребама, имаћемо могућност да пратимо како се санирају онеспособљења и хендикепи а како се развијају или користе остале способности. На овај начин ћемо имати редовно праћење детета са посебним потребама и могућност да програм њихове обуке прилагодимо напредовању и функционалном стању потреба те деце (Сузић, 2009).

Различити домени дечјег развоја као што су физички, когнитивни, социјални и емоционални тесно су повезани, па развој једне од њих утиче и на развој осталих способности. Развојна међуповезаност функција гнозије, праксије, пажње и вербалне способности битно детерминишу квалитет појмовног искуства, а њихова интеракција одређује способности адаптивног понашања и учења детета са посебним потребама (Максимовић, 2008). И Лав Виготски указује у свом делу *Основи дефектологије*, да свако дете, па и оно са сметњама у развоју, долазе на свет са неким диспозицијама, које се, уколико наиђу на стимулативне околности, могу развити у способности. Фонд тих диспозиција и њима припадајући спектар способности може бити мањи или већи, као што и ниво тих способности може бити различит. Када је фонд тих диспозиција хередитарно или конгенитално осетно редукован, онда говоримо о исподпросечним образовно-васпитним потенцијалима од којих се не може очекивати одговарајући спектар и ниво способности аналоган ономе код деце без развојних сметњи (Виготски, 1987).

Уколико је дете сувише дуго у средини у којој захтеви премашују његове способности, а околина нема разумевања за тешкоће са којима се дете суочава, могу се јавити поремећаји у понашању (Илић, 2009). Наравно да деца са ометеношћу имају проблема у образовању које су у великој мери последица слабијих перцептивних могућности. Прави узроци васпитних проблема су пре свега у неуспешној комуникацији детета са околином као и у емоционалним проблемима који се због тога јављају.

У нашој држави, образовање и васпитање деце са сметњама у развоју (деце са посебним потребама) прошло је велики број организационих облика. Процес инклузије, данас је заменио „специјалне

школе“, односно посебне облике, за које се данас сматра да су сегрегацијски, образовања засноване пре свега на „медицинском моделу“ образовања. Он се, дакле надовезује на овај модел али га у многим сегментима и надилази и превазилази.

У најширем смислу инклузија представља феномен у друштву (промене у самом друштву) па тек онда саме школе. Skrtic (1994) објашњава ово на следећи начин: „Инклузивно образовање се темељи на новој парадигми размишљања и поступања на начин који укључује све особе у друштво, где су различитости постале више нормом него изузетком“ (Skrtic Thomas, према: Алић, Церић, 2005). Мејсон (према: Карић, 2008) сматра да су фундаментални принципи инклузије свеобухватни, као и да „инклузија у образовању подразумева прихватање различитости, одговор на различите потребе ученика, излагање у сусрет потребама свих ученика, подржавање различитог темпа учења, квалитета образовања, као и прихватање чињенице да је образовна инклузија један аспект опште друштвене инклузије“.

Инклузивно образовање је, према Илићу „нови дидактички модел организованог поучавања и учења и учења који обухвата, прихвата и интензивно укључује децу и младе са препрекама у учењу и учешћу, односно ученика са посебним образовним потребама и све остале ученике у одељењу према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума (Илић, 2009).

Постоје многобројни системи за процену функционалних вештина које су засноване на испитивању појединих вештина. Ми у овом раду спомињемо само неколико, пре свега помињемо *Приступ нормативној процени функционалних вештина*, где је концепцијска основа приступа традиционалне развојне теорије које стављају нагласак на стицању сензомоторних искуства као основе за стицање сложених моторичких и когнитивних вештина. Процена по овом приступу је описна, али постоје и квантитаивни показатељи који су изражени кроз глобални и парцијални коефицијент развоја, а који се тичу могућности детета у стицању основних моторичких, когнитивних, говорних и социјалних вештина, у односу на узрасне норме. *Батерија за процену покрета за децу* (The Movement Assessment Battery for Children –MABC, Henderson & Sugden, 1992) представља нормативно процењивање фине и грубе моторичне способности код деце узраста од четири до 12 година. Садржи задатке из три области: латерализованост горњих екстремитета, циљање и хватање и динамичка равнотежа. Тестовни резултати се у коначном скору оштећења конвертују у проценте.

Бруникс-Озоретски тест моторичке спретности (Bruininks-Oseretsky test of Motor proficiency, Bruininks, 1978) процењује моторичку спретност деце типичне популације као и деце са

ометеношћу старости 4,5 до 14,5 година, а састоји се из 46 задатака подељених у осам субтестова. Четири субтеста су из области процене грубе моторике (билатерална координација, брзина трчања, спретност, снага) док четири субтеста испитују фину моторику (фина моторичка прецизност, фина моторичка интелигенција, латерализованост горњих екстремитета и координација горњих екстремитета). Резултати теста дају свеобухватан индекс моторичке спретности, као и одвојене вредности процене грубе и фине моторике. *Тест за процену развоја грубе моторике* (Test of Gross Motor Development 2 – TGMD 2, Ulrich, 2000) је стандардизован тест за процену грубе моторичке способности деце узраста до 3 до 10 година старости, TGMD-2 процењује 12 способности грубе моторике, које су подељене у две групе: покретљивости (трчање, поскакивање, галоп, скок у даљ, скок у вис, повлачење) и контрола објекта (вештина манипулисања лоптом као што је тапшање лопте, вођење лопте, хватање, шутирање, бацање лопте у вис и додавање лопте иза леђа (underhand roll). *Brunet-Lezine лествица психичког развоја ране дечје доби* (Le développement psychologique de la Première Enfance, Brunet, Lézine, 1965) процењује психомоторни развој до шесте године живота, с тим што 16 првих субтестова процењује развој у току прве године живота сваког месеца, током друге године са интервалом од три месеца (15, 18, 21 и 24), а током треће године у интервалу од шест месеци. Сваки субтест садржи 10 задатка, првих шест су задаци где се дете ставља у тест ситуацију, а четири имају облик питања на која одговара родитељ, а које се углавном односе на подручје говора и социјалног понашања. Скала за узраст од 4-6 година садржи само четири задатка, од којих три испитују практичну интелигенцију а један вербалне способности. Brunet – Lezine лествица психичког развоја ране дечје доби испитује следеће подручја развоја: моторика (статичка и динамичка), координација (окуломоторички развој тј. руковање предметима), друштвеност и говор. На овај се начин омогућује израчунавање глобалног коефицијента развоја, али и коефицијенти сваке од области одвојено, нарочито уколико је приметно кашњење у некој од њих.

Минхенска функционална развојна дијагностика (Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik; Hellbrugge и. а., 1977), обухвата пречење осам сегмената развоја у току прве године живота: пузање, трчање, седење, хватање, перцепцију, говорну експресију, говорну рецепцију и социјално понашање. Међутим, и овако широка диференцијација у области развоја не исцрпљује све могућности праћења развоја, поготово у питању комплексне функционалне области као што је перцепција, говор и социјално понашање. У другој и трећој години процена обухвата статомоторни развој, сензомоторни развој, говор и социјално понашање. MekKarti скала дечјих способности

(McCarthy Scales of Childrens Abilities, McCarthy, 1972) је тест развојних способности и то за децу од 2,5 до 8,5 година и садржи задатке који се односе на конструкцију коцкама, слагању фигура и слагалица, памћење слика, значење речи, питања о бројевима, ритмичке репродукције, вербално памћење, оријантација у простору, координација руку, координација ногу, имитација, нумеричко памћење вербална флуентност, бројање и сортирање, концептуално груписање, копирање дизајна и цртање људске фигуре деце предшколског узраста. Коначни резултати теста се оцењују кроз 6 скалirних индекса: вербални, перцептивно-манипулативни, квантитативни, генерално/општи когнитивни, памћење и моторни.

Улога учитеља и наставника у стварању, имплементирању и промовисању квалитетног инклузивног образовања, нора да буде велика јер су они ти који васпитавају и образују ову децу свакодневно. Истовремено је њихова улога у дијагностификовању веома значајна и она се огледа у: идентификацији деце, процени когнитивних и социјалних способности, процени интересовања и понашања; у изради Индивидуално образовног плана, као и укључивање одређених конкретних кракорочних и дугорочних циљева као и наставних метода за остваривање тих циљева; Евалуацију напретка које је дете остварило. Наставници и учитељки треба да буду особе које ће препознати поремећаје код деце у школском окружењу и који треба да траже помоћ одређених стручњака (пре свега дефектолога, али и лекара, психолога, педагога, итд.).

Велики је значај функционалне дијагностике у изради Индивидуалног образовног плана, јер се овим документом одређују сви битни елементи тренутног развојног статуса детета (интелектуални, емоционални, социјални, здравствени...), тешкоће у савладавању образовних и васпитних циљева и на основу њих утврђени прецизни и проверљиви циљеви. Наравно да се уз индивидуални образовни план у коме се налазе наставни садржаји, сачињава и посебно прилагођава простор, дидактички материјал, методе и средства у процесу усвајања знања и подстицаји у раду. Овај план је базиран на курикулуму и у својој основи има хуманистички приступ, јер се фокус поставља на јачање личности детета или одређене карактеристике које се могу, правилним поступком, развити у добре стране (водећи при томе, рачуна о различитостима и индивидуалним потребама детета).

Индивидуални образовни план представља план и програм који одговара дететовом онеспособљењу-поремећају. Он уопштено подразумева смањење интензитета и обима школског програма а обогаћен је посебним методама, средствима и прибором инклузивне праксе у учионици. Оваква пракса се најбоље показала кроз

индивидуализовану наставу (индивидуализовани приступ у настави) и он подразумева прилагођавање задатака и садржаја наставних јединица дететовим потребама и способностима. У многим случајевима, ово се прилагођавање заснива на смањивању захтева и очекивања у смислу количине информација и знања које дете може усвојити (Школа по мери детета 2, 2009).

У другим случајевима, такав индивидуализован приступ настави понекад подразумева настојање да се детету одврати пажња кроз пасивне игре (цртањем, коцкама...), мада већина школа има праксу индивидуализованог наставног програма и приступа. Наставник се у основи ослања на сопствену процену док врши прилагођавање садржаја наставних предмета одређеном детету. Међутим, иако се индивидуални програм доноси за свако појединачно дете посебно, то не значи да се приликом његове реализације, то дете (или више њих) издвајају из групе, већ се прилагођени програм увек реализује у оквиру заједничких активности у самом одељењу. Најважнији елементи индивидуално прилагођеног програма се односе на утврђивање области развоја у којима је дете најуспешније, на одређивање приоритета којима се треба посветити, на опис функционисања детета и на прецизно дефинисане и реално постављене циљеве (Хрњица, 2004).

Проблем инклузивног образовања, проблем категоризације, опсервације и функционалне дијагностике, те усмеравање деце у одговарајуће установе, су проблеми са којима се сусрећу наше школе, те учитељи и наставници који раде у њима. Ученици са ометеношћу, у великом броју случајева завршавају основно образовање које није у складу са њиховим, пре свега индивидуалним могућностима и способностима, а кључни моменат на основу којег би се ученици усмеравали у одговарајуће установе, функционална дијагностика, није довољно развијена, а учитељима и наставницима је, може се речи и непозната. Зато смо се у нашем раду и базирали да испитамо значај функционалне дијагностике за организацију различитих облика васпитно-образовног рада са ученицима који имају неку од врсти ометености а налазе се у редовном систему образовања (инклузивно образовање).

За потребе овог истраживања, формиран је упитник са скалом ставова о функционалној дијагностици и инклузији на који су одговарали директори и педагози школа, а онда исти упитник је коришћен и за испитивање ставова наставника, учитеља и дефектолога који раде у редовним и специјалним основним школама.

Узорак су чинили 42 директора (редовне и специјалне школе), 41 педагог који ради у редовној и специјалној школи, 114 учитеља и исти

број наставника предметне наставе, као и 24 дефектолога који раде у специјалним школама у Београду.

