

UDK 37

YU ISSN 0353 - 7129

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања*

1/2011

Н. БР. 1 ГОД. XVI Стр. 1-120 Сомбор 2011. Август

Педагошки факултет у Сомбору

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

Издавач

Педагошки факултет у Сомбору
Центар за издавачку делатност

За издавача

др Александар Петојевић

Главни и одговорни уредник издавачке делатности

др Недељко Родић

Адреса редакције

Педагошки факултет Сомбор
25000 Сомбор
Подгоричка 4
Тел.: (025) 22-030, 28-986
Факс: (025) 26-461
e-mail: norma@pef.uns.ac.rs
Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

Часопис излази два пута годишње у тиражу од
100 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.
Рукописи се не враћају.

Штампа

МБМ Плас – Нови Сад

Уређивачки одбор часописа НОРМА

др Тихомир Петровић,
гл. и одг. уредник (Сомбор)
др Саша Радојчић (Сомбор)
др Милан Матијевић (Загреб, Хрватска)
др Недељко Родић (Сомбор)
др Цвета Раздевшек-Пучко (Љубљана, Словенија)
др Ненад Петровић (Сомбор)
др Миле Илић (Бања Лука, БиХ)
др Светлана Шпановић (Сомбор)
др Силвија Киш (Капошвар, Мађарска)
мр Драган Савић (Сомбор)
др Ласло Сарка (Комарно, Словачка)
др Наташа Бранковић (Сомбор)
др Мара Ђукић (Нови Сад)
др Мара Кнежевић (Сомбор)
др Зорана Лужанин (Нови Сад)
др Жељко Вучковић (Сомбор)
др Оливера Гајић (Нови Сад)
др Драган Цветковић (Сомбор)
др Јосип Ивановић (Суботица)

Секретар редакције

др Саша Радојчић

Преводилац за енглески језик

мр Мира Лончаревић

Лектор и коректор

мр Драгољуб Перић

Компјутерска припрема

Растко Гајић

Часопис је насловљен по *Норми*, првој школи за учитеље, основаној у Сомбору 1778. године.

Решењем Министарства за информације Републике Србије, бр. 632-1215/94-03 од 16. 01. 1995.
часопис Норма је регистрован под бројем 1844.

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

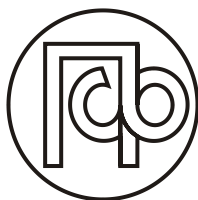
UDK 37

ISSN 0353-7129

НОРМА

ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

1/2011



Сомбор, 2011.

САДРЖАЈ

САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА.....9

Снежана Јелачић:

Специфичности и значај интеркултуралног образовања у савременим друштвима.....9

Биљана Турањанин:

Кнез овог свијета као главни лик два српска романа.....21

Dragica Dragun:

O slikovnicama Sunčane Škrinjarić.....31

Bogdan Đorđević:

Muzika i korelacija u razrednoj nastavi.....43

Jovan Savičić:

Interaktivno multimedijalno učenje i poučavanje korišćenjem računarskih mreža.....57

МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ.....67

Недељко Родић, Драган Цвејић:

Утицај различитих методичких приступа на развој координације ученика виших разреда основне школе.....67

Мирјана Ђетковић:

Васпитна и образовна функција пословица.....81

Бојан Лазић, Мика Ракоњац:

Избор и стилизурање ариџметичких задатака.....89

Мелита Гомбар:

Примена пројектне наставе у изучавању друштвених садржаја у нижим разредима основне школе.....103

CONTENTS

CONTEMPORARY ELEMENTARY SCHOOL.....9

Snezana Jelacic:

Specific characteristics and importance of intercultural education in modern societies9

Biljana Turanjanin:

Prince of this World as the main character of two Serbian novels21

Dragica Dragun:

Picture books by Sunčana Škrinjaric31

Bogdan Djordjevic:

Music and correlation in class teaching43

Jovan Savicic:

Interactive Multimedia Learning and Computer Network - Based Teaching57

CLASS TEACHING METHODOLOGIES67

Nedeljko Rodic, Dragan Cvejic:

The influence of different methodological approaches to the development of co-ordination of students in third grade of elementary school.....67

Mirjana Cetkovic:

Educational Function of Proverbs81

Bojan Lazic, Mika Rakonjac:

Selection and structuring of arithmetic tasks89

Melita Gombar:

Application of project-based learning in social studies in lower primary teaching..... 103

САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА

СНЕЖАНА ЈЕЛАЧИЋ

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 37.01:316.7

BIBLID: 0353-7129,16(2011)1,p.9-20

СПЕЦИФИЧНОСТИ И ЗНАЧАЈ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА У САВРЕМЕНИМ ДРУШТВИМА

Резиме: У раду су презентовани аспекти који се тичу примене концепта интеркултурализма на област образовања. Захтев који се у савременим друштвима сам намеће је истраживање могућности образовања и васпитања за интеркултурализам у постојећој мултикултуралној клими. То подразумева мењање образовне политике од монокултуралне, која је преферирала само једну културу сматрајући је једином исправном и тежећи асимилацији других и другачијих, преко мултикултуралне која се залаже за признавање различитости, до интеркултуралне чији је циљ динамички дијалог између различитости и проналажење нове синтезе. Интеркултурални концепт у образовању представља нову методологију која подразумева не само промену наставних програма, већ и редефинисање многих традиционалних образаца као што су организација наставе и улога наставника.

Кључне речи: мултикултурализам, интеркултурализам, образовање, криза

Увод

Савремена друштва се налазе у противречном односу између глобализације и мултикултурализма. С једне стране, на делу је јасан процес свеопште економске и политичке хомогенизације, док са друге расте свест о етничкој прозноврности и посебности који су у периоду формирања националних држава били потиснути. Последица глобализације модерности огледа се у планетарном уједначавању свакодневне егзистенције, која је израсла на темељима европског просветитељства, а те темеље чине демократија, тржишна економија, као и развијена наука и технологија. Међутим, ово уједначавање праћено је све већом

* snezanajelacic@yahoo.com

приврженошћу сопственој култури и заштити њених вредности. (Месић, 2006) Долази до тријумфалног повратка регионализма и јачања колективних идентитета. Свет је у исто време и глобалан и локалан, за шта Урлих Бек користи кованицу „глокализација“ како би описао овај парадоксалан процес истовремене хомогенизације и фрагментације. Док економија, финансије, информацијаске и комуникацијске технологије постају глобалне, култура поприма обележја заједница и постаје све парохијалнија. То је процес који може покренути нежељене појаве изолације, дискриминације и нетолеранције. (Perotti, 1995) На делу је свеопшта криза модернитета која је пре свега културна. (Липовецки, 1987) Самим тим заштрава се и криза образовања као једног од „најважнијих елемента културне трансмисије.“ (Коковић, 1994:49) Савремена криза образовања произилази и из високих циљева које оно пред собом има. Образовање мора да одговори на потребу друштва да ствара климу у којој ће чланови различитих група имати осећај припадности заједници у којој живе, али на тај начин да се у том процесу не иде правцем игнорисања различитости и асимилације. (Ђуришић-Бојановић, 2006) У том смислу потребна је промена или редефинисање традиционалних образаца.

ИНТЕРКУЛТУРАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ: РАЗВОЈНЕ ПЕРСПЕКТИВЕ

Свеопшта криза идентитета за своју последицу има појаву „да су људи склони форсирати идентитете заједнице утемељене на етничкој скупуини, нацији, вери или територији, а који засењују темељна права појединаца, слободу савести, разборитост и привлачност универзалног.“ (Perotti, 1995:13) Дакле, „често је на делу феномен који је још Фројд назвао *нарцизмом малих разлика* који делује у супротном правцу наглашавајући културну различитост на рачун сличности суседних култура“ (Стојковић, 2002:86), односно негује се начело различитости ради саме различитости. Како већина критичара сматра, једна од највећих слабости свих политика мултикултурализма је наглашавање разлика. Тако и у образовању, концепт мултикултуралног образовања је често усмерен на разлике, док је концепт интеркултурализма и интеркултуралног образовања усмерен на комуникацију и проналажење нове синтезе. Мултикултурално образовање је више окренуто ка посебним потребама једне категорије, а интеркултурално на прилагођавање система новим захтевима које је поставио постојећи мултикултурални контекст друштва. Интеркултурални концепт образовања полази од културне разноликости и проширује је на комплементарност универзалног и сингуларног како би дијалог био отворенији, динамичнији и флексибилнији.