Табела 1. Преглед броја испитаника по професији

Радно место	Редовна ОШ	Специјална ОШ	Укупно
Директор	38	4	42
Педагог	38	3	41
Учитељ-наставник	208	24	228
Дефектолог	0	24	24
Укупно	284	55	339

Табела број 1 даје нам дистрибуцију података испитаника по редном месту који испитаник обавља. Овај број није могао да буде уједначен између редовне школе и специјалне школе, због малог броја специјалних школа у односу на редовне основне школе. Значајан податка који смо добили из ове табеле, јесте да у ни једној основној школи коју смо испитивали није било дефектолога као стално запосленог радника, а испитиване су школе из градског и приградског подручја града Београда. Такође, морамо нагласити да је у структури испитаника под називом учитељ-наставник, било већи број учитеља у односу на наставнике предметне наставе (180 учитеља и 28 наставника у редовној школи а 18 учитеља и 6 наставника у специјалној школи).

Табела 2. Структура узорка у односу на године радног стажа

Године рад.стаж	Директор	Педагог	Учитељ	Наставник	Дефектолог	Укупно
до 1	0	0	1	0	0	1
од 2-5	0	1	21	6	7	35
од 6-10	2	14	79	3	9	107
од 10-20	27	15	73	20	6	141
преко 20	13	11	24	5	2	55
Укупно	42	41	198	34	24	339

Из табеле број 2 се уочава да у нашем узорку имамо најмањи број људи са стажом до једне године (код директора нема ни један, јер је законска основа за бирање директора његов радни стаж од најмање 5 година), свега 1 учитељ припада овој групацији (0,29%). Највише је испитаника било из групације од 10 до 20 година радног стажа, скоро

41,96%, друга групација са највећим бројем испитаника је група са стажом од 6 до 10 година и она износи 31,84%, тако да заједно ове две групе обухватају 248 или 73,80% испитаника. Из овога можемо констатовати да испитивани запослени у школама припадају млађем колективу а самим тим се сврставају у перспективнију групу за успешнији инклузивни процес у образовању деце са ометеношћу.

Након спроведеног истраживања одрађена је статистичка обрада података у програмском пакету SPSS 16.0 а резултати су дати у табелама. Израчунавана је аритметичка средина и х квадрат за проверу исправности резултата, а остали подаци су дати у бројевима и процентима.

Табела 3. Припремљеност школа за имплементацију инклузивног образовања

Радно место	ДА		НЕ		Делимично		Свега	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Директор	10	23,81	4	9,52	28	66,67	42	100,00
Педагог	5	12,20	6	14,63	30	73,17	41	100,00
Учитељ	12	6,06	53	26,76	133	67,17	198	100,00
Наставник	12	35,29	12	35,29	10	29,41	34	100,00
Дефектолог	14	58,33	3	12,50	7	29,16	24	100,00
Укупно	53	15,63	78	23,00	208	61,35	339	100,00

Добијен је хи квадрат у износу од 42,044, који је већи од граничних вредности (20,090 и 15,507) на оба нивоа значајности 0,01 и 0,05, уз степен слободе $df=8$, из чега изводимо закључак да је процена наших испитаника о припремљености школа за имплементацију инклузивног образовања статистички значајно условљена њиховим радним местом у систему образовања.

Из табеле 3. видимо да веома мали број учитеља и наставника сматра да су школе оспособљене за инклузивни облик образовања насупрот већини дефектолога и директора који у већини сматрају да постоје такви услови. Интересантан је и податак да већина директора сматра само делимично испуњеност услова за инклузивни рад у својим школама, што се делимично поклапа са одговорима учитеља који у 67,17 % сматрају да су школе делимично спремне за инклузивни рад.

Табела 4. Услови који недостају школама за реализацију инклузивног образовања

Услови који недостају	директор		педагог		учитељ		наставник		дефектолог		укупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Доступност информација о општем здравственом и интелектуалном стању деце	15	4,42	10	2,95	41	12,09	40	11,79	8	2,36	114	33,62
Мотивација наставника за рад са децом ометеном у развоју	12	3,54	8	2,36	45	13,27	47	13,86	5	1,47	117	34,51
Стручна оспособљеност наставног кадра	31	9,14	24	7,08	63	18,58	69	20,35	5	1,47	192	56,63
Помоћ од стране стручњака уз различитих облика специјалне едукације и рехабилитације	33	9,73	37	10,91	82	24,18	84	24,77	9	2,65	245	72,27
Могућност ангажовања педагошког асистента	34	10,02	32	9,44	73	21,53	75	22,12	8	2,36	222	65,48
Материјална средства за опремање простора и набавка наставних средстава	36	10,61	31	9,14	77	22,71	87	25,66	13	3,85	244	71,97

У табели број 4 дати су резултати на питање *Да ли у вашој школи постоје услови за инклузивно образовање?* Јер нас је интересовало мишљење наших испитаника о факторима (конкретним условима) који школама недостају за реализацију инклузивног облика образовања. Добијени су резултати са више одговора, који су обрађени у односу на укупан број испитаника (проценти).

Из табеле 4. се види да је највећи број испитаника (72,27%) указао да им недостаје помоћ од стране стручњака из различитих облика специјалне едукације и рехабилитације, истовремено је велики број испитаника навео као препреку недостатак педагошког асистента (65,48%) и недостатак материјалних средстава за опремање простора (чак 71,97%). Најмање се испитаника изјаснило (33,62%) о недостатку информација о општем здравственом и интелектуалном стању деце.

Овакви резултати нам говоре да наши испитаници нису препознали значај података везаних за функционисање детета и поред

тога што ми сматрамо да је то од пресудне важности за организацију наставе, израду индивидуалних програма, као и за друге видове подршке деци са ометеношћу.

ЗАКЉУЧАК

На основу теоријских разматрања и емпиријских налаза о утицају функционалне дијагностике на организацију различитих облика васпитно-образовног рада са ученицима са ометеношћу, а у односу на циљеве и задатке који су у раду постављени, можемо закључити да је према мишљењу наставника и сарадника у школи, саме школе нису довољно припремљене за реализацију инклузивног облика образовања, али да је велики број испитаника проценио да постоје делимични услови за овај вид образовања. На жалост нико није сматрао да законска регулатива која регулише инклузивно образовање јесте довољна и на његову реализацију.

За реализацију инклузивног образовања, по мишљењу испитаника, највећи недостатак представља недостатак помоћи (ми сматрамо – сарадње) одговарајућих стручњака из различитих облика специјалне едукације и рехабилитације коју остали учесници у васпитно-образовном раду очекују у инклузивној школи, са децом са ометеношћу. Истовремено је истакнуто да се веома мало користе подаци из функционалне дијагностике за дете са ометеношћу, па то омета и рад и организовање инклузивног облика образовања. Истовремено израда индивидуалних планова и образовних програма, је остављена само на учитељима и наставницима, уместо да то буде део заједничког праћења и реализације са стручњацима (који раде у самој школи или ван ње) и недовољно коришћење ресурсних центара за помоћ у раду. Претпоставља се да је ово последица недовољне стручности учитеља и наставника, недовољна сарадња са стручњацима из појединих области дефектологије, педагозима и психолозима који раде у школи.

На крају можемо истаћи као позитиван став свих испитаника, њихово опредељење да се сва деца образују у редовном систему образовања, као и жељу свих учесника да пружи помоћ деци са ометеношћу која се образују у њиховим школама.

Литература

- Алић, А., Церић, Х. (2005). *Темељна полазишта инклузивног образовања*, Хијатус, Зеница.
- Виготски, Л. (1987). *Основи дефектологије*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc.
- Илић, М. (2009). *Инклузивна настава*, Филозофски факултет, Универзитет у Источном Сарајеву, Пале.
- Карић, Ј. (2008). *Од интеграције ка инклузији, логитудинална студија праћења особа са посебним потребама, У сусрет инклузији, дилеме у теорији и пракси*, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд,
- Максимовић, Ј. (2008). *Компетенције учитеља у процесу инклузивног образовања ученика са оштећењем вида, Зборник радова У сусрет инклузији, дилеме у теорији и пракси*, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, стр. 147-159. Београд,
- Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*, Бања Лука, ХБС
- Suzić, N. (2009). *Passi verso una scuola inclusiva. Dai principi alle competenze necessarie*, Centro Studi Erickson,
- Хрњица, С. и сар. (2004). *Школа по мери детета-приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју*, Институт за психологију Филозофског факултета, Београд, Save of Children UK, Београд
- Школа по мери детета, Приручник за примену инклузивног модела преласка са разредне на предметну наставу за ученике са тешкоћама у развоју*, (2009), Save of Children UK, програм за Србију, Београд.

FUNCTIONAL DIAGNOSIS AND EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Summary: *Extremely complex process that requires the cooperation of a large number of experts and establishing the state, form and degree of psychomotor disorders in individuals is the system of functional diagnostics. Based on such determined psychomotor status of the actual program and determine the methods, means and methods in education for each child individually. The objective of determining the status of a child with psychomotor retardation is maximum stimulation of its remaining capacity and its full inclusion in the school environment, and support the system of inclusive education for children with disabilities. This paper tries to show how functional diagnostics has a stake in helping to direct the children with disabilities in suitable institutions or to the corresponding forms of support for these children.*

Key words: *functional diagnosis, children with disabilities, inclusive education.*

Бојана Вуксановић⁴⁷

ОШ „Зага Маливук“ Београд

УЧЕСТАЛОСТ ПОРЕМЕЋАЈА У ПОНАШАЊУ УЧЕНИКА У РЕДОВНОЈ ШКОЛИ

Апстракт: Поласком у школу проширује се број утицаја на развој ученика. Сада су, поред родитеља и одраслих у породици, ту и просветни радници, као и ученици. Не постоји редовна школа, а вероватно ни одељење у ком нема бар једно дете са неком врстом или степеном поремећаја у понашању. Веома је важно да учитељ пронађе начин да се приближи таквом детету, да га покрене и охрабри га за стицање нових знања. Циљ истраживања је био да се утврде присутни облици поремећаја понашања, као и проблеми у васпитно - образовном раду деце различитих облика поремећаја понашања укључене у редовне разреде. Добијени резултати у истраживању су показали да у разредима редовних основних школа су укључени ученици са поремећајима понашања са готово свим облицима поремећаја. Добијени резултати су такође показали да ученици са поремећајима понашања повремено похађају наставу.

Кључне речи: ученици, поремећаји у понашању, редовна школа, прилагођеност школи, родитељи, подршка, помоћ.

УВОД

Поласком у школу проширује се број утицаја на развој ученика. Сада су, поред родитеља и одраслих у породици, ту и просветни радници, као и ученици. Све више се крећу самостално по ужој, а затим све широј друштвеној средини. Збивања у њој проширују знања и искуства најмлађих (саобраћај, трговине, установе у месту живљења). Писменост проширује изворе за све шира сазнања (књига, штампа, телевизија).

Немогуће је све те чиниоце одвојено посматрати и одређивати шта, кад и колико има удела на целокупан развој деце и младих и како се све то одражава на њихов психички (понашање, интересовање, особине, навике итд.) или физички развој (раст, здравље, покретљивост мишића итд.).

Све те промене најпре уочавају родитељи. Своје деловање родитељи даље усмеравају зависно од тога да ли су или нису задовољни изгледом, понашањем, резултатима рада свог детета. Задовољство или

⁴⁷ bojana.vuksanovic86@gmail.com

незадовољство зависи углавном од познавања и разумевања шта је свему томе узрок или зашто се дете баш тако понаша у одређеној ситуацији. Тек на основу тог знања можемо проценити да ли настале промене треба да прихватимо и подстичемо или да их кочимо и спутавамо.

Један од начина упознавања тих различитих утицаја на дете поласком у школу јесу свакодневне животне ситуације које пратимо у породици, о њима разговарамо с учитељем – одељенским старешином у школи или нам о њима дете прича. С тим ситуацијама се преплићу сви ти утицаји, али основу чине узрасне и психофизичке могућности сваког детета.

Тих ситуација, на узрасту деце и младих основношколског узраста, има небројано много, колико породица и деце у њима или у школи. То је разлог да их посматрамо бар делимично груписане, зависно од тога да ли им је основа у физичком развоју или психичком развоју. Поред те две основне области, груписали смо ситуације зависно од тога да ли припадају породичном, школском или друштвеном животу детета.

Из прочитане литературе о поремећајима у понашању може се приметити да се много већи акценат ставља на различите облике поремећаја у понашању и помоћи оваквој деци у савладавању градива и то присутност тог појма и његове примене у школи од стране наставника, а врло мало радова који истражују став, мишљење родитеља и присутност ових средстава у породици. У *Књизи за родитеље*, Макаренко каже: “Целина и јединство породичног колектива - то је неопходан услов доброг васпитања. Њих руше не само платише издржавања него и свађе родитеља и деспотска свирепост оца и лакомислена слабост мајке. Ко хоће стварно да васпитава своју децу, тај мора чувати то јединство. Оно је потребно не само због деце него и због родитеља”.

Родитељи су ти којима је потребно још много времена, снаге и упорности у дететовом усмеравању, али ништа мање и властитог рада на себи као родитељу да би се постепено остваривале жеље родитеља везане за развој детета у постојећим условима и према дететовим могућностима.

І ТЕОРИЈСКИ ДЕО

1. Социјализација

1.1. Социјални односи и школа

Социјализација је процес (без обзира подразумева ли се под тим појмом превасходно „формирање индивидуе“ или „опстанак друштва“) и подразумева интеракцију индивидуе и одређене друштвене средине. Са

становишта индивудуе овај процес утиче на њу, мења је и траје до краја живота. Са становишта друштва траје до краја постојања одређене културе. Уколико је успешан, допринеће развоју и индивудуе и друштва, уколико није, деловаће деструктивно. Да ли ће бити успешан или не, у највећој мери зависи од васпитања. Током социјализације, улога васпитања је незаменљива, а оба процеса делују у складу са истим циљем: од (данашњег) детета формирати личност (сутрашњице); дакле, индивидуу способну да успешно прихвати, мења и унапреди себе као личност и (истовремено) заједницу у којој живи, јер „васпитање оспособљава човека да прави избор међу различитим социјалним нормама и вредностима која му се предочавају током процеса социјализације (Гашић – Павишић, 2001: 161–169).

Процес социјализације почиње рођењем. Има аутора који манифестацију примарне социјализације кроз афективно везивање са одраслим (најчешће мајком) виде као биолишку опрему човека која му, на почетку животног пута, осигурава опстанак у социјалној средини (Ивић, 1978: 169). Кроз активно учешће детета у разноликим социјалним интеракцијама посредством знакових система, који постају унутрашњи, лични, развија се укупна организација и динамика личности (Виготски, 1972).

Примарну улогу у процесу социјалног развоја детета имају родитељи, наставници и вршњаци. Према томе, од врста и квалитета социјалних односа које дете успоставља у породичној, школској и широкој друштвеној средини зависе и ефекти социјализације. Велики део свог живота деца проводе у школи и зато се школа, поред родитеља и породице, сматра једним од најважнијих чинилаца васпитно – образовног процеса. Ученици у школи остварују односе другачије од односа са члановима породице, што доприноси богаћењу њиховог социјалног искуства и утиче на развој и сазревање личности детета. Сматра се да квалитет интерперсоналних односа детета и особа из његовог окружења представља значајан фактор соцоемоционалног и когнитивног развоја појединца. Такође, многа истраживања потврђују да постоји значајна повезаност између квалитета социјалних односа ученика и ефеката васпитно – образовног рада. Поједина истраживања указују на налазе о значајним везама између аспеката односа наставник – ученик и дечјег прилагођавања у школи. Ови налази указују на то да је прилагођавање млађе деце значајно повезано са квалитетом овог односа, кога карактерише топлина, одсуство конфликта и отворена комуникација. Према томе, када наставници обезбеде одговарајући ниво аутономије и поставе јасна очекивања у погледу дечјег понашања, ученици развијају јачи осећај за заједништво и испољавају социјално компетентна понашања. Дакле, наставник треба да помогне ученику да

унапреди вештине решавања проблема у социјалном окружењу, повећа њихову мотивацију за просоцијалне облике понашања и обесхрабри негативне облике понашања.

Наставник има на располагању више метода, техника или стратегија којима може да утиче на развијање позитивних социјалних односа у одељењу. Основни садржај већине тих метода представља развијање и подстицање различитих видова позитивног социјалног понашања ученика, као и редуковање или елиминисање негативног понашања. Иако постоје бројни приступи у начину њиховог реализовања, акценат у овом раду стављам на системе практиковања пожељног понашања, односно на селективни приступ примене награде и казне у разредним ситуацијама. Ови појмови биће посматрани и у породичном васпитању, тј. употреба награде и казне од стране родитеља.

2. Појмовно одређење поремећаја понашања

Развој сваке личности почиње рођењем и траје до краја живота, до смрти; а један од кључних периода у развоју личности јесте детињство. Треба имати у виду, да развој личности у детињству не тече увек складно и хармонично. Може се десити да се, током развоја, појаве промене које доводе до различитих поремећаја; чиме се нарушава хармонија дотадашњег развоја детета и мења линија његовог даљег развоја. Дете се тада не развија као остали његови вршњаци, јер се поремећај (до кога је дошло) рефлектује на целокупну његову индивидуу, и сваки сегмент његове личности – физички, интелектуални, емоционални и социјални (Ковачевић, 2007). Како Виготски објашњава (Виготски, 1998), долази до поремећаја у равнотежи адаптивних функција, па читав систем адаптације тежи да успостави нову равнотежу (односно, да постигне хармонију са новонасталим околностима), тако што се уређује према новим принципима (тј. реорганизује). Ово је и суштинска разлика, специфичност, развоја деце са поремећајем у односу на децу са уобичајеним, уредним развојем.

За сметње прилагођавања и поремећаји у понашању, односно за ову врсту поремећаја често се у литератури, али и у обичној комуникацији, користе различити термини попут неприлагођеност, поремећај у понашању, васпитна запуштеност, лоше друштвено понашање, асоцијално понашање, дисоцијална личност. Често се за исту врсту проблема користе различити термини, као што се и за различиту врсту поремећаја користе исти термини. У последње време су се усталили термини сметње прилагођавања и поремећаји понашања. Као

што постоји мноштво термина којима се дефинише ова врста поремећаја, тако постоји и велики број класификација заснованих на различитим критеријумима. Позивајући се на најчешћу класификацију, ова група поремећаја се дели на:

- **сметње прилагођавања или реактивне поремећаје који обухватају:**
 - *сметње прилагођавања у детињству и*
 - *сметње прилагођавања у младости (младачка криза)*
- **поремећаје друштвеног понашања.**

Начини испољавања наведених поремећаја зависе од узраста детета, основних обележја темперамента и личности, узраста на коме су се сметње појавиле, од узрока који су их изазвали.

На непримерене унутрашње и спољашње захтеве дете или омладинац, како наводи Тадић (1992), најчешће одговара на следећи начин:

- осећајним променама – појачаном стрепњом и другим облицима страховања, појачаним непријатељством, мржњом, љубомором, завишћу, бесом, љутњом и другим знацима агресије и садистичким испадима; затим, тугом, мрзовољом и депресијом, осећајном непостојеношћу, повишеном зависношћу, осећањима мање вредности, тежњама ка надмоћи и сл;

- поремећајем образаца понашања – као што су дурење, супростављање, свадљивост, непослушност, тврдоглавост, напади беса, наглост, туча, бекства, лагања, крађе, паљевине, одбијање односа са другима;

- сметњама сазнајних функција – слабијом пажњом, губитком занимања за учење, интелектуалном заокоченошћу, инхибицијом, слабијим успехом у школи, сметњама у говору, најчешће муцањем;

- претераним или заокоченим покретима;

- сметњама спавања, храњења, мокрења, дефецирања, полним занимањима и другим.

У ову групу убрајају се и деца са неуротичним, психотичним и психопатским поремећајима. Међутим, њихови симптоми су производ других поремећаја, али се због неадекватне дајагностике, непознавања етиологије или друштвених и педагошких мерила често сврставју у ову групу сметњи.

3. Проблеми понашања школске деце

3.1. Основне информације

Поремећаји понашања одликује понављано и трајно присуство образаца антисоцијалног, агресивног или изазивачког понашања и подразумева веће преступе од социјално очекиваног за узраст. Озбиљније је од обичног дечијег несташлука или адолесцентног бунта и/или може навестити трајан образац понашања (уколико траје дуже од шест месеци). Агресивно понашање може бити усмерено према лицима из околине, имовини или себи. Све проблеме понашања карактерише измењен ток социјалног развоја деце, који се знатно разликује од онога што се сматра нормалним (или барем прихватљивим) у њиховом социјалном окружењу.

Основни фактори су:

- *индивидуалне карактеристике детета* – слабе вербалне способности, склоност ка асоцијалном понашању, психијатријска симптоматологија, когнитивне сметње;
- *породичне карактеристике* – слаба пажња и брига родитеља, неефикасно дисциплиновање, слаба приврженост, конфликтна породична динамика, проблеми родитеља (злоупотрба супстанци, психијатријске болести, криминалитет);
- *односи са друговима* – удружења са децом сличних понашања, слабе способности за остваривање пријатељства, слаби односи са децом доброг понашања;
- *фактори школе* – слаба постигнућа, изостајање и напуштање школе, низак едукативни ниво детета, слаба кохезивност и лоша организација наставе;
- *комшилук и локална заједница* – слаба подршка, дезорганизација заједнице, криминално суседство.

Проблеми и поремећаји понашања настају као последица већег броја међузависних узрока. Ретко се може издвојити један специфичан узрок дечјег асоцијалног понашања. Разлози због којих дете не успева да усвоји социјалне норме понашања су веома сложени и међусобно зависни.

Понашања на којима се заснива дијагноза проблема понашања укључује: претеране туче или застрашивање других, суровост према људима или животињама, деструктивност према имовини, подметање пожара, крађе, лагање, изостајање из школе и бежање од куће, необично често напади беса и непослушност.

3.2. Учесталост, узроци

Поремећаји понашање се јављају на свим узрастима, најчешћи почетак је од осме до дванаесте године. Јављају се чешће код дечака (тај однос је 3:1). Као узроци поремећаја понашања најчешће се наводе конструкциони фактори, соматске болести и повреде, средински фактори (породица, дисхармоничан однос према родитељима, растурени бракови, одсуство оца, велика породица, лоше социо – економске околности), фактори личности детета, биолошки фактори, неуроанатомски.

3.3. Облици поремећаја понашања

У односу на средину у којој се јављају, као и у односу на врсту испољеног понашања, поремећаји понашања се деле на оне који се јављају искључиво у породичној средини, оне које се јављају само у групи вршњака, као изоловани асоцијални акти и бунтовничко – пркосни поремећај.

Основни облици поремећаја понашања ограничених на породичну средину су:

- крађе из куће: новац или предмети;
- деструктивно понашање: ломљење играчака или украса, цепање одеће; гребање по намештају или уништавање вредних ствари;
- насиље усмерено само према члановима породице (али не и другима);
- намерно подметање ватре ограничено на кућу.

4. Поремећаји понашања и школа

4.1. Опште напомене

- препустити постављање дијагнозе стручњацима, јер врло често смо склони да све измене у понашању назовемо поремећај понашања;
- испитати могућност злостављања/занемаривања детета;
- сагледати проблем систематски – добити податке о породици детета, испитати његове потенцијале, испитати односе са вршњацима;
- обезбедити педагошко – психолошко вођење детета (ангажовати психолога и педагога школе);
- индивидуализовати наставу и прилагодити потенцијалима детета;
- дати детету „значајне активности” – искључити их да буду они главни у нпр. вођењу дисциплине, или регулацији дисциплине на одморима, или праћењу понашања остале деце и сл.;

- успоставити систем награде и казне – јасно га похвалити за све добро обављене поступке и јасно га казнити за лоше поступке (забране, допунски рад и сл.);

- успоставити више индивидуални контакт (пронаћи наставника који има емпатију за дете и повезати га ближе са дететом);

- повезати се са надлежним службама које су у могућности да обезбеде бољи надзор над дететом (центар за социјални рад, психолошка саветовалишта и др.);

- бити свестан да је код дијагностикованих поремећаја понашања третман мултимодалан, дуготрајан и често неуспешан;

4.2. Однос према школи

Углавном увек имају проблем прихватања улоге ученика. Са ниподошавањем гледају на образовни процес и врло су слабо мотивисани за исти. Ниво аспирација је готово најнижи код ове групе деце, а мотивација за школу готово да ни не постоји.

4.3. Школски успех

Општи успех је углавном слабији у односу на општу популацију ученика (иначе код ове групе деце вербални капацитети су нижи него невербални те је у раду с њима то важно знати и прилагодити задатке тим способностима).

Успех је углавном у складу са потенцијалима, мада имамо случајеве и када су потенцијали значајно виши, али због хиперкинетичности то не може да дође до изражаја. Специфични проблеми се односе на слабу мотивисаност, проблеме концептуализације, проблеме усресређивања пажње и др.