Могли бисмо закључити да, док је мултикултурално образовање производ америчког друштва, догле је концепт интеркултуралног образовања европског порекла. Антонио Пероти наводи неколико смерница до којих је дошло Европско веће за културну сарадњу, а које имају за циљ да исправе поједина погрешна

тумачења. Наиме, мултикултурална друштва у Европи не могу се дефинисати ни као коегзистенција различитости, ни у виду дихотомија, ни као топионица народа. Ако мултикултурализам дефинишемо као коегзистанцију, односно као мозаик у коме различите групе живе једна поред друге, добићемо статичну визију културе, а оно што је потребно узети у обзир је интеракција међу појединцима, заједницама и групама. Даље, ни дихотомије већина/мањина или староседеоци/досељеници нису плодотворне, већ се треба усмерити на проучавање елемената који их уједињују или повезују. И последње, европска мултикултурална друштва се не могу изједначити са концепцијом лонца за топљење или топионице народа (melting pot) јер се сматра да сваки појединац остаје везан за своју изворну културу, без обзира колико елемената из друге културе прихвати. Овде се не може превидети разлика између мултикултуралних друштава као што су САД, Канада или Аустралија са једне стране и мултикултурализма у Европи са друге стране. „Те су земље, строго говорећи, земље досељеника и они и њихова деца су судјеловали у изградњи нације“ (Perotti, 1995:55), док досељеници у европским државама, иако су доприносили култури и економији, нису учествовали процесу изградње нације. На крају, како наводи Пероти, Веће за културну сарадњу Савета Европе одређује „мултикултурално друштво као политичко друштво које претпоставља прихваћање заједничких правила комуникације. То претпоставља један или више службених језика, заједнички правни сустав, демократско правило друштвене сугласности, поштовање људских права, те слободу појединца од притиска заједнице“ (Perotti, 1995:65)

Интеркултурално образовање усмерено је на подизање свести о културном плурализму савремених друштава. Оно „треба да допринесе испуњавању следећих циљева:

- превазилажење социјалне неједнакости и неједнакости у образовању,
- развијање поштовања и толеранције према културним разликама међу људима,
- помагање ученицима да усвоје знање о међуетничким односима и основама на којима почивају различите културе, а не да се учење заснива на емоционалним и класним претпоставкама“ (Петровић & Јањетовић 2002:43).

Интеркултурално образовање нема за циљ само да подучава о различитим културама. Информативно знање о различитостима је неопходно, али није довољно. То је само основа од које се креће, а наставља се корак даље, у откривању односа. Успостављање односа између носилаца различитих култура је суштина интеркултуралне педагошке активности. Знање се мора допунити искуством које обухвата покушаје и погрешке у успостављању контаката у интеркултуралним околностима јер свакодневно искуство показује да у контактима култура не долази увек до међусобног разумевања. У тој области од посебног су значаја „Огледи о интеркултурној комуникацији“, италијанског етнологa и политичког

антрополога Кристијана Ђордана. Његова специфичност огледа се у томе што неспоразуме који настају из културних контаката не посматра као својеврсна патолошка стања, односно као дисфункционалне феномене, већ их одређује као основу интеркултурне комуникације. Овај процес је дефинисан као контактна, интерактивна ситуација у којој по правилу долази до неспоразума из разлога што те две културе које су у додиру не деле истоветан, по Веберовој терминологији, „субјективно схваћени смисао“ (Ђордано, 2001:14)

У том контексту интеркултуралност представља лично и културно сазревање појединца кроз прилику да упоређује своју културу са културама других. Интеркултурално образовање има за циљ да ученике научи комуникацији и припреми их за конфликтне ситуације у којима односи нису нити могу бити аутоматски. На тај начин се омогућује сналажење у односима са другим људима, проширивање распона сопствених референција и доживљај другачијих културних обележја у окружењу. (Нинчевић, 2009) Да би се ти односи развијали мора се имати у виду да идентитети нису унапред дати већ да се они граде, надограђују и мењају, а то је својевестан процес. Идентитет није наметнут споља и није ограничена категорија.

У расправи о интеркултуралној комуникацији и интеркултуралном образовању не може се изоставити појам интеркултуралне компетентности. Овим питањем бави се Мајкл Бајрам који дефинише интеркултуралну компетенцију као вештину стварне интеракције са људима који потичу из различитих култура. (Вучо, 2010) Према томе, интеркултурално компетентна особа је она која је може да спозна однос између две или више различитих култура. Она поседује способност медијације и интерпретације, као и критичког и аналитичког разумевања своје културе и културе другог.

Димензије интеркултуралне компетенције су: когнитивна, емоционална и бихејвиорална. Дакле, она се манифестује кроз одређене сазнајне активности, кроз емпатију и мотивацију за прилагођавањем, као и кроз комуникацију и флексибилно понашање према другачијем виђењу стварности. То подразумева да се вредности, веровања и понашања карактеристични за сопствену културу не претпостављају као једини могући и природно исправни, како то претпостављају културни монисти, већ се ти исти елементи посматрају и из друге из друге перспективе, односно негује се децентрализован поглед на свет. (Вугам, 2002)

Оваквим односима међу културама бави се и Парех. Он сматра да, уколико бисмо неку културу хтели да оценимо споља, ми је прво морамо упознати и разумети изнутра, и не бисмо требали да очекујемо од других култура да задовољавају наше властите стандарде о добром и лошем. Међутим, и концепт и културног релативизма, који подразумева да је свака култура самодоволна целина са себи својственим вредностима и да се оне међусобно не могу поредити је, по мишљењу Пареха, некохерентна докрина. Према томе, поређење култура је могуће уколико постоје неке минималне универзалне вредности. „Но, иако не можемо успоређивати цијеле културе, можемо то чинити са њиховим специфич-

ним аспектима. Тако можемо доказивати да је литература неке културе богаија или да је њезина духовност дубља“. (Месић, 2006:103) Када је у питању поштовање различитих култура, ту постоје две димензије. Прва подразумева да је свака култура једна одређена заједница и да припадници те заједнице имају једнако право као и сви остали да негују своју културу и у том смислу завређују поштовање. Друга димензија се односи на садржај и карактер културе. Садржај културе нисмо дужни да ценимо и слободни смо да га критикујемо уколико смо дату културу добро проучили изнутра и уколико смо закључили да она својим члановима не пружа онај квалитет живота који сматрамо да је потребан. (Месић, 2006)

Интеркултурални приступ у образовању не представља нов предмет већ нову методологију која покушава да у тражењу истине обухвати социолошке, психолошке, историјске, политичке, културне и економске чиниоце у сваком појединачном наставном предмету. (Perotti, 1995) Иако треба да обухвати све предмете, Пероти ипак сматра да настава историје пружа највише простора за примену интеркултурализма. Студије о школским уџбеницима из историје показале су присуство високог степена етноцентризма. Градиво у уџбеницима је често монокултурално, што подразумева глорификацију властите и оспоравање других култура. Оно што се даље примећује је еуроцентрична визија света, а то као последицу има да ученицима није ни пружена прилика да се упознају са културним достигнућима из, на пример, индијске или арапске културе. Градиво из историје филозофије, књижевности или уметности не узима у обзир стваралачка достигнућа других цивилизација. Пероти критикује ово селективно памћење код Европљана и сматра да они хитно морају сетити плурализма својих култура. Он такође наводи и недовољно обраћање пажње на феномен религије. Те празнине отежавају комуникацију за грађане који су у свакодневном додиру са хришћанством, јудаизмом, хиндуизмом, исламом или атеизмом. Ако изостаје знање о томе, тешко може доћи до дијалога и разумевања. Уколико се усвоји став да је као полазна тачка потребна добра информисаност о различитим културама, није могуће заобићи религијске елементе који су имали или још увек имају важну улогу у формирању система вредности датих култура. образовање у условима верског плурализма је интегралан део интеркултуралног образовања и подразумева два аспекта: однос појединца према религији и однос између људи који припадају различитим религијама. Феномен религије треба тумачити са становишта историје, социологије и географије и сместити је у контекст модерног друштва. Такође, у изучавању различитих религијских традиција треба да буде заступљен компаративан приступ.

Још један предмет у коме би могло да се направи помак од традиционалног ка интеркултуралном приступу је географија јер се она бави чиниоцима који су посебно битни за искуство мултикултурализма, а то су територијалност, идентитет и разноликост. Настава географије треба да буде повезана са историјом, социологијом и антропологијом, односно треба да обухвати учење како о посебним идентитетима тако и о заједничким проблемима и заједничким циље-

вима у друштву. Посебну пажњу ваља посветити феномену миграција које представљају једну од основних околности мултикултурализма. Када су у питању школски атласи упутно је користити разноврсне тематске мапе које просторно приказују демографске податке о механичким кретањима становништва, употребу језика, верску припадност или распрострањеност еколошких проблема.

Интеркултурални приступ је лако остварити у области уметности. Познавање уметности одређене културе умногоме приближава ту културу. Уметност је средство комуникације и може послужити у приказивању и прихватању културне разноликости. На пример, познавање музике одређене културе може мотивисати људе да почну да уче неки страни језик, а музика се може користити и као метод који ће им помоћи да савладају језик који већ уче.

Иначе се у настави страних језика сматра веома битним познавање културе другог будући да се подразумева да су теме и области културе оквир и садржај комуникације. Циљеви комуникативне наставе у учењу страних језика су, поред усвајања знања, и развијање вештина за остваривање интеракције са говорницима других језика, и то на равноправној основи, где се подједнако уважава како сопствени идентитет, тако и идентитет саговорника. Теоријске поставке поткрепљене резултатима истраживања, као и сама наставна пракса потврђују да ученицима нису довољна само знања о језику већ и она која ће им омогућити да језик употребљавају на друштвено адекватан и културолошки прикладан начин. (Вучо, 2010)

Иако су сви наставни предмети погодни за примену интеркултуралног концепта, а показано је колико је то потребно и корисно, ипак се један предмет изваја. То је грађанско васпитање. Док остали школски предмети имају сваки своје одређене циљеве у које треба проткати интеркултурални приступ, у грађанском васпитању развијање интеркултуралног концепта је циљ по себи. Овај предмет је усмерен на образовање за демократско друштво које подразумева подизање свести о плурализму друштвене стварности и могућностима за живот у мултикултуралној клими. „Стога би грађанско васпитање могло помоћи младима да развију боље и реалније разумевање данашњег света, да постану активни учесници у процесима доношења одлука, одговорни и информисани грађани у складу са основним принципима демократије и отвореног и динамичког грађанског друштва“ (Будић, 2009:1340) Основу грађанског васпитања као наставног предмета чини учење о људским правима.

Пероти указује на још једну празнину у европском образовању, а то је да се у школским уџбеницима уопште не спомиње ромска заједница. Уколико се не преноси знање и не размењују информације о одређеној културној заједници, није за очекивати ни да ће се та култура моћи укључити у друштво и успоставити однос са другим културама. Бављење ромском заједницом подразумева уважавање њене специфичности, а то је да она представља културу без матичне земље, односно да је то једна од савремених култура свакодневице. Према резултатима истраживања које наводи, предрасуде према Ромима су и даље снажно

присутне и њихова инклузија у друштво је отежана. У европској историји ово је једна од најпрогоњенијих мањина. Ромски становници су и данас на маргини друштва и обезбеђивање услова за њихово школовање је један од основних задатака европског образовања, који не би требало резултирати ни одбацивањем ни присилном асимилацијом како је то најчешће случај. Није реткост ни да се ромска деца смештају у школе за децу ометену у развоју. У неким земљама постоје социјалне политике које су усмерене на решавање овог проблема али оне још нису дале значајније резултате. У школама где се редовно школују ромска деца често постоји оштра сегрегација од неромске деце. Пример у једној Мађарској школи добро осликава овај проблем. Наиме, у тој школи је донета одлука да се матурска свечаност за ромску децу организује посебно и одвојено од свечаности за осталу децу. Разлог је био што је велики проценат ромских ђака био инфициран разним прелазним болестима. (Биро, 2002) Одвојена матурска свечаност јесте спречила даље ширење болести, али основни проблем – лоше здравствено стање ромске деце које је резултат субстандардних социјалних и хигијенских услова живота, остао је нерешен. Описани догађај показује да се проблеми не би смели решавати једноставном изолацијом, без бављења кореном и целином проблема, односно не треба санирати само последицу него и узрок. Такође је показатељ колико је примена политике интеркултурализма повезана и зависна од ширих економских аспеката.

Обзиром на снажан утицај који нове информационе и комуникационе технологије имају на културне промене, у смислу све веће међузависности, повезаности и све бржем протоку информација, образовање о медијима важан је део интеркултуралног образовања. Потребно је направити разлику између образовања путем медија и медијског образовања. Први појам се односи на инкорпорирање најновијих средстава комуникације у наставну праксу у циљу олакшавања процеса учења као и у циљу подизања нивоа медијске писмености. Школа више не може да држи медије на дистанци већ их мора искористити као корисно наставно средство. Други појам, односно медијско образовање „подразумева стицање способности за критичко ишчитавање медија“ (Коковић, 2009:264) Ученици треба да науче да усвајају мноштво информација, али још важније, да науче да располажу тим информацијама, да знају да уоче битно од небитног и да не прихватају знања као готове производе већ да их критички преиспитују. Услед хиперпродукције информација, образован човек није онај који све зна, већ онај који зна како да се служи тим информацијама, да врши њихову селекцију и сортирање, који зна како да пронађе и научи оно што не зна, а шта му је потребно. образовање се мења у смеру развијања способности учења и усвајању методологије изучавања и истраживања. Када је у питању однос према медијима, приметно је да се њиховим рапидним развојем и све већом улогом коју имају у савременим демократским друштвима, јављају нове неједнакости које подразумевају јаз између оних који имају лак приступ медијима и онима који га немају. „Та неравноправност особито вреди за мањинске заједнице, медијски сиромашне, које су гурнуте на

маргину информацијске и комуникацијске мреже.“ (Perotti, 1995:96) Увођењем образовања путем медија и медијског образовања могуће је смањити тај раскорак јер ће нај начин информације бити доступније ученицима који припадају овим групама.

Интеркултурални концепт не треба да буде ограничен само на формално образовање. Како се образовање више не схвата као затворен сектор, већ као процес који је део свакодневице и који се реализује како у школи тако и ван ње, неформално образовање све више добија на значају и школа се све више повезује са другим институцијама и организацијама. Савремени образовни систем доживљава трансформацију и у његовом центру је појединац који свуда и стално учи. „Учење за живот једном заувек, на чему је почивало традиционално образовање са утврђеним блоком школских година, уступа место непрестаном образовању као целоживотном процесу“ (Ненадић, 1997:47) У том смислу интеркултурални приступ треба да постане интегрални део и перманентног образовања.

Основна сврха образовног система је да омогући појединцима да израсту у самосталне и одговорне особе. „Од данашњег образовања захтева се да ствара разумавање за друге, способност да се прихватају промене и свест о могућности човечанства.“ (Гиденс, 1996:74) Пред савременим образовањем постављени су високи циљеви. Диркем сматра да је педагошки идеал једне епохе показатељ стања друштва у посматраној епохи. (Диркем, 1981:73) Да би остваривање интенција интеркултуралног концепта било могуће потребно је реформисати традиционални образац образовања, а то не подразумева само увођење новина у наставне планове, већ и промену у самој организацији наставе. Напушта се фронтални начин излагања градива и уводе се разноврсни облици и методе које форсирају активну партиципацију и тимски рад, чиме се јача групно јединство. „Познати педагог Мушински је у четворогодишњем експерименту утврдио да програм у школи који је експериментелно садржавао кооперацију међу ученицима, заједничке циљеве, наставникову подршку дечијим ставовима и партнерске односе у настави, резултира својствима ученика на основу којих они боље разумију остале, имају више толеранције према разликама међу људима (нација, религија, боја коже) и чини дјецу спремнијом да помогну другима.“ (Сузић, 2001:155) Такође је потребна и модернизација у управљању образовањем и његова децентрализација.

И улога наставника у савременим образовним системима трпи велике измене и модернизацију. Дошло је до промене педагошке парадигме која захтева развијање истраживачке компетенције, превазилажење дихотомије теорија-пракса и неговање иновативног и интерактивног приступа. Од наставника са очекује стално учење, усавршавање, праћење најновијих трендова, добра информисаност о актуелним друштвеним збивањима, медијска писменост на високом нивоу као и велика флексибилност и спремност на прилагођавање променама. Наставник који поседује овакве особине способан је да развије интеркултуралну компетенцију и да успешно спроводи политику интеркултуралног образовања

имајући стално у виду богатство различитих култура и могућности њихових интеракција. Оно што важно нагласити је да константно стручно усавршавање треба да обухвати наставнике у целом образовном систему, од предшколског васпитача до професора на универзитету, као и цело ваннаставно особље (здравствено, правно итд.). Усавршавање за интеркултурални приступ није намењено само наставницима који се су се специјализовали да предају деци досељеника, или који образују децу етничких мањина на њиховом матерњем језику. „Сигурно је да постоје посебне наставне методе примјерене различитим типовима поучавања и различитим предметима. Но интеркултурално образовање, иако то узима у обзир, иде даље. У свакодневним ситуацијама *сви* наставници морају заузети интеркултурални приступ“ (Perotti, 1995:101) и он је намењен за *све* ученике.

Међутим, и поред великих напора у реформисању, криза образовања је и даље присутна. И поред обиља лако доступних информација, ученици су ипак недовољно информисани, њихова школска постигнућа су слаба, а углед и ауторитет наставника се смањује или потпуно нестаје. Треба, дакле, иновирати по сваку цену: уносити што више учествовања и педагошких истраживања, (Липовецки, 1987) али парадокс је у томе да, што школа више прати жеље ученика и што их више усмерава на активно учествовање у процесу образовања, то је њихова мотивација слабија. Што се права више проширују, то се мање поштују одговорности које би требале да иду у корак са тим правима. Што је већа нада да образовање представља снагу која може да допринесе прогресивној трансформацији друштва, то се оно више показује као средство којим се репродукује постојећа друштвена структура. Колико се ради на остваривању једнаких образовних шанси за све, толико се показује да неједнакости остају укорењене. Разлог томе је углавном то што се проблеми решавају парцијално а не сагледава се њихова целина. Дакле, потребно је даље реформисање образовања и проналажење нових парадигми да би се решили ови проблеми, а интрекултурални концепт свакако мора бити укључен.