4.4. Редовност похађања наставе

Број неоправданих изостанака са наставе је углавном вишак и стиче се утисак да не осећају потребу да то сакрију (осим у раним фазама поремећаја када су још увек очувани стид и срам). Углавном су у питању неоправдани изостанци (изостанци без разлога без обзира на оправдање).

4.5. Понашање на часовима

Углавном не желе да прете наставу, а с обзиром на опште ниже интелектуалне капацитете и разумевање садржаја часа је ослабљено. Начин репродукције наученог углавном изостаје јер с обзиром на проблеме мотивације и концентрације припремљеност за час изостаје. Дисциплина на часу је поремећена, углавном омета другу децу.

Понашање на часу је: хиперактиван, незаинтересован, непослушан, бунтован, несоцијализован.

4.6. Однос према наставницима

С обзиром на проблем ауторитета код ове деце комуникација са наставницима или другим представницима школе је поремећена, склони су бурним реакцијама на критику, ниподоштавању корисних савета, често нису спремни за било какву комуникацију, а једино у неформалним контактима могу остварити минималне конверзације. Укупна оцена: непослушан, бунтован, тражи пажњу.

4.7. Однос према вршњацима

Од већине деце су одбачени, неомиљени у друштву, слабих вештина комуникације, слабих вештина решавања конфликта (углавном се своди на директне сукобе. Углавном се или слабо дружи са себи сличнима. Успоставља несигурне, социјалне везе засноване на принципима „локалних банди“, склони су манипулацијама, подметању и сл.

II ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

Дете са поремећајима у понашању је дете коме је потребна посебна друштвена брига и подршка како би могло да достигне и одржи одређени ниво развоја своје личности. Овде се мисли на његов целовити развој – и у физичком, интелектуалном, емоционалном и социјалном погледу.

Термином *дете са поремећајима у понашању* обухваћен је широки дијапазон проблема који могу бити узроковани ометеношћу детета (односно органским оштећењима и недостацима), емоционалним поремећајима, социјалним и културолошким депривацијама, утицајима конзервативне традиције, језичким баријерама итд.

Другу половину двадесетог века обележиле су изразите промене у систему васпитања и образовања деце са поремећајима у понашању. У духу нових филозофских схватања отпочела је диференцијација образовне политике и трагања за новим моделима који би у складу са предложеним променама. Доносе се нове стратегије и предлажу нови модели образовања у којима би сва деца укључујући и децу са поремећајима у понашању, остварила равноправност у задовољавању образовно - васпитних потреба. С обзиром да у нашој земљи постоји дуга традиција школовања деце са поремећајима у понашању у редовне школе (Савић, 1999.), **проблем нашег истраживања је био да укажемо на најчешће облике поремећаја понашања који су присутни у**

редовним школама, као и проблеме у васпитно - образовном раду који се појављују као последица присутног ограничења, односно недостатка.

III ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Општи циљ истраживања је био да се утврде присутни облици поремећаја понашања, као и проблеми у васпитно - образовном раду деце различитих облика поремећаја понашања укључене у редовне разреде.

Задачи истраживања проистичу из већ постављеног циља, као његове прецизнија и потпунија анализа:

- указати на најчешћу врсту и облик поремећаја понашања у редовним разредима;
- указати на однос ученика са поремећајима у понашању према школским обавезама;
- указати на најчешће заступљене проблеме у образовном раду деце са поремећајима у понашању укључене у редовне разреде;
- указати на најчешће заступљене проблеме у васпитном раду деце са поремећајима у понашању укључене у редовне разреде.

IV ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Према постављеном циљу и из њега изведеним задацима, дефинисане су хипотезе истраживања:

У редовним школама су укључени ученици различитог облика поремећаја понашања.

Ученици са поремећајима у понашању укључени у редовне разреде имају позитиван однос према школским обавезама.

Постоје образовно – васпитни проблеми у наставном раду ученика са поремећајима у понашању који су укључени у редовне разреде.

Ученици са поремећајима у понашању укључени у редовне разреде постижу одличне образовне резултате.

V УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Узорак истраживања су чинили:

1) 30 **наставника** млађих разреда основних школа „Јован Поповић” и „Филип Вишњић” на Карабурми, и то:

- с обзиром на разред у коме предају - 7 наставника првог, 7 наставника другог, 8 наставника трећег и 8 наставника четвртог разреда

- с обзиром на године радног стажа – 5 наставника до 10 година, 6 наставника до 15 година, 8 наставника до 20 година, 7 наставника до 25 година, 3 наставника до 30 година и 1 наставник преко тридесет година радног стажа

2) 16 **наставника** старијих разреда основних школа „Јован Поповић” и „Филип Вишњић” на Карабурми, и то:

- с обзиром на године радног стажа – 4 наставника до 10 година, 5 наставника до 15 година, 3 наставника до 20 година и 4 наставника до 25 година радног стажа.

Узорак је изабран методом случајног избора.

VI МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

1. Методе, технике и инструменти истраживања

Основна метода истраживања је **дескриптивна**, јер одговара карактеру истраживања и постављеним задацима. Помоћу ове методе се утврдила тачност постављених хипотеза. Она подразумева описивање и снимање појава; као и анализу садржаја, упоређивање, извођење закључака и утврђивање веза и односа међу појавама.

Како би се утврдила тачност постављених хипотеза, коришћена је **техника анкетирања и упитник** за наставнике разредне наставе (дат у прилогу). Упитник се састоји из 16 питања која су подељена у односу на проблем истраживања на пет области – први се односи на структуру поремећаја понашања, друга на однос ученика са поремећајима у понашању укључених у редовне разреде према школским обавезама, трећа на однос ученика са поремећајима у понашању према друговима и наставницима из школе, четврта на проблеме у образовању деце ометене у развоју укључене у редовне разреде и пета на васпитне проблеме ученика са поремећајима понашања укључених у редовне разреде. Питања су углавном затвореног типа на која наставници одговарају заокруживањем понуђеног одговора који најбоље одсликава њихово мишљење и искуство. Наставници су могли да заокруже један

одговор (за 2, 3, 6, 7, 13 и 16. питање) или више (за 1, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14 и 15. питање). Једно питање (10. питање) је отвореног типа, а седам питања (1, 4, 9, 11, 12, 14, и 15. питање) су давала могућност допуне понуђених одговора (уколико ниједан од понуђених одговора није био у складу са ставом и искуством наставника). Питања и одговори су били дати у писаној форми.

2. Ток истраживања

Истраживање је обављено у јуну 2009. године, у основној школи „Јован Поповић” на Карабурми и у основној школи „Филип Вишњић” на Карабурми. Истраживање се састојало из анкетирања професора разредне и предметне наставе поменутих основних школа. Истраживање је обављено у редовним основним школама које се налазе на територији Београда.

Приликом анкетирања коришћен је анкетни упитник (дат у прилогу). Упитник је био анониман, а питања у највећем броју затвореног типа на која су наставници одговарали заокруживањем понуђених одговора који највише одговарају њиховом мишљењу и искуству. Наставници су могли да заокруже један одговор (за 2, 3, 6, 7, 13 и 16. питање) или више (за 1, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14 и 15. питање). Једно питање (10. питање) је било отвореног типа у којем је требало да наставници сами дају своје мишљење. Седам питања (1, 4, 9, 11, 12, 14, и 15. питање) су имала могућност допуне понуђених одговора уколико нису одговарали њиховом мишљењу (искуству). У истраживању је учествовало 46 наставника и учитеља, изабраних методом случајног избора у поменутим основним школама.

Постављена питања су била усмерена на одговоре који најчешћи обрзовно – васпитни проблеми деце са поремећајима понашања укључене у редовне разреде и на који начин их ублажити или ако је могуће отклонити. Наставници и учитељи су индивидуално попуњавали упитнике.

Одговори испитаника су забележени и груписани према одговарајућим критеријумима како би лакше могли бити обрађени. Коришћени су искључиво за потребе овог истраживања и чувају се као поверљиви подаци.

VII МЕТОДОЛОГИЈА ОБРАДЕ ПОДАТАКА

Након прикупљања података, извршена је њихова обрада и анализа тако добијених резултата. Резултати анкетног упитника су приказани помоћу табела на основу пребројане фреквентности добијених одговора.

VIII РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

1. Заступљеност облика поремећаја понашања у редовним школама

Након извршене обраде података из анкетног упитника, добијени су следећи резултати:

Табела 1. Приказ резултата заступљености облика поремећаја понашања ученика редовних разреда

Врсте ометености	<i>f</i>	%
Туче	20	24
Лагање	16	19
Крађе	3	4
Бежање и скитња	4	5
Агресија	15	18
Подметање пожара, паљевине	0	0
Чести напади беса и непослушност	25	30
Свега	83	100

Добијени подаци показују да су у узорком обухваћеним редовним школама заступљени сви облици поремећаја понашања. Приказани резултати показују да, према искуствима наставника најучесталији чести напади беса и непослушност (30%), као и туче (24%), а за њима следе лагање (19%) и агресија (18%).

2. Однос ученика са поремећајима понашања укључених у редовне разреде према школским обавезама

Табела 2. Редовност похађања наставе

Доласци у школу	<i>F</i>	%
Долази редовно	16	35
Повремено изостаје	23	50
Често изостаје	7	15
Свега	46	100

Резултати у Табели 2. показују да се 23 наставника изјаснило да ученици са поремећајима у понашању повремено изостају из школе, односно половина ученика повремено изостаје из школе (50%). Долази редовно 35%, док је често изостајање веома мало изражено (15%).

Табела 3. Реакције ученика на долазак у школу

Реакције на школу	f	%
Долази радо	10	22
Равнодушан/а	30	65
Одбија да долази	6	13
Свега	46	100

Када је у питању реакције ученика на долазак у школу табела, приказани резултати показују да 65% ученика показује равнодушан став према школи, генерално ученици радо долазе у школу и испуњавају школске обавезе (22%).

Табела 4: Емоције које преовлађују код ученика са поремећајима понашања у развоју током боравка у школи

Емоције током боравка у школи	f	%
Стрепња	8	13
Туга	1	3
Непријатељство	32	53
Појачана зависност	7	12
Љубомора	12	20
Свега	60	100

Према прикупљеним резултатима, представљених овом табелом, током боравка у школи код 53% ученика преовлађује непријатељство, док 20% ученика испољава љубомору. 13% ученика испољава стрепњу, док 12% појачану зависност.

3. Однос ученика са поремећајима понашања према друговима и наставницима из школе

Табела 5. Однос ученика са поремећајима понашања према друговима и другарицама из школе

Однос према вршњацима	f	%
Обострано прихватање	5	11
Деца га не прихватају, али ни он/она њих	9	19
Жели друштво деце, али није прихваћено	22	47
Обострано одбацивање	11	23
Свега	47	100

Добијени подаци показују да 47% ученика са поремећајима понашања жели друштво својих вршњака, али није прихваћено. Такође, резултати показују да у 23% случајева постоји обострано одбацивање.

Табела 6. Однос ученика са поремећајима понашања према наставнику

Однос према наставнику	<i>f</i>	%
Обострано прихватање	11	24
Прихваћен од наставника, али не узвраћа	31	67
Обострано неприхватање	4	9
Свега	46	100

Резултати показују да чак 67% ученика са поремећајима понашања не узвраћа на указану пажњу наставника. Резултати приказани у табели показују на обострано прихватање ученика са поремећајима понашања и наставника (24%).

Табела 7. Прихваћеност ученика са поремећајима у понашању од стране ђачког колектива

Прихваћеност од друге деце	<i>f</i>	%
Да	7	15
Делимично	38	83
Не	1	2
Свега	46	100

У односу на генералну прихваћеност ученика са поремећајима у понашању од стране ђачког колектива, резултати показују да 15% ученика изражава позитиван став према својим друговима са поремећајима у понашању, док их 67% делимично прихвата.

4. Образовни проблеми деце са поремећајима понашања у развоју укључене у редовне разреде

Табела 8. Школски успех ученика у развоју у редовним разредима

Образовни резултати	<i>f</i>	%
Одлични	3	6
Врло добри	9	18
Добри	23	46
Довољни	8	16
Недовољни	7	14
Свега	50	100

Подаци показују да највише ученика постиже добар школски успех (46%), затим следи врло добар (18%), довољан (16%), док 14% ученика постиже недовољне резултате. Такође, подаци показују да ученици са поремећајима понашања постижу лошије образовне резултате од вршњака без сметњи.