ЗАКЉУЧАК

Због своје комплексности и противречности, у савременим мултикултуралним друштвима многа питања остају отворена. За разумевање друштвених различитости којима је исписана друштвена стварност није могуће пронаћи једноставне и општеважеће формуле. (Пушић, 2008) Паралелни процеси глобализације и мултикултурализма заостравају кризу модернитета која је у првом реду криза културе, која је опет првенствено криза идентитета. Последице ових појава су напетости у односима између припадника различитих група, а решавање тих напетости пред културну и образовну политику стављају додатне изазове.

Мултикултурално образовање јавља се као реакција на асимилационистички модел који је спровођен у оквиру монокултуралног образовања. Монокултурал-

но образовање је било етноцентрично, преферирало је само једну културу и све је људе смештало у исти хомогени калуп у очекивању да ће се прилагодити и да ће разлике нестати. Мултикултурално образовање критикује и превазилази овај модел развијајући сензибилност за културну разноликост. Залаже се за признавање и остваривање посебних права мањинским групама којима су иста била ускраћивана. Такође се залаже се за промену курикулума који би био инклузиван у смислу да би уважавао хетерогеност група и информисао о њиховим специфичностима, стваралачким достигнућима, историји и савременом начину живота. Међутим, има и оних присталица мултикултурализма који се залажу за посебне програме и посебну епистемологију за сваку групу што доприноси сеграгацији и јачању нових етноцентризама. Критике које се упућују мултикултуралном образовању најчешће се односе на статичност и претерану наглашеност културних разлика.

Концепт интеркултуралног образовања продукт је европске друштвене теорије и покушај је одговора на ове критике кроз нову, динамичку димензију. Интеркултурално образовање има за циљ не само информисаност о различитостима већ довођење тих различитости у однос. Информисаност о историји, достигнућима и начину живота различитих група је полазна основа, али суштина интеркултуралног образовања је у следећем кораку – у успостављању интеракције и комуникације између припадника различитих култура и откривању њихових сличности, односно елемената који их повезују. Знање о различитостима надограђује се искуством о различитостима кроз потрагу за сличностима. Овај приступ није сегегрирајући јер није усмерен само на одређене групе и не води рачуна о потребама само одређених категорија већ обухвата све. Од припадника свих група се очекује да се укључе у дијалог и то на начин који ће омогућити да њихова културна посебност буде сачувана, али и који ће отворити могућност за проналажење нове културне синтезе. Оваква интеркултурална комуникација може довести до неспоразума и конфликта, где се дијалог не одвија по аутоматизму и где је тешко дефинисати неке универзалне механизме решавања спора јер је он културно условљен. Међутим, уз развијање интеркултуралне компетенције као вештине стварне интеракције и критичког и аналитичког промишљања своје културе и културе другог, тај ће динамички аспект ипак резултирати бољем разумевању и сарадњи.

ЛИТЕРАТУРА

- Биро, А. (2002). *Различитости на делу: локална јавна управа мултиетничких заједница у централној и источној Европи*. Нови Сад: Центар за мултикултуралност.
- Будић, С. (2009). *Образовање за демократско друштво и развој свести за живот у мултикултуралној и интеркултуралној заједници кроз садржаје грађанског васпитања*, *Теме*, Вол.33 (1339-2352).

- Byram, M.; Gribkova, B.; Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, Modern Languages.
- Вучо, Ј. (2010). Интеркултуралност као оквир и контекст комуникативне наставе страних језика у раном узрасту. *Иновације у настави*, Вол.23 (53-61).
- Гиденс, Е. (1996). *Диркем*. Београд: XX век.
- Диркем, Е. (1981). *Васпитање и социологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђордано, К. (2001). *Опегди о интѣркултѣурној комуникацији*. Београд: XX век.
- Ђуришић-Ђојановић, М. (2006). Ставови младих према мултикултуралности и прихватање плуралитета идеја, *Зборник инстѣијутѣа за педагошка истраживања*, Вол.38, бр.2 (430-444). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Коковић, Д. (1994). *Социологија образовања*. Нови Сад: Матица Српска.
- Коковић, Д. (2005). *Пукојине култѣуре*. Нови Сад: Прометеј.
- Коковић, Д. (2009). *Друштво и образовни калѣијал*. Нови Сад: Mediterranean publishing.
- Липовецки, Ж. (1987). *Доба ѣразнине*. Нови Сад: Книжевна заједница Новог Сада.
- Месић, М. (2006). *Мултикултурализам*. Загреб: Школска књига.
- Ненадић, М. (1997). *Нови дух образовања*. Београд: Просвета.
- Нинчевић, М. (2009). Интеркултурализам у одгоју и образовању: Други као полазиште, *Нова присујиносѣ* бр.7 (59-84).
- Perotti, A. (1995). *Pledoaје за interkulturalni odgoј i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Петровић, А.; Јањетовић, Д. (2002). Интеркултурално образовање у нашим школама. *Изазови демократије и школа*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Пушић, Јь. (2008). Једна слика мултикултуралности у Војводини: језик као претпоставка за комуникацију. *Социологија*, Вол.Л, бр.2 (175-190).
- Стојковић, Б. (2002). *Иденѣијетѣи и комуникација*. Београд: Чигоја штампа.
- Сузић, Н. (2001). *Социологија образовања*. Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.

Примљено: 18. 04. 2011.

Одобрено за штампу: 24. 06. 2011.

Summary: The paper presents some aspects concerning the intercultural concept in education. The request that presents itself is exploring the possibilities for applying an intercultural education in existing multicultural climate. That means changing education politics from mono-cultural, where only one culture was preferred, through multicultural that was concerned about recognition of differences, to intercultural which goal is to achieve a dynamic dialog between differences and finding a new synthesis. Intercultural concept in education is a new methodology which means not only a change of curriculum, but also a redefinition of traditional school organization and teaching roll.

Key words: multiculturalism, interculturalism, education, crisis

БИЉАНА ТУРАЊАНИН*

Нови Сад

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 821.163.41'04.09

821.163.41:398

BIBLID: 0353-7129,16(2011)1,p.21-30

***КНЕЗ ОВОГ СВИЈЕТА* КАО ГЛАВНИ ЛИК ДВА СРПСКА РОМАНА**

Резиме: Рад показује на који начин Горан Петровић у роману *Опсага цркве Св. Спаса* и Мирјана Новаковић у роману *Страх и његов слуга* оваплоћују своје главне јунаке. Преко традицијске матрице старе српске и народне књижевности они за своје ликове дају нови, али препознатљиви лик ђавола. Мада обје књижевне традиције, захваљујући обиљу интертекстуаних реминисценција, обитавају у ова два романа, примјетно је да Горан Петровић свој лик ипак ствара по узору на средњовјековну књижевност, док Мирјана Новаковић исто чини осврћући се на народну књижевност.

Кључне ријечи: Кнез овог свијета, средњовјековна књижевност, народна књижевност, ин-тертекстуалност.

Модерна уметности има у језиру демонистичку ипсигенцију.

Бодлер

“Ако Bogu pripada вечност, историја је Đavolovo maslo. А историја се, и она стварна, и она фиктивна, налази у knjigama. Ко žели да је контролише, мора pripitomiti đavola” (Пантић, 1993), записао је једном приликом Михајло Пантић. Из овога произилази да је писање доиста *ђавоља работа* јер сваки се писац на свој начин суочава са историјом, како код да је роман трпио, а стога и са *кнезом овога свијета* кога треба припитомити, бар док се само писање не оконча. Само зло одувјек је било инспиративно за писце јер оно покреће онај несигурни точкић радње, оно нарушава идилу, њиме почиње заплет... Јасно је стога да је *нејоменик*

* biljana.turanjanin@gmail.com

већ самим чином писања поменут и призван чак и ако писац тога и није свјестан. Шта се, међутим, догађа када се писци свјесно упуштају у дијалог са историјом, дајући, при том, главну ријеч ономе кога нисмо хтјели да поменемо?

На тај начин настају два изузетна романа *Ојсага цркве Св. Спаса* Горана Петровића и *Сирх и његов слуга* Мирјане Новаковић који за главне ликове имају преображеног, евалуираног, модернизованог, истог, а помало другачијег - нечастивог. Одувијек инспиративан за писце, враг је своје лице и обличје мијењао кроз вијекове, прилагођавајући се, како времену у којем обитава, тако и својим читаоцима. Зло не застарјева, оно је свагда за трунчицу савршеније, способно да у сваком добу заведе и подведе под своје.

Но, наше питање јесте - како су изазову приказивања модерног ђавола одговорила два савремена српска писца?

АНДРИЈА СКАДРАНИН¹

Само је један од назива за нечастивог у роману *Ојсага цркве Св. Спаса* Горана Петровића.

“Како и где је путовао, да му не штејти њословима, мењао је веру и јовор - већ према обичајима. Тешко да је и он сам памтио колико пута се пократио, колико пута је сиуцао у окриље Западне или Источне сиране, а још је даље заборавио - са које су од ових сирана његови сираином. Једно је, ојет, било сигурно, из Скадра није био родом, јамо су ја знали као Андрију Перашијанина, у Перасиу као Андрију из Призрена, у Призрену су мислили да је из Сиона, и јамо, уз друмове, прегом.” (Петровић, 2004: 56)

Но, то су тек нека од његових имена и лица што је типично за представу ђавола за кога Чајкановић и каже да од свих демона има највише имена (Чајкановић, 1994). У роману се, паралелно шире три рукавца приче. Први свједочи о бугарској страшној похари манастира Жиче, други о латинском освајању Константинопоља 1205. године, а трећи, савремени о НАТО бомбардовању из прошлога рата и нечастиви се појављује у сваком од њих. Тако је присутан у златном добу Саве Немањића као један од гласова са пијаци који на продају нуди вријеме, што ће и касније бити једно од његових основних занимања. “Тргујем временом! Купујем свако, и најкраће сада! За прошло дајем оно будуће, а будуће трампим за оно некада!” (Петровић, 2004: 19) Препознајемо га и у прошловјековној причи када 1913. године дође у Београд као

“шривоац од чувења, јо образовању архитекта уважени Андреас фон Нахт. (Што није било сасвим поуздано, јер су у Вијени мислили да је из Баден-Бадена, у коцкарницама Баден-Бадена су ја знали као расијној ујарској барона Андраша, а једној лејта на Балатиону, неки суличави сриски

їоеїї, їреїознао їа је као “їљунуїїої” Андрејевића, їоїїомка оної једної јединої Андрејевића шїїо је їре више од двесїїа їодина, уз Виїїеишки крсїї Марије Терезије, їрїсїїао да свако друїо їодишње доба буде кайїолик и на їїої разлици временом сїїекао баснослован иметїак.) (Пеїїровић, 2004: 198-199)

Али најважнија његова улога смјештена је у период опсаде манастира Жиче, по којем је роман и насловљен, у вријеме Милутинове и Драгутинове владавине, гдје ће његово дјеловање бити и пресудно.

Једноставно је учити како сва имена, којима се користи и под којима га знају, у себи имају коријен од грчке ријечи *ανδρός* (*andρός*), у ужем значењу мушкарац, а у ширем човек, људина, или човек виталне снаге. (Токин, 2010) Тако пишчева иронија одабиром ових имена постаје до крајње мјере заоштрена јер је највећи људски противник именован својом жртвом. Носећи та имена и непрестано зломислено творећи, он као да уз подсмјех поручује човјечанству оно познато - “све што је људско није ми страно”.

Његовог сабрата и антипода представља креација Мирјане Новаковић -

ЂАВО КОЈИ СЕ ПЛАШИ

У роману *Страх и његов слуга* главна прича се плете око истраге коју спроводи аустроугарска комисија на београдском двору регента Александра Виртембершког и принцезе Марије Августе Турн и Таксис, хтијући да испита гласине о појави вампира у Србији. Своју “приватну” истрагу спроводи и сам ђаво јер би присуство вампира значило да се Судњи дан неумитно приближио што он по сваку цијену жели да спријечи. Роман је писан у два гласа - један припада ђаволу, а други принцези Марији Августи чиме је виђење истих догађаја обогаћено дјвјема перспективама.

Ђаво из романа није прецизно именован. Слуга Новак који га прати зове га господарем, док се он сам, слично Андрији, различито представља. “А ја сам гроф Ото фон Хаузбург, даљи рођак Његовог царског величанства.” (Новаковић, 2005: 12) или “- Ја сам бољар Михаил Фјодорович Толстојевски - било ми је посебно задовољство да се представим.” (Новаковић, 2005: 14) Ипак, његов истински лик понеко успјева да прозре већ у први мах. Тако, реагује регент спазивши га први пут. “Гледао ме је дуго и онда рекао: - Ти си ђаво лично!” (Новаковић, 2005: 50) Цијели роман је, као што смо већ напоменули, писан у два гласа - ђавољем и принцезином. Он, разумљиво, говорећи у првом лицу не именује самог себе док, са друге стране, принцеза не вјерује у његову сатанску природу. Тако је Новаковићева овај лик створила сходно његовим фолклорним прецима - попут нечастивог из народних приповједака он нема право име (изузев имена за које и читаоци знају да су лажна, употријебљена у корист његовог циља). Са подтекстом из народне књижевности он се у више наврата на различите начине поигра-

ва. “Народне умотворине су чак и мени занимљиве. Чуо сам ја све оне приче о Светом Сави и мени, и о мени и мом шегрту. Слаба вајда од тога за приповедаче који ме не воле - ја само у причама могу да испаднем глуп. Светог Саву нисам никад ни срео, шегрта нисам никад упослио. Имао сам само слуге, као што и сада имам слугу.” (Новаковић, 2005: 45-46)

Ни његов изглед није једноставан за упамтити, све на њему је осредње и обично. Исповједајући се неком тајанственом иследнику Марија Августа, односно принцаза Турн и Таксис, за нечастивог каже:

“Како је изгледао? Обично, сасвим обично. Средњеј расиа, смеђе косе и очију, без икаквих ујагљивих телесних особина. Не, није храмао. Говорио је немачки без грешке, мада се осећало да му није мајерњи, а, рекли су ми, и српски и мађарски. Знам и да је чинио неке књије на француском и енглеском. Не, није ми било сумњиво - ишавише, смајрала сам тада како је био била рејка њрилика да срећнем једној изузетно образованој човека.” (Новаковић, 2005: 58)

Иако посједује неке од типичних особина нечастивог (вјечити путник, охолост, знање језика...), учавамо неподударење са устаљеним представљањем ђавола.² Он се руга томе увријеженом мишљењу о своме изгледу бирајући на маскембалу гдје је позван управо образину самога себе из фолклорних и црквених сторија са неизбјежним црвеним плаштом. На тај начин он користи своје “најљепше лукавство”, како је изрекао још Бодлер, да нас убиједи у своје непостојање свједочећи о себи у најгротескнијем виду.³ “Сви мисле да се испод образине налази нешто сасвим другачије. А они који не мисле уопште, они се радују мојој појави, баш онаквој каквом је описују попови.” (Новаковић, 2005: 75-76)

Андрија Скадранин, напротив, задржава многа од обиљежја древног врага, али, сходно времену у којем живи, успјешно се прилагођава, не прикривајући при том своју стварну природу.

Његово лице, с једне стране самосвојно и јединствено, са друге је немогуће подробно и тачно описати што је опште мјесто код приказивања нечастивог. “Лице му се састојало од свежња упечатљивих црта, но ни крупнооки Ананије, зачињавац манастирских књига, није умео да понови одлике његовог лика.” (Петровић, 2004: 56)

Ташт и самољубив (а гордост зачиње све гријехе), нарочиту пажњу је поклањао свом одијевању које је још једна потврда да умјереност никада није била једна од његових особина. “Тиздао се чудно, вас одевен у тешку чоху, имао је бар трипут више рукава од руку, о прекобројним пуцадима да се и не прича.” (Петровић, 2004: 56)

Но, врхунац лицемјерја или боље рећи, поигравања са традиционалним текстуалним предлошком учавамо у његовом незаобилазном асесоару. “Па опет - око врата је носио малену сушену тикву, попут неког убогог човека.” (Петровић, 2004: 56) Наиме, познато је да је сушена тиква била једно од сталних обиљежја

Библијски подтекст се снажно указује и несрећних тридесет сребрењака уносе јасан и неизбјежан мотив издаје у цијелу причу. Андрија Скадранин се јавља као негативни откупљивач људског рода јер дохијар новац, ипак, прихвата иако закључује да ту нису чиста посла, након чега полако почиње пропаст манастира. Тиме се остварује још једна од улога прастарог ђавола - улога *лажној дарога-валаца*. “У свом злокобном виду ђаво је цинични рушилац који или даје да би после све узео (митски шарлатан у свом најнесимпатичнијем виду), или уопште не даје ништа, него све одмах агресивно уништава. Овакав вид понашања сажет је у изреци ‘Дошао ђаво по своје’.” (Ранчић, 1997: 60)

Андрија Скадранин доиста представља оваплоћено исконско зло. “Својим присуством и проласком кроз све фазе човечанства, зло обогаћено искуством развило се и напредовало, па тако овај негативни јунак постаје најбољи познавалац човека, свих његових слабости и недостатака.” (Токин, 2010: 30) Све своје знање он и користи против човјека и у роману не постоји ниједан догађај у којем би заискрио неком позитивном особином. Ако и нема све уобичајене одлике оног ђавола из народних и црквених представа, он их има приличан број и то сублимиране кроз призму модерног писца и човјека. Он је виђење зла од стране савременог човјека који своју данашњицу проживљава са наносима оног што (не) популарно волимо назвати традицијом.