Табела 9. Тешкоће у наставном раду

Тешкоће у настави	f	%
Углавном не желе да прате наставу	9	14
Дисциплина на часу је поремећена	31	49
Припремљеност за час изостаје	8	13
Понашање на часу: хиперактиван, незаинтересован, непослушан, бунтован	15	24
Свега	63	100

Наставници су мишљења да су тешкоће у раду последица то што је дисциплина на часу поремећена (49%), као и понашање на часу – хиперактивност, незаинтересованост, непослушност и бунтовност (24%). Такође, наставници (14%) сматрају да ученици са поремећајима понашања углавном не желе да прате наставу и да припремљаност за час изостаје (13%).

Табела 10. Образовни проблеми у односу на наставне предмете

Наставни предмети	f	%
Српски језик	30	32
Математика	30	32
Природа и друштво	10	11
Музичка култура	7	7
Физичко васпитање	6	6
Страни језик	11	12
Свега	94	100

Најзаступљенији проблеми током савладавања садржаја из наставних предмета појављују се у настави српског језика (30%), као и у математици (30%).

Табела 11. Области у којима се најчешће јављају проблеми

Области	f	%
Мотивација	22	23
Пажња и памћење	27	28
Праћење и разумевање	18	19
Читање и разумевање	8	8
Групни рад	8	8
Самостални рад	11	11
Закључивање	3	3
Концептуализација	0	0
Свега	97	100

Резултати приказани у табели показују да се највише проблема јављају у областима: пажња и памћење, мотивација, праћење и разумевање као и у самосталном раду.

Табела 12. Превазилажење проблема у наставном раду са децом са поремећајима понашања

Начини превазилажења проблема	f	%
Укључити их да буду они главни	14	14
Успоставити више индивидуални контакт	14	14
Охрабривање и похвала	33	33
Додатно објашњење	13	13
Више очигледних средстава	3	3
Смањивање обима рада	2	2
Индивидуализовати наставу и прилагођавати потенцијалима детета	17	17
Приступ у оцењивању	4	4
Свега	100	100

Како је и приказано табелом, у наставној пракси наставници ради превазилажења проблема, највише прибегавају охрабривању и похвали, индивидуализацији наставе и прилагођавању потенцијалима детета, као и вишем успостављању индивидуалног контакта и укључивању да таква деца буду главна у нпр. вођењу дисциплине или регулацији дисциплине на часу, или праћењу понашања остале деце и сл.

Табела 13. Начини рада наставника у односу на остале ученике разреда

Другачији начини рада	f	%
Да	7	15
Делимично	34	74
Не	5	11
Свега	46	100

Највећи број наставника је делимично мењало начин рада у односу на остале ученике (74%), 15% је мењало начин рада, док 11% наставника ништа није променило у свом приступу према осталим ученицима.

5. Васпитни проблеми ученика са поремећајима понашања укључених у редовне разреде

Табела 14. Најучесталији васпитни проблеми

Васпитни проблеми	f	%
Отежан однос са децом, суровост према другој деци	16	13
Деца га задиркују	11	9
Склон је испадима	23	18
Тражи бескрајну пажњу	11	9
Не поштује наставника и децу	15	12
Прекида наставника	14	11
Нема проблема	1	1
Склон је непослушности, несарадњи, отпору према ауторитету	20	16
Склон је тучама, насилничким нападима, јаким нападима гнева и неконтролисаног беса	14	11
Свега	125	100

Као васпитни проблем наставници су истакли да ученици са поремећајима понашања склони испадима (18%).

Табела 15. *Васпитна улога у раду са децом са поремећајима понашања*

Васпина улога наставника	<i>f</i>	%
Утиче на остале ученике да га прихвате	20	21
Подстиче остале ученике да се коректно понашају	21	22
Сарађује са породицом	27	28
Укључује дете у групне активности	21	22
Укључује дете у секције	7	7
Свега	96	100

Наставници у васпитном раду највише пажње посвећују сарадњи са породицом и подстицању осталих ученика на коректно понашање, као и укључивање у групне активности. Најмање пажње се посвећује укључивању ученика у секције.

Табела 16. *Сарадња наставника са одговарајућим дефектолошким службама*

Сарадња са институцијама	<i>f</i>	%
Да	25	54
Не	21	46
Свега	46	100

Од укупног броја наставника 46% није сарађивало са одговарајућим дефектолошким службама током рада са децом која имају поремећаје у понашању.

ЗАКЉУЧАК

Поремећај понашања одликује понављано или трајно присуство образаца антисоцијалног, агресивног или изазивачког понашања и подразумева веће преступе од социјално очекиваног за узраст. У литератури се користе различити термини попут неприлагођеност, поремећај у понашању, васпитна запуштеност, асоцијално понашање, дисоцијална личност. У последње време су се учестали термини сметње прилагођавања и поремећаји понашања. Примарни узроци који доводе до сметњи прилагођавања и поремећаја понашања су: субјективни фактори (потичу од саме особе, наследна основа, односно темперсмент особе), породично окружење и друштвено – културни утицаји. Агресивно понашање може бити усмерено према лицима из околине, имовини или себи. Проблеми и поремећаји понашања настају као последица већег броја међузависних узрока. Ретко се може издвојити

један специфичан узрок дечијег антисоцијалног понашања. Разлози због којих дете не успева да усвоји социјалне норме понашања су веома сложени и међусобно зависни. Понашања на којима се засива дијагноза проблема понашања укључује: претеране туче, суровост према другим људима, крађе, бежање и скитња, недруштвена полна понашања, лагања, паљевине, деликвенција, необично чести напади беса и непослушност.

Ученици који имају поремећаје у понашању иду у редовне школе, али их прате разни проблеми. Имају специфичне проблеме и сметње у учењу. Пажња им је веома лоша. Не могу због хиперактивности да прате оно што учитељ или другови причају. Јављају се поремећаји у говору и емоционални поремећаји.

Поремећаји у понашању код деце настају због лошег породичног окружења, наследне основе, темперамента детета или утицаја.

Родитељи ако на време примете да се дете споро прилагођава околини, ако је претерано покретљиво, агресивно, депресивно, превише плашљиво,... у сарадњи са стручним службама могу да спрече настајање неприхватљивог понашања своје деце.

Дете са својим проблемом постаје само проблем и уколико се не препознају узроци и не пронађу адекватна средства за превазилажење, остаје усмљено да се бори са самим собом, али и са околином која оптерећена различитим предрасудама, формира став искључивања такве особе из свог окружења.

Деца која имају било који вид и степен ометености, а похађају наставу у разредима редовне школе сусрећу се са бројним проблемима. Проблеми настају јер се настава у овим школама планира за телесно и умно нормалну развијену децу. Како и колико брзо ће се ученик са поремећајима понашања адаптирати у новој средини зависи од вида и степена поремећаја, од става и понашања учитеља и вршњака из одељења.

Добијени резултати у истраживању су показали да у разредима редовних основних школа су укључени ученици са поремећајима понашања са готово свим облицима поремећаја. Добијени резултати су такође показали да ученици са поремећајима понашања повремено похађају наставу. Равнодушни су на доласке у школу. У школи су непријатељски настројени и да жели друштво друге деце, али није прихваћено. Прихваћен је од стране наставника, али не узвраћа и да постоји делимична прихваћеност од стране вршњака.

Најчешћи успех који постижу деца са поремећајима понашања у редовним разредима је добар. Највише тешкоћа имају у настави српског језика и математике. Међутим, нека од њих, без обзира на поремећај постижу изизетне резултате из појединих наставних предмета.

Већина проблема и потешкоћа на које наилази дете са поремећајем у понашању може се превазићи или ублажити уколико за то постоји довољно воље, жеље и љубави од стране ометеног детета, његових родитеља, учитеља, вршњака из одељења и уз редовну сарадњу са педагошко – психолошком службом у школи и стручну помоћ дефектолога кога би свака школа требало да има.

Већина наведених непожељних облика понашања и проблема представљају саставни део развоја личности и често се јављају као пролазна фаза у одрастању. Решавају се на нивоу породице и школе, односно родитеља и наставника и уколико се на време препознају и на адекватан начин каналишу, или пак отклоне, не остављају дубље последице на свеукупни развој детета.

Наставников приступ мора да буде еластичан, односно прилагођен индивидуалним структурама дететове личности, јер механичка примена општих метода не може адекватно да реши проблеме различитих личности.

Наставник мора водити рачуна да се не оствари ситуација где ће се цело одељење прилагођавати ометеном ученику, већ треба да подстакне појединца да се потруди да постане равноправан, вољен члан одељенске заједнице.

Литература

- Алић, А., Церић, Х. (2005). *Темељна полазишта инклузивног образовања*, Хијатус, Зеница.
- Василев, С., Ракић, Б. (1998): *Школска педагогија*, Београд: Култура.
- Вилотијевић, Н. (2002): *Породична педагогија*, Београд: Учитељски факултет.
- Ивић, И. (1987): *Човек као animal symbolikum*, Београд: Нолит
- Ковачевић, Ј. (2007): *Васпитно-образовни аспекти рада са децом са посебним потребама*, Београд: Учитељски факултет.
- Ковачевић, Ј. (2007): *Дете са посебним потребама у редовној школи*, Београд: Учитељски факултет
- Ковачевић, Ј., Арсић, Р. (2006): *Ученици ометени у развоју у редовној школи*, Београд: Друштво дефектолога Србије
- Мацура-Миловановић, С. (2003): *Како неговати личност детета у школи*, према Ковачевић, М. (2003): *Деца воле*, Приручник за учитеље уз читанку за први разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Продановић, Љ. (2000): *Родитељ и дете у редовној школи*, Београд: Завод за графичку технику.

- Скала, А. (1995): *О васпитању деце ометене у развоју*, Београд: Нолит
- Совак, М. (1979): *Специјална педагогика*, Београд – Титоград: Савез друштва дефектолога.
- Станчић, В. (1985): *Деца са тешкоћама у развоју у редовној школи*, Загреб.
- Тадић, Н. (1992): *Психијатрија детињства и младости*, Београд: Научна књига.

IMPORTANCE OF TECHNICAL-MATHEMATICAL ACTIVITIES IN KINDERGARTEN FOR DEVELOPMENT OF CHILDRENS CAPABILITIES

Summary: *This paper discusses the theoretical significance of mathematical and technical activities in preschool institutions that contribute to the development of skills in children of that age. The objective of teaching mathematics in the preschool period is not only learning math, more its detection through the game and the different activities that the children through it build up their knowledge. Their first knowledge of art children acquire through observation, identification and imitation of their environment. Machinery, vehicles and other they imitate with their voice and gestures, identified by the shape, size, sound and movement. Workshops with mathematical and technical content have an important role to develop the capabilities of children. Since the development of children of this age is overall, the educator has to use mathematical and technical content that overlap with other contents through game and attract children to cooperate and solve problems.*

Key words: *preschool, mathematical and technical activities, learning.*

Спец. Александра Јанковић⁴⁸

Висока школа за васпитаче струковних студија Гњилане – Бујановац

ПРАВА ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА

Апстракт: Учење о правима деце у предшколским установама има велики значај јер се од најранијег узраста деца уче демократским вредностима. Педагошки однос васпитача према детету мора да се заснива на поштовању дететових права. Начин на који васпитачи схватају природу детета, да ли као субјекта или објекта права, утицаће на схватање права детета од стране васпитача. Да ли ће васпитачи дете посматрати као биће у развоју или као особу равноправну са одраслима, одредиће и начин на који ће васпитачи тумачити деčја права.

Кључне речи: деčја права, предшколска установа, дете, васпитач, Конвенција Уједињених нација о правима детета.

УВОДНО РАЗМАТРАЊЕ

Конвенцију Уједињених нација о правима детета (1991)⁴⁹ наша земља ратификовала је 1992. године,⁵⁰ и она представља једну од Конвенција коју је ратификовало највише земаља. Конвенција представља основни документ о правима детета, којим је предвиђена обавеза свих субјеката који раде са децом да са одредбама Конвенције упознају и одрасле и децу (чл. 42.). Одрасли имају могућност да се у случају кршења људских права обратe и међународним институцијама, деца такву могућност немају. Обавеза је свих нас да препознамо и спречимо сваки поступак кршења права детета (Алинчић, 1993).