За разлику од Андрије, ђаво из романа *Страх и његов слуга* јесте опозит свему ономе што знамо из устаљених представа нечастивог. Он је својим изгледом и понашањем много блискији човјеку са којим дијели његове страхове и недоумице и не посједује никакве натприродне моћи. Описујући костим који је носио на маскембалу скоро је увријеђен представом коју људи имају о њему. “Костим је, наравно, био црвене боје, назирао сам и стреласти реп, а образина је била такође црвена, са рошчићима и ружним зубима. А ја овако леп човек. Ето колико је хришћанство лажљиво.” (Новаковић, 2005: 71) На једном мјесту чак објашњава како он и није посве зао.

“Јасно је да они преше већ зајо ишо верују да сам ја само зло и да у мени ничеј другој нема. А не схваћају, луиаци: да сам ја суишо зло, ја бих онда био Бој. Јер Бој је Бој зајо да буде само добро, а шо је ишо као и само зло. Бој је Бој зајо ишо је само једно и зајо ишо нема ничеј другој. Сви ми ошћали, од анђела, преко људи, до мене, мешани смо од добра и зла. Саг, ко има чеја више, друја је сшвар.” (Новаковић, 2005: 41)

Овај исказ повезује наше дјело са теолошком литературом Дионисија Ареопагита по којој свијет није потпуно зао и доброта је много претежнија и темељнија.

“Stoga zlo nije prirodeno kosmosu, ili bilo čemu postojećem. Međutim 'kako može biti da demoni nisu dobri, ako su od dobra stvoreni?', pitao se Dionizije. Priroda đavola je stvarna i dobra, budući da je nju stvorio Gospod. Ali đavo se

udaljava od dobrote, bića i stvarnosti, i kreće se ka lišenosti, u onoj meri u kojoj sopstvenu volju od stvarnosti Boga okreće ka nestvarnosti sopstvenih sebičnih želja. Davo se od svih bića najviše udaljio od Boga i najviše približio praznini.” (Russel, 1995: 108)

Уз то, један од јунака, Турн и Валсасина, обраћајући се нечастивом изриче: “Дионисије Ареопагит каже да у самом срцу светлости постоји увек чворна тачка која представља тачку божанственог мрака. Без те тачке сушта светлост била би чиста тама. А та тачка, то сте ви.” (Новаковић, 2005: 187) Тако је на различите начине теологија овог јелинског светитеља уткана у овај роман о Ђаволу.

И Горана Петровића инспирише једно од дјела Дионисија Ареопагита чије је интертекстуална веза између њега и Новаковићеве посебно продубљена. Наиме, у теолошком штиву *О небеској јерархији* Дионисије први пут у хришћанској литератури даје листу о девет анђеоских редова и ређа их у три нивоа. (Louth, 2009: 62)

1. серафими, херувими, престоли;
2. власти, силе, господства;
3. начала, арханђели и анђели;

Петровић користи ову листу и свако од својих девет поглавља насловљава по једном реду анђела...

Да Новаковићкин нечастиви није сушто зло боље од било ичега свједочи његово понашање. Уплашен појавом вампира, чији долазак представља несумљиву близину Страшног суда, он показује чисто људски, пренаглашени кукавичлук. Без икаквих натприродних моћи, он доиста страхује за сопствени живот. Он се боји не само вампира него и разбојника, хајдука и људи уопште. Представљен је попут обијесног, богатог и размаженог коленовића, који осим новца не посједује никакве друге моћи и способности. Спреман је на све могуће мјере предострожности не би ли се заштитио од вампира па о врат вјеша бијели лук, а одмах затим, на наговор слуге и најснажнији хришћански симбол - крст. Овим поступком, његов лик је посве пародиран и хиљадама миља удаљен од устаљених представа о нечастивом у књижевности.

И у роману *Ојсага цркве Св. Сјаса*, такође, имамо мотив заштите бијелим луком, али супротан оном који смо уочили у роману *Ситрах и његов слуја*. Док се код Мирјане Новаковић нечастиви комично покушавао на овај начин сачувати неповријеђен, овдје то исто покушава воденичар Добреч, али од Андрије Скадранина! Но његова заштита није имала никаквог значаја пред Андријином силом. “Из клупка устаде и млинар, али некако сав промењен, као без људске својине. Само час пре о његовом врату венац од белог лука се сам од себе расплете, разнискане главице се раскотрљаше.” (Петровић, 2004: 88) Без иједне позитивне особине, Андрија Скадранин је и несумњиво моћан, а своју моћ повећава стално се служећи натприродним и необјашњивим потезима.

Слична разлика се уочава и у опису њихових пратилаца. Слуга у дјелу Мирјане Новаковић је Новак, образован, паметан, храбар али несрећан и вјечито пијан Србин кога на рубу пропасти за дванаест форинти у службу узима нечастиви. Њега су, по тврдњи његова господара (не Господа како Новак изричито наглашава) попут Дон Кихота и госпође Бовари упропастиле књиге.

“И иако он, мало-помало... није он што мени признао, јасно, што сам ја сам схватио: умислио је мој Новак да његов животи ништа неће вредећи ако се и он иако намршво не заљуби, и све даље како већ ишше у књиџама. Све он као Хамлеј, међутим, оца нема ко да убије, мајка му већ била умрла, сирци му проишо цело имање и пуцао пред брашом, ие је што пројало, а да не причам да се би Офелија није нашла међу девојкама које је познавао.”
(Новаковић, 2005: 39)

Новак вјерује у Бога и не дозвољава ђаволу да га назива Крезубим, али истовремено, парадоксално, је одан слуга који штити и храбри свога господара. Његова најважнија улога је да слуша нечастивог који има незајажљиву потребу да прича сторије из свог тек вјечношћу самјерљивог живота. Нарочито воли да приповједа о Христу који тако даје своје апокрифно “Јеванђеље по ђаволу” чиме и не хтијући себе поставља у улогу тринаестог апостола. (Гордић, 2006)

И Андрија Скадранин има пратиоца. “Пуних уста се хвалисао да му је товар веома вредан, супротно томе војну пратњу није имао, уз њега беше само један грбав, али окретан слуга. (Слуга увек супротне вероисповести - никад се не зна.) (Петровић, 2004: 56) Слуга је присутан у свим злостима које Андрија жичком братству приређује. Грбавац је савладао воденичара Добреча, плунувши му на душу, након чега ниједна амајлија, нити молитва није успјела да га спасе.

Иако нису његови сапутници, слугама Андријиним би се могли назвати и остали негативни ликови у роману. Нападом на дом Божји, манастир Жичу, *многосирашних* кнез видински Шишман, кумански вођ Алтан и слуга Смилец добровољно се стављају у ђаволу службу. Андрија им тајно својим дјеловањем у манастиру у страшном науму и помаже. Они су тако и описани, са припадајућим хтонским особинама.

Видински кнез Шишман, представљен слично аги од Рибника (Токин, 2010), на глави има капу од живог риса, оковратник од куна златица, за појасом склупчану гују, а на испруженој лијевој руци *времљивој цикавца*. Јаје од ове птице или утваре, носио је под пазухом четрдесет дана док је није испилио. Међутим, управо за ђавола се каже да “може да се излеже из јајета које снесе петао или кокош која пропева, а јаје се под пазухом носи седам или четрдесет дана.” (Ранчић, 1997: 71) Цикавац је покљубао молебни бруј црквеног звона којим је манастирско братство за помоћ вапило Господу.

Алтан је ратник велике, али звјерске љепоте јер његов осмијех показује *све очњак до очњака*, док се за ситног и неугледног слугу Смилеца, урочника, каже да “свеукупно - зла нарав беше му главна одлика.” (Петровић, 2004: 32-33)

Сви заједно представљени су као истинска ђавоља хорда зла и иако нису Андријини сапутници, својим дјеловањем они су заиста његове одане слуге.

ЗАКЉУЧАК

Проматрајући двије различите представе ђавола у два српска романа, *Ојсага цркве Св. Сјаса* и *Сјрах и њејов слуја*, савремених аутора пониклих на истом традицијском и књижевном тлу, учили смо бирање и употребу различитих књижевно-традицијских предлогака. Сама представа нечастивог у свијести човјека одвајкада је била двојака.

“Nasuprot monaškom naglašavanju moći đavola, u folkloru i legendi je, kao neka vrsta ravnoteže, postojala tendencija da se đavo ismeje i prikaže kao nemoćan. To je bila prirodna psihološka reakcija protiv užasa koje je izazivalo monaško gledište. Što se senka Satane više preteći nadvijala, to je bilo potrebno više humora da se odagna jeza koju je izazivala. U napetosti između ove dve suprotne tendencije, narodno verovanje je osciliralo između viđenja Satane kao strahovito moćnog gospodara tame i Satane kao budale.”(Russel, 1995: 111)

Тако Горан Петровић, иако се користи бројним реминисценцијама на народну књижевност, свог Андрију Скадранина представља сходно монашком виђењу Сатане као моћног и непоколебљивог принца таме који све што чини на зло. Усавршен и прилагођен модерном животу он кроз вијекове не губи ништа од своје злоће него захваљујући талозима разнородних искустава постаје још опаснији. Он представља модерну верзију мрачне монашке визије нечастивог који искушенике спрјечава да се пречагама Јована Лествичника вину пут небеса.

За ђавола из романа *Сјрах и њејов слуја* могли бисмо рећи да припада оном другом типу из народних предања јер је од њега, као и код његових фолклорних предака, отклоњена аура страха и он нам је приказан близак и комичан. Сада је он тај који се плаши. Управо тај страх га дубоко хуманизује јер он

“Аристотеловим језиком речено, није ни бољи ни јори од човека већ му је, по многу чему, једнак. Рецимо, по слушању власитијих смртности, по сјрању од њакла, које је неуреситано свестан, по одсечности комуникације с добром, ја, можда, и по њојшкивању свести о власитијој немоћи, која избија из ојсесивној иријоведања о односу с Бојом и Христјом и из њојшебе да има слују, ире свеја као сјалној слушаоца.” (Пешикан-Љушиновић, 2001: 749)

Ова два књижевна јунака, створена на основу двије различите традицијске матрице, у сваком случају, обогатила су нашу књижевност једним новим литерарним искуством. Самосвојне и опозитне фигуре ђавола из ова два романа представљају два крака различитих, а опет међусобно дубоко повезаних, и особеним сензибилитетом савремених аутора значајно преображених традиција које су свагда живјеле једна са другом плодно се надопуњујући и прожимајући.

ЛИТЕРАТУРА:

- Чајкановић, В. (1973). *Мити и религија у Срба*. Београд: СКЗ.
- Чајкановић, В. (1994). *Ситара српска религија и митологија*. Београд: СКЗ, БИГЗ, Просвета, Партенон М.А.М.
- De Rougemont, D. (1991). *U zagrljaju Đavla*. Ђаџак: Gradac.
- Гордић, И. (2006) Хуманизација фигуре ђавола у роману “Страх и његов слуга”. *Свеске*, 78, 115-120.
- Louth, A. (2009). *Дионисије Ареопагити*. Београд: Отачник.
- Новаковић, М. (2005). *Страх и његов слуга*. Београд: Народна књига/Алфа.
- Пантић, М. (1993). Припитомљавање ђавола. Преузето 25. децембра 2010. са www.rastko.rs/knjizevnost/pavic/knjiz_portret/07_pkp_pantic.html
- Петровић, Г. (2004). *Ојсага цркве Св. Сјаса*. Београд: Народна књига.
- Пешикан-Љуштановић, Ј. (2001). Принцепа и ђаво, *Лейолис Мајнице српске*. 467, 745-749.
- Ранчић, Ј. (1997). *Ђаво у митологији Јужних Словена*. Београд: Издавачка задруга ИДЕА.
- Russel B. J. (1995). *Princ tame*. Beograd: Pont.
- Токин, М. (2010). *Традицијске предсјаве, веровања, ликови и облици у прађењу романа “Ојсага цркве Св. Сјаса” Горана Пејировића* (рукопис). Нови Сад.

НАПОМЕНЕ:

- ¹ У раду ћемо се надаље користити овим именом.
- ² “Ђаво често делује изобличено и монструозно, његов спољашњи изглед одaje његову унутрашњу rugобу. Он је хром зато што је пао са небеса; колена су му окренута натрашке; на stomaku, kolenima или стражњаци има још једно лице; он је слеп; има roгове и rep; или нема noздрава, или има само једну; нема obrва; из raskolaчених oчију seva му vatra; umesto nogu има papke; око себе шири sumporni zadah; obrastao је čekinjastom crnom dlakom; има nagrđena šišmišasta krila. На umetničkim slikama đavo је ličio на paganskog boga Pana - imao је roгоve, papke, jareću dlaku, krasila га је povelika nosina и pozamašan falus.” (Rascel, 1995: 112-113).
- ³ “Pretpostavimo на trenutak да је posrijedi đavloво hotimično pritajivanje. На prvi će pogled izgledati zaostao, mada је veoma vješt: *Sotona se skriva iza svoje vlastite slike*. Odabrao је да на себе navuče groteskni privid što га zasigurno čini bezopasnim u očima izobraženih. Jer, ако је Đavao uistinu crveni vrag naoružan velikim trozupcem, или kozobradi и dugorepi faun из pučkih legendi, tko би се још pomučio да vjeruje у to, или, štaviše, да izjavi како не vjeruje?” (De Rougemont, 1991: 11)

Примљено: 15. 03. 2011.

Одобрено за штампу: 24. 06. 2011.

Summary: This work shows how Goran Petrovic in the novel *The Siege of church St. Salvation* and Mirjana Novakovic in the novel *Fear and his servant* embodies its main characters. They give new but recognizable figure of the devil for their characters over the traditional matrix of old Serbian and folk literature. It is noticeably that Goran Petrovic makes his character modeled on medieval literature, and Mirjana Novakovic do that with folk literature, although both literary tradition, thanks to the abundance of intertextual reminiscence, live in these two novels.

Key words: Prince of this world, medieval literature, folk literature, intertextuality

DRAGICA DRAGUN

Filozofski fakultet

Osijek, Hrvatska

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 821.163.42-053.5:087.5Škrinjarić S.

BIBLID: 0353-7129,16(2011)1,p.31-42

O SLIKOVNICAMA SUNČANE ŠKRINJARIĆ

Sažetak: U radu se promatra slikovnički korpus Sunčane Škrinjarić, autorice koja je ostavila važan trag u hrvatskoj dječjoj književnosti svojim pričama, romanima, ali i slikovnicama. Sunčana Škrinjarić autorica je četrnaest slikovnica (*Plesna haljina žutog maslačka, Djed mraz na odmoru, Kamo lete zmajevi, Sunce, Vjetar, Kiša, U šumi, Proljeće, Jesen, Ludi lampion, Kako sanjaju stvari, Medin dom, Čemu služi lepeza, Priča o tri snjegovića*). Promatrajući antologijsku slikovnicu *Plesna haljina žutog maslačka*, ali i sve ostale, uočavamo kako je izgradila prepoznatljiv slikovnički svijet, vješto pretačući ispisane motive, poznate nam iz bajki i priča, ili, pak, izmaštavajući sasvim nove slikovničke teme i motive. Kako žanrovska kodnost pretpostavlja, i uključuje, uz riječ i sliku, sve su slikovnice i izvrsno slikovno djelo, potvrđujući važnost korespondiranja, i suživota, dvaju umjetnika i njihovih *rukopisa*.

Glavne riječi: slikovnica, riječ i slika, Sunčana Škrinjarić, Plesna haljina žutog maslačka, kolažiranje.

Uvod

Slikovnica je jedna od najspecifičnijih vrsta dječje književnosti. Kako je kombinacija likovnog i književnog izraza, u načelu je slikovnica kratka, tematski može biti vrlo raznolika, a po doživljaju i namjeni poučna je ili umjetnička.¹ Poučne su slikovnice bitne za upoznavanje okoline, biljnoga i životinjskoga svijeta, predmeta, različitih pojava i odnosa. Umjetnička slikovnica teži doživljaju svijeta, uspostavljanju unutarnjega odnosa između čitatelja ili gledatelja, baš kao i ostala književna djela.

Slikovnica ima dva kôda – likovni i jezični, i oba su bitna, oba su u suživotu jednoga trenutka i jednoga prostora, a koji će kôd prevladati ovisi o dobi recipijenta. Zasigurno će se mlađe dijete više koristiti slikom, dok će se nešto starije dijete, bilo da

mu se tekst čita ili ga u školskome uzrastu i sâmo čita, više koristiti jezičnim kôdom. Iako su slikovnice knjige najčešće stvarane za djecu, dobnih granica nema, u njima jednako mogu uživati i odrasli.