Конвенција у основи почива на два стандарда: стандард права детета на сопствено мишљење и стандард најбољег интереса детета, при чему је стандард најбољег интереса детета традиционални концепт односа према деци, док стандард права детета на сопствено мишљење представља цивилизацијски напредак. (Жижак, Николић, Колер-

⁴⁸ aleksandra.j78@gmail.com

⁴⁹ Конвенција Уједињених нација о правима детета усвојена је 20. новембра 1989. године на 44. заседању Генералне скупштине Уједињених нација у Њујорку. Ступила је на снагу 2. септембра 1991. године.

⁵⁰ Године 1992. тадашња СРЈ потписала је и ратификовала Конвенцију о правима детета. Распадом државе међународно правни субјективитет је остао данашњој Србији.

Трбовић, (2001: 128). Васпитачи као лица која су у сталном контакту са децом у њиховом најранијем узрасту, у обавези су, као и сви остали, да се старају о поштовању права деце. Начин на који васпитачи схватају права детета утицаће на њихов однос према детету.

ПРАВА ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА

У предшколским установама се могу јавити два различита односа васпитача према правима детета, традиционални модел код кога је акценат на заштити и бризи о детету и други, новијег датума, код кога се предност даје праву детета на сопствено мишљење о појединим питањима. Раније традиционално схватање било је засновано на становишту најбољег интереса детета, које у потпуности оправдава доношење одлука одраслих, без узимања у обзир мишљења детета. Васпитачи, као и друге одрасле особе које учествују у одгајању деце, морају наћи начин да испоштују два делимично противречна претходно наведена права, а то су право на заштиту и право на учествовање у одлучивању.

Поставља се питање да ли са једне стране брига и заштита детета, а са друге стране дететова потреба да самостално доноси поједине одлуке, као што су бирање хране, искључују једна другу (Ширановић, 2011). Неки аутори сматрају да се брига и заштита детета и његово право да самостално доноси одлуке, не искључују, већ се допуњују, јер пажљиво слушање деце од великог је значаја за њихову заштиту од насиља и злостављања (Alderson, 2008, према Ширановић, 2011). Слушање детета, или како га неки називају „педагогија слушања“, заснива се на концепту пажљивог слушања, посматрања и разумевања детета. Пажљиво слушање детета, као и прихватање његовог размишљања, од великог је значаја за васпитање и образовање детета (Слуњски, Петровић-Сочо, 2011.)

У неким истраживањима спроведеним у Хрватској о поштовању права детета у предшколским установама, установљено је да се права на сигурност, бригу и заштиту више поштују од права на сопствено мишљење (Колер-Трбовић, Жижак, 1997).

Предшколске установе требају да буду места где ће деца живети у складу са принципима демократије и где ће се од најранијег узраста да уче да се одлуке доносе на демократски начин. Дететова могућност да изрази своје мишљење, као и да саслуша мишљење другог, учествовање у доношењу одлука, усмерени су на учење деце о њиховим правима, као и о правима других. Улога васпитача није само да омогући деци да остварују своја права, већ и да деца стекну одговорност за другог. Одговорност за другог код детета може да развије само уколико се

детету омогући да поједине одлуке доноси самостално и на тај начин ствара свест о последицама свог избора (Burggraeve, 1997; према Ширановић, 2011). Дете у вртићу део је колектива, у том колективу остварење права детета подразумева друштвену одговорност васпитача према другоме, односно, деци (Wall, 2008). О одговорности према другоме потребно је и учити децу, јер ће деца одговорност од најранијих дана најбоље схватити и прихватити у вртићу са другом децом. Иако су права детета безусловна, она ће се поштовати до оне границе када не угрожавају права другог.

Једно од најзначајнијих дечјих права је право на игру. Остварујући дететово право на игру, омогућава се да дете кроз игру упознаје своја интересовања, стиче пријатеље и упознаје на који начин функционише једна заједница, као и да поштује заједничка правила те заједнице. Васпитачи својим понашањем доприносе да се дете осећа прихваћено, вољено и заштићено, уважавајући индивидуалне карактеристике и потенцијале сваког појединог детета. У васпитном раду морају да воде рачуна о интересовањима деце, свако дете ваља подстицати да изражава мишљење, испробава сопствена решења, схвата последице својих одлука (Млинаревић, 2005).

Остваривање права детета је различито и зависи од начина обликовања предшколског програма. У том смислу, MacNaughton i Smith (2009), расправљају о три могућа програма, и то: (1) за дете, (2) о детету, (3) са дететом. Програми „за дете“ и „о детету“ темеље се на схватању да одрасле особе, а не деца, увек знају шта је најбоље за децу. Супротно томе, програм „са дететом“ у центру пажње ставља конкретно дете, са конкретним интересовањима, идејама и начином размишљања (Слуњски, Петровић-Сочо, 2011).

Члан 13. *Конвенције Уједињених нација о дечјим правима* предвиђа право детета на слободу изражавања. Ово право обухвата и право тражења, примања и давања информација. Да би се ово право у потпуности реализовало, у предшколској установи је потребно да дете схвати да је изражавање властитог мишљења прихватљиво и пожељно. Улога васпитача је да помогне детету у сталном надограђивању знања, или како неки аутори наводе „scaffoldingom“ учења, што у преводу значи постављање „скела“ или „подупирање“ учења (Vygotski, према Слуњски, Петровић-Сочо, 2011). Таквим приступом, васпитач дете подстиче на размишљање, изношење свог мишљења, решавање проблема, доношење одлука, једном речју, остваривање својих права предвиђених Конвенцијом.

Обим и квалитет остваривања дечјих права у предшколској установи у највећој мери зависе од конкретног васпитача. Због тога велики значај има образовање васпитача на пољу дечјих права.

Студијски програми на Високим школама за образовање васпитача и на Учитељским факултетима и Педагошким академијама, не предвиђају предмет Дечја права, са изузетком Педагошког факултета у Јагодини и Високе школе за васпитаче у Крушевцу, где је тај предмет предвиђен као изборни, на студијском програму за образовање васпитача. На обим и квалитет остваривања дечјих права, утичу и услови рада васпитача. У Републици Србији, нарочито у већим градовима, васпитачи су суочени са проблемом великог броја деце у групама, који најчешће премашује прописане нормативе и стандарде.

Васпитач према детету треба да се односи као према способној личности у процесу одрастања и осамостаљивања. „Васпитачица треба да остане тиха и пасивна задржавајући став стрпљивог ишчекивања. Она се мора готово повући са сцене и поништити сопствену личност, и на тај начин оставити дечјем духу довољно простора да се слободно шири“ (Монтесори, 2003: 329, према Минић, 2011: 78).

ЗАКЉУЧАК

Иако је Република Србија ратификовала *Конвенцију Уједињених нација о правима детета*, то није довољно за реализацију дечјих права у пракси, као ни чињеница да вербализујемо да деца имају људска права или да знамо да набројимо та права.

Предшколска установа остварује свој васпитни циљ уколико се дете у тој установи осећа безбедно, уколико оно може слободно да изрази своје мишљење и уколико се дете од најранијег узраста учи да поштује различитост и права других. „Да би појединац могао да се успешно уклопи у мултукултурални свет, неопходно је да уме да препозна разлике“ (Стакић, 2015: 537). Савремено васпитање и образовање захтева промовисање равноправности и људских права, а да би се то постигло неопходно је да се у нашем систему институционалног школовања, већ у предшколским установама, едукује кадар који је компетентан да на прави начин образује децу о дечјим правима. Задатак васпитача је да приликом образовања деце о дечјим правима, а кроз њихову примену у пракси у предшколским установама, нађу равнотежу између најбољег интереса детета и дететовог права на самостално доношење појединих одлука.

Један од начина да се будући васпитачи боље упознају са дечјим правима јесте да се дечја права уведу као обавезни предмет у наставу, приликом наредних акредитација студијских програма за васпитаче предшколских

установа.⁵¹ Неопходно је и унапредити знање васпитача из области људских и дечјих права и размислити о увођењу обавезне обуке из области дечјих права, уместо досадашњих периодичних семинара на ту тему.

Степен остваривања дечјих права у предшколским установама у мањој мери зависи од закона и других докумената, а у већој мери од рада васпитача. О програму образовања о дечјим правима у предшколским установама васпитачи би требало да упознају и родитеље и помогну им да програм образовања о дечјим правима спроводе и у породици. У том циљу, предшколске установе могу да организију радионице за родитеље, као и да штампају краће информаторе за родитеље на тему дечјих права.

Литература

- Алинчић, М. (1993). Права дјетета у саставу права човјека. *Дефектологија*, 29/1, 77–79.
- Wall, J. (2008). Human Rights in Light of Childhood. *International Journal of Children's Rights*, 16, 4, 523–543.
- Жижак, А., Николић, Б., Колер-Трбовић, Н. (2001). Процјена поштивања права дјетета у обитељи. *Хрватска ревија за рехабилитацијска истраживања*, 3/2, 127–142.
- Колер-Трбовић, Н., Жижак, А. (1997). Права дјетета – како их виде дјеца у одгојним установама. *Хрватска ревија за рехабилитацијска истраживања*, 33/1, 91–105.
- MacNaughton G., Smith K. (2009). Children's Rights in Early Childhood, in: M. J. Kehily (Ed.) *An Introduction to Childhood Studies*, 2nd edn. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill.
- Минић, В. (2011). Дечји вртић и васпитач као кључни фактор успешности васпитно-образовног рада, *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу*, бр. 5, 71–82.
- Млинарувић, В. (2005). Права дјетета и њихово оживотрење у саставу предшколског одгоја и образовања. *Живот и школа*, 14/2, 29–39.
- Слуњски, Е., Петровић-Сочо, Б. (2011). Реконцептуализација курикула раног одгоја и грађанске компетенције дјетета. *Хрватски часопис за одгој и образовање* 13/3, 88–116.

⁵¹ Тренутно се предмет Дечја права, односно, Развој и права детета, реализује једино на Учитељском факултету у Јагодини и Високој школи за васпитаче у Крушевцу, као изборни предмети.

Стакић, М. (2015). Књижевни текст и његова васпитна улога у поштовању различитих култура, у: М. Лончар-Вујновић (ур.). *Сусрети народа и култура*, Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини, 529–540.

Ширановић, А. (2011). Права дјетета између заштите одраслих и дјететовог властитог мишљења и дјеловања. *Педагогијска истраживања*, 8/2, 311–321.

CHILDREN'S RIGHTS IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Summary: *Learning about children's rights in preschool institutions is of great importance because children are taught democratic values from an early age. A teacher's pedagogical relation to a child has to be based on respect for the child's rights. The way in which teachers understand a child's nature, whether as a subject or object of law, will affect the understanding of the child's rights by the teacher. The manner in which teachers regard a child, be it as a developing being or a person equal with adults, will determine the way in which the teachers interpret the child's rights.*

Key words: *children's rights, preschool institution, child, teacher, The United Nations Convention on the Rights of the Child.*

ПОЛЕМИКЕ И ПРИКАЗИ

Доц. др Живорад Миленовић⁵²

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ПОЛЕМИКА

СЛОВИЋ, СРЂАН (2014). *КОСОВО И МЕТОХИЈА – ПОСЛЕДЊА ЕТАПА РАСПАДА СФРЈ*. ИНСТИТУТ ЗА СРПСКУ КУЛТУРУ ИЗ ПРИШТИНЕ – ЛЕПОСАВИЋ.⁵³

Монографија *Косово и Метохија – последња етапа распада СФРЈ*, аутора др Срђана Словића, вишег научног сарадника Института за српску културу из Приштине – Лепосавић, представља резултат истраживања у оквиру научног пројекта *Материјална у духовна култура Косова и Метохије*, евиденциони број 178028, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује Институт за српску културу из Приштине – Лепосавић. Подељена је у два дела уз увод и закључак. Укупно садржи 213 страница. Настала је као резултат истраживања у оквиру научног пројекта Први се тиче распада СФРЈ у контексту модерних европских односа и држава наследница, док се други део односи на спровођење Дејтонског мировног споразума и Косова и Метохије као врхунца југословенске кризе. Аутор распад СФРЈ тумачи у склопу европских односа који су се одвијали почетком деведесетих година прошлог века. Распад некадашње Југославије доводи и у везу са великим променама које су се догодиле у међународној политици, а које су, са своје стране, утицале и на промене у унутрашњим системима држава. Од посебног значаја су пад комунизма у источној Европи и уједињење Немачке. Ови кључни догађаји су утицали на трансформацију равнотеже снага међу великим силама.

Новонастале државе на територији бивше Југославије кренуле су ка евроатланским интеграцијама. Све оне су с једне стране кривицу за само одвајање су углавном приписивале Србији и њеном руководство. Са друге стране, улога западноевропским земљама, посебно САД, је била

⁵² zivorad.milenovic@pr.ac.rs

⁵³ Рад је резултат истраживања у оквиру научног пројекта *Материјална у духовна култура Косова и Метохије*, евиденциони број 178028, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује у периоду од 2010-2016. године Институт за српску културу из Приштине.

позитивно оцењена. За разлику од тога, Русија као највећа и најјача земља бившег СССР-а, је другачијег схватања и критиковање улогу НАТО-а и западноевропских политичких лидера због њихове пристрасности и редизајнирња постојећег међународног права. Полазећи од тога, аутор истиче да овакве критике нису упућиване у време председника Бориса Јељцина, већ након његове смене. У критици западноевропског начина решавања криза (crisis mnagement) посебно ће се истаћи руски академик Елена Гускова.

Аутор надаље даје сумарни преглед одвајања бивших југословенских република. Да би то постигао, користи историјско-социолошки метод уз констатацију да су се прво одвојиле Словенија и Хрватска. Словеначки случај је био много блажи од хрватског. Хрватски случај је у први план ставио питања националних мањина и њихов захтев за аутономнију. У овом контексту су посебну улогу одиграли ЈНА, лидери новонасталих држава (Фрањо Туђман, Јанез Јанша, Алија Изетбеговић и Кирил Глигоров) и Слободан Милошевића, који није желео раскид са СФРЈ. Ратнохушкачка политика подгрејана национализмом ескалираће у Хрватској, Босни и Херцеговини, а ситуација на Косову и Метохији биће последња етапа распада СФРЈ.

У Србији и Хрватској је дошло до повећања улоге националистичких политичких партија, које су у потпуности амортизовале опозиционе странке. Односи између Хрватске и Србије били су под великим тензијама и неприхватања закључака Карингтонове и Бадинтерове комисије о стварању заједнице независних република и заштите мањина. Чини се да су баш овде у колизију дошли класично и новонастало међународно право. Новонастало међународно право је надлазило услед налета глобализма, где се у први план ставља човек, а не држава. С друге стране, услед погоршаних односа између Србије и САД-а, кршење људских права се могло протумачити и као флоскула иза које су се крили велики геополитички интереси уз неумитно спровођење политике двоструких стандарда.

Уочљиво је да аутор исправно запажа, да се сецесија полако почела схватати као правно дозвољена категорија. Бадинтерова комисија је дозволила републикама да се одвоје од федерације. Да парадокс буде већи, то је дозвољено и Косову и Метохији. Применом силе и коерзивне дипломатије, доћи ће до кажњавања непослушних (санкције 1992. године против СРЈ и њено бомбардовбање због Косова и Метохије 1999. године). То је био унапред припремљен сценарио превременог признавања република, а акција снага ЈНА оквалификована као агресија. Епилог свега било је глорификовање декларативне теорије признања држава или влада уместо конститутивне.

Посебан аспект ове монографске студије представља ауторово схватање међународних организација. Њихова улога, како истиче и сам аутор, почиње да се мења, јер регионалне организације (НАТО, ЕУ) почињу да надомештају универзалне. Разлог оваквог наступа ових организација било је спречавање евентуалног вета Русије или Кине у Савету безбедности УН. Онда када се оствари циљ, случај се поново враћа у УН да би се дала каква/таква легалност оваквим активностима. На сцену ступају мировне операције и успостављање прелазних власти. У случају Косова и Метохије таква власт је била *interregnum*ка независности, уз флагрантно кршење валидне Резолуције Савета безбедности УН 1244.

Ситуација у Босни и Херцеговини била је специфична. Пошто претходни споразуми нису обезбедили мир и стабилност (Венс-Овенов план), покушало се са Дејтонским мировним споразумом, како би се окончао један од најсировијих ратова у модерној историји. Преговори су успешно окончани 21. новембра 1995. године, а споразум потписали Фрањо Туђман, Слободан Милошевић и Алија Изетбеговић у Паризу 14. децембра исте године. Биле су потребне пуне четири године да се оконча рат у Босни и Херцеговини. Ради остваривања овог циља, овај пут се zaloжио и сам амерички председник Бил Клинтон именовањем Ричарда Холбрука као главног руководиоца преговора. У то време, превладавало је опште схватање да је стране у сукобу било тешко довести за преговарачки сто, а камоли склопити споразум. Захваљујући великој дипломатској умешности Ричарда Холбрука дошло је прво до поједностављивања ситуације у БиХ. Касније су уследили поступци спровођења шатл дипломатије и преговора на близину (*proximity talks*) до коначне коерзивне дипломатије. Најзначајнији аспект споразума била је оштра подела између цивилног и војног сектора. Војним је руководио НАТО, а цивилним Високи представник УН задужен за надзором над цивилним спровођењем споразума. САД су посебно инсистирале да Високи представник добије широку аутономију у одлучивању у погледу цивилних питања, док је био ослобођен одговорности од војног споразума, чиме би се ослободио зависности од Уједињених нација. Високи представник је имао толика овлашћења да је могао да поставља и опозива изабране чланове парламента, намеће политичке одлуке, врши контролу медија, војске и др. Све ово је било у функцији успостављања мира и безбедности на коерзиван начин.

Што се Косова и Метохије и Македоније тиче, они су били вид протектората. Македонија је формално била независна, али сукобе са етничким Албанцима није могла да реши без улоге САД-а и НАТО-а. Косову и Метохији се наметао независан статус кроз преговоре који су трајали кратко и врхунио је Ахтисаријевим планом за надгледану

независност, да би се касније прешло на потпуну једнострано проглашену независност (2008). Треба истаћи да су косовски Албанци много очекивали од Дејтона, али се њихово питање тамо није поставило ради чињења уступака Слободану Милошевићу. Полако су губили илузију да ће ненасиљан облик отпора довести до независности. Полазећи од тога, кренули су у радикалнији начин решавања сукоба са безбедносним снагама СРЈ.

Монографија др Срђана Словића је једна успешна социолошко-политиколошка анализа друштвених превирања која су довела до дезинтеграције СФРЈ, сагледаних у контексту великих промена у Европи и свету након завршетка Хладног рата. Подручје Косова и Метохије окарактерисано је као важно геостратешко подручје где се укрштају интереси великих сила. Анализа која се даје у овој монографској студији је актуелна и представља научни допринос разумевању савремених збивања у чијим се вртлозима нашао и српски народ у борби за опстанак на балканском простору. Ова студија садржи значајне тезе које би могле представљати путоказ актуелним и будућим политичким властима које грешке не би смели да понове како косовска криза не би прерасла у завршни чин разбијања државе Србије. Као таква, препоручује се научним радницима и различитих научних области: политичких, социолошких, војних и осталих. Препоручује се и студентима студијских програма из наведених области, али и осталим студентима и ширем читалачком кругу.

МА Снежана Перишић⁵⁴

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ПРИКАЗ КЊИГЕ

ТИОДОР РОСИЋ (2015). *ИМАНЕНТНО – КРИТИЧКЕ И МЕТОДИЧКЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ*. ФАКУЛТЕТ ПЕДАГОШКИХ НАУКА УНИВЕРЗИТЕТА У КРАГУЈЕВЦУ.

Књига *Иманентно – критичке и методичке интерпретације*, истакнутог есејисте, писца и универзитетског професора, Тиодора Росића посвећена је проблемима и посебностима теоријске, критичке и методичке интерпретације узорних песничких текстова. У књизи се, уместо вантекстуалног тумачења песничког текста, предност уступа иманентним методама анализе и система тумачења књижевноуметничких текстова заснованом на фокусираности интерпретације према песничком тексту. С обзиром да тумачење песничког текста подразумева читање, анализу и интрепретацију, аутор полази од читања као креативног и активног процеса и предваја анализу и интерпретацију, али их без обзира на различитости међусобно не искључује. Анализу посматра као метод научног истраживања која означава растављање на делове који чине целину, а интерпретацију као тумачење књижевноуметничког текста.

Структура књиге је примерена истраживању проблема поменутих у наслову и као таква састоји се од увода, три поглавља, закључка, напомена и белешки о аутору. Аутор у *Уводу* објашњава заснованост проблема иманентно – критичке и методичке интерпретације како у научном тако и у наставном смислу. Поглавља која се баве изучавањем књижевно – критичких и методичких проблема носе назив *Национална књижевност у процесу глобализације*, *Тематско – мотивски, жанровски и обликовни аспекти интерпретације песничких творевина* и *Лингвостилистички приступ у тумачењу песничког текста* у којима аутор тумачи различите текстове различитих епоха и врста.

Прво поглавље књиге је значајно по разматрању утицаја глобализације на положај наше књижевности. Аутор износи базичне

⁵⁴mrsnezanaperisic@gmail.com

особености процеса глобализације и тумачи поменути феномен са освртом на анализу односа глобализације и националне књижевности као значајног чиниоца за очување националног бића. Истраживани су и утицаји и појавни облици глобализације на промени националне књижевности у циљу истицања значаја националне књижевности у очувању националног идентитета. У оквиру овог поглавља аутор врши упоредну анализу програма српске књижевности и програма књижевности у Републици Српској, Федерацији Босне и Херцеговине и Црној Гори, где је статус српског књижевног стваралаштва знатно угрожен са посебним нагласком на глобализацијско дејство на промене програма националне књижевности као и промене наставних програма књижевности. Осим основног циља у књижевно – критичкој и методичкој интерпретацији текстова који подразумева стваралачко тумачење текстова, аутор у овом делу књиге говори и о додатном: подстицање креативног иманентног осећања за језик као суштински чинилац књижевности и истицање значаја националне књижевности у циљу неговања националног осећања припадања.

Друго, и уједно најобимније, поглавље књиге аутор посвећује тематско – мотивским, жанровским и обликовним и микропоетским елементима интерпретације песничких текстова. Поменуто поглавље по својој структури указује на сложеност поменутих домена изучавања. Сачињено је од следећих делова – *Теме* – говори о етичком статусу слепих гусара у делима Јакова Игњатовића, националним и туђинским карактеролошким линијама у приповетци *Злате од Слатине* Григорија Божовића, мотиву слободе у српској савременој поезији о Гаврилу Принципу, страху у Исаковићевим ранијим прозним остварењима, најучесталијим космичким темама у српској поезији са освртом на космичко у поезији Васка Попе и Слободана Ракићића и тематско – мотивске доминанте у поезији Исмета Реброње. Наредни део поглавља носи назив *Митопоетика* и говори о томе *Како је постало царство српско и московско* Јоксима Новића Оточанина и *Врзином колу* истог ствараоца као и митопоетским елементима у бајкама Илије И. Вукићевића. Циљ овог потпоглавља је био да укаже на митопоетске елементе савремене српске поезије као и на хришћанске и космолошке идеје у њој. Трећи део поглавља је посвећен *жанровима* и у њему аутор говори о антологијама српске поезије и идеји обновљене србистике, појму ироније, мултикултурним парадигмама савременог српског ироничног песничког правца као и о савременој српској ироничној поезији, и последњи, четврти део поглавља говори о *поступцима* о којима говори кроз поетику слободе у стваралаштву Душана Радовића и видове књижевне мистификације у прози Милисава Савића.

Треће поглавље истражује теоријске могућности лингвостилистичког приступа у тумачењу текстова поезије и износи предности иманентне методике у наставној интерпретацији са практичним моделом лингвостилистичке интерпретације. Посебна пажња посвећена је језику и рецепцији књижевног текста који није строго детерминисана и непроменљива целина. Треба напоменути да је део рада који се односи на примену лингвостилистичке анализе кроз особитости песме *Крилата свирала* Манојла Гавриловића настао у сарадњи са проф. др Милошем Ковачевићем, истакнутим лингвостилистом.

У *Закључку* аутор указује на креативно тумачење песничких текстова кроз процес анализе и интерпретације као основни циљ књиге, и на додатни: подстицање стваралачког иманентног осећања за језик и истицање значаја националне књижевности у очувању националног идентитета. У *Напомени* аутор говори наводи прилике настајања радова који сачињавају поглавља ове књиге. Већина текстова је раније објављена у зборницима и часописима и настала у оквиру пројекта 178014: *Динамика и структура савременог српског језика* који је финансиран од стране Министарства просвете и науке Републике Србије у чијој реализацији је активно и плодно учествовао и аутор. Последњи део књиге чине подаци о аутору које ставља на увид читаоцима досадашње богато истраживачко, наставно и књижевностваралачко искуство проф. др Тиодора Росића.

Актуелност књиге *Иманентно – критичке и методичке интерпретације* проф. др Тиодора Росића осликава се у отвореном књижевно – критичком и теоријско – методичком приступу интерпретације песничког текста са погледа савремене теорије књижевности, методике и књижевне критике што ову књигу препоручује научницима, наставницима, студентима филолошких и учитељских факултета као и осталим читаоцима који познају домене књижевно – критичке и методичке интерпретације.

Проф. Нина Атлагић⁵⁵
Педагошки музеј Београд

ПРИКАЗ КЊИГЕ

СРЕЋКО ЋУКОВИЋ (2016). *ШКОЛСТВО И ПРОСВЕТА У СРБИЈИ У XIX ВЕКУ*.
ПЕДАГОШКИ МУЗЕЈ У БЕОГРАДУ.

Ових дана је у оквиру обележавања 120 година оснивања Педагошког музеја у Београду изишла из штампе веома драгоцене и незаобилазна књига под називом „Школство и просвета у Србији у XIX веку“, аутора Срећка Ћунковића, као друго измењено издање. Главни и одговорни уредник овог другог издања је професор Божидар Зејак, директор Педагошког музеја, а уредник издања је професор разредне наставе Јелена Здравковић, виши кустос у овом музеју.

Професор Срећко Ћунковић, припадао је својеврсној и надасве веома значајној групи педагошких прегалаца историје просвете и школства каквих је било, нажалост, веома мало у то време код Срба. Професор Ћунковић је био аутор веома значајних педагошко стручних публикација и изложби. Педагошки музеј у Београду приредио је изложбу под називом „Школство и просвета у Србији у XIX веку“, која је била постављена у просторијама музеја у времену од децембра 1970. до маја 1971. године. Управо је тада објављена и садржајно конципирана ова књига, која представља много више него од самог каталога изложбе. У њој је хронолошки, студиозно, систематично и стручно приказан развој школства и просвете у Србији у XIX веку. Истичемо да је професор Ћунковић у свом педагошко истраживачком раду користио искључиво архивску изворну грађу, што овој књизи даје посебну вредност.

Књига „Школство и просвета у Србији у XIX веку“ била је и остала незаобилазна литература ученицима гимназија и студентима током студија педагогије и других научних дисциплина, али исто тако као значајно помагало свима онима који се баве или се намеравају бавити истраживањем школства и просвете у Србији у XIX веку. Ово друго измењено издање је прилагођено како важећем правопису, тако и савременим ликовним и техничким достигнућима, па млађим

⁵⁵ninazmaj@gmail.com

нараштајима може дати добар увид у српску историју школства и просвете у Србији у XIX веку.

Књига је методолошки подељна у пет поглавља на 221 страни. Прво поглавље обухвата временски период од 1800-1815. године, у оквиру којег је професор Ђунковић обрадио школство и просвету уочи и за време Првог српског и Другог српског устанка. Примећено је да је за првог професора Богословије постављен познати духовник и књижевник Вићентије Ракић, који је доведен из Трста. Сав труд у области школства и просвете остао је кратког века. Са пропашћу Првог српског устанка 1813. године нестало је све оно што је у овом кратком временском периоду постигнуто.

Друго поглавље обухвата време од 15 година, тј. од 1815-1830. године. Аутор у оквиру овог поглавља посебно говори, поред осталог, и о основним школама, мрежи школа, иницијативи за вишу школу и страним школама. У оквиру страних школа аутор спомиње да Турци имају своју школу у Београду. Ту школу помиње Јоаким Вујић 1826. године, а радила је у једној џамији. Деца су учила само молитве напамет и то на арапском језику који ипак нису разумели како каже Вујић. И Јевреји су 1818. године отворили своју школу у Београду, а подигли су је браћа Арон и Соломон Азријел. Ту се још помиње и грчка школа 1825. и приватна немачка школа отворена 1829. за своје потребе.

Треће поглавље обухвате раздобље од 1830-1858. године. У оквиру овог периода од 28 година, аутор, поред осталог, обраћа пажњу на рад основни школа, устав народних школа, даљњем напретку у организовању просвете, надзор школа од стране државе, мрежу школа, наставне предмете, прве уџбенике, оснивање школа за женску децу, образовање одраслих, зачетке рада на педагошкој литератури, проблем финасирања школа и учитеља, оснивање гимназија у Београду, Богословији, војну школу, земљоделску школу, инжењерску школу, лицеј и друге важне педагошко организационе проблеме.

Четврто поглавље обухвата време од 1858-1878. године. У том временском периоду, поред осталог, професор Ђунковић говори о основним школама, женским основним школама, распореду предмета, како за женске, тако и за мушке основне школе, мрежи школа, друштвеној афирмацији учитеља, уџбеницима, образовању одраслих, гимназијама, оснивању реалки, политизацији ученика, унапређењу наставе, вишој женској школи, Богословији, учитељским школама, Великој школи и другим школским проблемима.

Пето поглавље заузима временски оквир од 1878-1900. године. У том раздобљу аутор је обратио пажњу посебно на мрежу школа, реорганизацији министарства просвете, оснивању Главног просветног Савета, установама девојачких школа, наставном плану и програму

школа, програму рада у забавишту, педагошкој мисли, приватним школама, уџбеницима, оснивању професорског друштва, учитељским школама, законодавној делатности у школама, пољопривредним школама, Војној академији, Великој школи и другим питањима.

Напоследку, наша педагошка јавност добила је дивну педагошку књигу, коју препоручујемо свим основним, средњим школама и факултетима. Посебно је препоручујемо ученицима и наставницима гимназија, те студентима педагогије и других научних дисциплина. Треба одати велико признање радницима Педагошког музеја у Београду, главном и одговорном уреднику, директору, професору Божидару Зејаку, а посебно уредници Јелени Здравковић, чијим је трудом и залагањем ова веома драгоцену педагошку књига угледала светло дана. Тиме је наша педагошка литература обogaћена за још једно веома важно педагошко издање.

ПРИЛОЗИ

УПУТСТВО АУТОРИМА

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу⁵⁶ објављује теоријске радове, прегледне радове и изворне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за образовни процес на факултету. За објављивање у *Зборнику* прихватају се радови који нису претходно објављивани или истовремено поднети за објављивање негде другде. Сви радови се анонимно рецензирају после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора. Рукописи се шаљу електронском поштом и у два штампана примерка.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима Зборника и у складу са *Актом о уређивању научних часописа* Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, Ев. број: 110-00-17/2009-01 од 09.07. 2009. године.

Стандарди за припрему рада

Обим и фонт. Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком 1,0 реда. Обим теоријских, прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (око 30 000 знакова), стручних и преведених радова до 6 страна (око 11 000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3800 - 5600 знакова).

Наслов рада. Изнад наслова рада пише се име (имена) аутора и институције (институција) у којој ради (раде). Уз име аутора (првог аутора) треба ставити фусноту која садржи електронску адресу аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти треба да стоји и назив тезе, место и факултет на коме је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката треба навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује.

Апстракт дужине 150-300 речи (до 1400 знакова) налази се на почетку рада и садржи значај и контекст проблема, циљ рада, примењене методе, а на крају рада даје се *резиме* који се преводи на неком светском језику и он садржи , поред тога, и главне резултате и закључке.

⁵⁶ ufp@pr.ac.rs

Кључне речи се наводе иза апстракта и треба да их буде до пет, пишу се малим словима и одвојене су зарезом.

Основни текст. Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960).

Цитати. Сваки цитат, треба да прати референца са бројем стране у загради, нпр. (Пијаже, 1960: 45). Када су два аутора рада, наводе се презимена оба, нпр. (Хоркхајмер; Адорно, 1947: 77); док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница "et al", нпр. (Гиденс, et al: 1986: 63). У случају да се цитирају библиографске јединице без аутора, онда се укаже на прву реч наслова курзивом, годину издања и страницу, нпр. (*Декларација*, 1948: 21)

Списак литературе. На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту. Библиографска јединица књиге треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача, нпр. Рот, Н. (1983): *Основи социјалне психологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин: Хавелка, Н. (2001): Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.): *Савремени основношколски уџбеник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен (болдован), број и странице, нпр: Радовановић, И. (1994): Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања, *Физичка култура*, Београд, 48, 3, 223-229.

Web документ: име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен и интернет адреса сајта, нпр: Degelman, D. (2000): *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from <http://www.vanguard.edu /psihology/apa.pdf>.

Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр: 1999а, 1999б...

Слике и табеле. Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле морају бити прописно обележене. Табеле и графикони треба да буду убачени у текст, и такође посебно припремљени као слике у Excell фајловима. Фотографије треба да буду прикључене одвојено од текстова као засебни фајлови (у jpg, tif или eps форматима, резолуције 300 dpi/inch), а место у документу где фотографије треба да стоје треба да буде обележено у тексту. Уз фотографије и друге илустрације других аутора треба навести аутора. Свака илустрација и табела мора бити разумљива и без читања текста, односно мора имати редни број, наслов и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница).

Статистички подаци. Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: $F=25.35$, $df=1,9$, $p<.001$ или $F(1,9)=25,35$, $p<.001$ и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

Фусноте и скраћенице. Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође треба избегавати, осим изузетно познатих.

ПОЗИВ ЗА НАУЧНИ СКУП

*ИНОВАЦИЈЕ У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ: ДИГИТАЛИЗАЦИЈА,
ИНОВАТИВНИ МОДЕЛИ И ПРОГРАМИ*

Поштовани,

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић, Универзитета у Приштини – Косовска Митровица, организује међународни научни скуп *Иновације у васпитању и образовању: дигитализација, иновативни модели и програми*.

Један пријављени рад може имати највише два коаутора. Аутори могу пријавити само један рад као аутори или коаутори рада.

Сажеци пријављених тема биће анонимно рецензирани. У поступку рецензије, поред повезаности пријављене теме са темом научног скупа, рецензенти ће проверавати задовољеност АПА принципа: 1) тачност, 2) садржајност, 3) концизност и специфичност, 4) неевалуативност и 5) кохерентност и читљивост сажетка.

Прихваћене теме ће у зависности од научне области, бити разврстане по сесијама.

Предвиђена је посебна сесија за студенте чије теме буду прихваћене.

Научни скуп ће се одржати у згради Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, у Лепосавићу, Ул. Немањина бр. 11, 01-02.06.2017. године.

Радни језик научног скупа је српски. Аутори радове могу пријавити и излагати на научном скупу и на матерњем или неком од страних језика.

Пријаву теме, сажетак и превод сажетка на енглески језик, доставити у електронској форми на имејл: ufp.naucniskup2017@pr.ac.rs до 31.01.2017. године.

Обавештење о прихватању пријављене теме, биће достављено ауторима до 01.03.2017. године.

За учешће на научном скупу није предвиђена котизација. Ауторима чији радови буду прихваћени, биће обезбеђен смештај за време трајања научног скупа.

Контакт особа: доц. др Живорад Миленовић (мобилни телефон: +381-64-89-19-720, e-mail: zivorad.milenovic@pr.sc.rs).

С поштовањем,

Организациони одбор научног скупа

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378

**ЗБОРНИК радова Учитељског факултета
Призрен-Лепосавић** / главни уредник Сениша
Минић; одговорни уредник Алија Мандак. - 2005,
књ. 1- . - Лепосавић : Учитељски факултет у
Призрену - Лепосавић, 2005- (Краљево :
Графиколор). - 24 cm

Годишње. - Наслов од књ. 10 (2016): ЗБОРНИК
радова Учитељског факултета у Призрену-
Лепосавић. - Текст на срп. (ћир. и лат.) и рус. језику.
ISSN 1452-9343 = Зборник радова Учитељског
факултета Призрен-Лепосавић
COBISS.SR-ID 140941068