Početak se slikovnice u Hrvatskoj povezuje uz ilustracije u *Mlajsem Robinzonu* Joachima Heinricha Campea u prijevodu Antuna Vranića, objavljenome 1796. godine, u kojemu nalazimo drvorez domaćega majstora obojen rukom. Od 1844. do 1847. godine Ignjat Ćivić Rohorski objavljuje šest svezaka prilično bogato ilustriranih *Basni* u kojima je crteže izradio Albert Nikola Luppert.² Krajem su sedamdesetih godina 19. st. pretpostavke za pojavu prvih slikovnica u Hrvatskoj sasvim dozrele. U to vrijeme postoji i naziv: termin slikovnica nalazimo u Filipovićeve Hrvatsko-njemačkome rječniku iz 1869. godine.³ Dugo su autori slikovnica shvaćali svoju zadaću kao isključivo objašnjavanje slike ili objašnjenje riječi. Opterećenost da tekst prati sliku katkad je umanjivala jezični kôd knjige. Kada se usvojila intencija da su tekst i slika umjetnički neovisni i paralelni i da svaki kôd treba neovisno o drugome što ljepše ispričati priču, pojavljuju se kvalitetne slikovnice.

Svijet slikovnica uistinu je prostran, i tematski i ilustratorski, pa se slikovnicama: *Priče iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić, *Čudnovati pijetao* Zlatka Špoljara, *Drveni bicikl* Gustava Krkleca, *Bila jednom jedna plava* Paje Kanižaja, *Ježeva kućica* Branka Ćopića, *Anka Brazilijanka* Mate Lovraka, *Konjić Grbonjić* Petra Eršova, *A zašto ne bi...* Grigora Viteza, *Konjić sa zlatnim sedlom* Nade Iveljić, *Pismo iz Zelenograda* Nevenke Videk, *Malik* Jelke Žilić, *Legende o Sv. Nikoli* Božidara Prosenjaka, *Pljesak travi i zvijezdama* Zvonimira Baloga, *Tri medvjeda i gitara* Ljudevita Bauera, *Strašne mačke* Luke Paljetka i mnogim drugima, od 1963. godine pridružuju i slikovnice Sunčane Škrinjarić⁴.

SUNČANINE SLIKOVNICE

Prije nego što naratološki progovorimo o slikovnicama koje kao tekstopisac potpisuje Sunčana Škrinjarić, citirat ćemo samu autoricu i njezine poglede na taj specifičan žanr. Riječ je o eseju *Život u slikovnici*⁵ iz kojega ćemo izdvojiti neke misli koje donose i književnoteorijske odrednice, a o nekim “zankama” žanra specifičnoga zbog prisutnosti jezičnoga i likovnoga kôda, autorica, uz nudenje ponekih rješenja, progovara i vrlo poetično.

Slike su tragovi. Za svako dijete slika je početak svijeta. Nosimo svoje slike. Šutimo o njima. Krijemo ih ili pokazujemo. Puni smo zakopanih i uništenih slika. Želimo se uljepšati, želimo dotjerati svijet u red. Želimo zaustaviti vrijeme.

Piscu nije lako. Piše na zadanu temu – to nalikuje nevješto sročnim domaćim zadaćama. Muči se poput đaka, a rezultat je često bijedan. Možda treba napustiti sliku, ne uhoditi je i pratiti u stopu, nego je samo dotaći, krenuti u nju ili proći uz nju, nehajno, ali ne i slučajno. Sliku ne treba opisivati, njoj se može dodavati,

riječi valja pomno i strogo odabirati, pisac mora biti suzdržljiv i nenametljiv – matematičar i duhovit čarobnjak u isti mah.

Loš stil najlakše se prepoznaje u kratkoj formi. Slikovnica ne podnosi suvišnosti – rečenice moraju biti kratke i sažete kao poslovice ili aforizmi. Nema skrivanja iza kičenih rečeničnih piramida. Riječi ostaju gole i čiste; vraćamo se izvoru, prvobitnom smislu.

Pisac ne smije doslovnjački pratiti sliku kao dosadan i nepovjerljiv ljubavnik. Dobar tekst mora pružiti djetetu mogućnost za daljnju nadogradnju, za izmišljanje priča, za vlastito stvaranje.

U slikovnicama su preostale životinje i biljke. Uljepšana je čista priroda bez smetlišta, avioni, automobili, brodovi, supermarketi, tehnika, mnogo tehnike, svemirska fantastika, dosjetke crtača koji su uglavnom nadmašili pisce tekstova. Slika svijeta i posebno slika uspjeha umnožava se u slikama stvari, u slikama sjajnih stvari koje treba posjedovati. Najmanje je sadržaja u kojima se govori o ljudskim odnosima. O prijateljstvu. O ljubavi. O nesporazumima. O znakovima i mogućnostima sporazumijevanja. O teškom radu. O nepravdama. Neki blistavi životi vire iz slikovnica. Papagajska znanja opsjenjuju. Priznajemo povodljivost i površnost, odbojni smo i sumnjičavi prema spontanosti. Citatima se prikriva odsustvo vlastitih mjera i uvjerenja.

Prva slikovnica je knjiga koju biramo i dodirujemo. Taj dodir je tjelesan, nije samo pritisak na dugme. Zato je njen život trajniji; odnos djeteta prema njoj osobniji i prisniji.

Slikovnica je prva knjiga.

Slikovnica je riječ i slika.

I riječ uvodi život u slikovnicu.

PLESNA HALJINA ŽUTOG MASLAČKA

Godine 1951. prvi se put pojavila priča *Plesna haljina žutog maslačka*. Priča izlazi u osmome broju časopisa “Žena u borbi”⁶, u rubrici “Čitaj, majko, svom djetetu”. Sama će autorica reći kako je to jedna od prvih priča kojom je postala prepoznatljiva.⁷

Svake godine cvijeće priređuje svoj veliki, raskošni ples do zore početna je perspektiva iz koje će izrasti ta bajkovita priča. Čudesni biljni svijet zaživjet će u priči u svoj svojoj raskoši – upravo onako kako i priliči velikome godišnjem događaju.

Čitavu godinu cvijeće se sprema za taj ples. Kroje se šarene haljine, nježni ukrasi i čudnovate kape, leptiri donose na svojim leđima uzorke iz dalekih krajeva.

Ruža – taj divan cvijet oblači svoje nježno šareno, ruho, i posipa latice finim mirisom. Plavooke potočnice oblače modre haljinice sa zelenim kišnim kabanicama. Ljubičica skromno nosi svoju jednostavnu, ali otmjenu odjeću, visibaba dolazi obučena u bijelo kao vila ili kao nevjesta...

Na takvom će se balu pojaviti i maslačak, *obični, dosadni drač*, zahvaljujući pomoći staroga osamljenoga pauka kojemu se bližila smrt. Blizina smrti donijet će spoznaju o potrebi činjenja dobrog djela.

I stari se pauk daje na posao. Radio je neumorno čitavu noć, a ujutro je haljina bila gotova. (...) I maslačak obuče haljinu, nježnu poput daha, izatkanu tajnom vještinom starog pauka, koji umre od sreće i ponosa, jer cvijetak je bio prekrasan, i svakto mu se morao diviti.

Moralo je i biti tako, jer u haljinu je pauk utkao *svu ljubav svog oporog srca, koja je bila skrivena na dnu.*

Metaforizacijom i personifikacijom vlastitih osjetilnih doživljaja, prožimanjem prirode, koja je, čini se, autorici simbol onoga neograničenoga, vječnoga i božanskoga, i čovjeka, stvaranjem novih značenja uporabom fantastičnih elemenata gradi modernu bajku. Već u samome naslovu zamjećuje se čudesno, dakle transparentno upućuje i na čudesno u priči. Dakako, jasna je i etička poruka, koja se ponajprije odnosi na staroga puka, a neodređen vremensko-prostorni kontekst dat će toj priči predznak antologijski.

Mrvojkina Mihanović tekst naziva proznom crticom, koji djeluje kao sažeta gnomma čija poetičnost i ljepota izviru u kristalnoj jednostavnosti alegorije. Preobrazbom maslačka iz žutoga cvijeta u plodonosno okruženje sjemenki autorica svojim oduševljujućim viđenjem stvara bajkovito tkanje ljupkoga, tajnovitoga života bilja. Proza ponire u sferu čudsnoga i bajkovitoga, simbolična potka priče pruža vjerodostojnu i tragičnu mimetičnost životne zbilje. Čarolija maslačkove preobrazbe čini lirski oblikovanu i emotivno zgusnutu dragocjenost jednoga neponovljivoga trenutka u životnoj paraboli bića. Sudbina cvijeta prenosi vizuru o prolaznosti ljudskoga života u kojemu, tek što dosežemo vrhunac ljepote trajanja i zrelosti, već tonemo u rasprsnuće nestanka. Kompleksnost ontološke zagonetke postignut je u priči posve jednostavnim sredstvima te poetskim reproduciranjem stvarnosti na simbol. U naizgled jednostavnoj priči zbijeno je bogato iskustvo, izvorno u lirskome izrazu, a djelotvorno u svojoj domišljenosti.⁸

Prvo je ukoričeno pojavljivanje *Plesne haljine žutog maslačka* slikovnica⁹ iz 1963. godine. Riječ je o kartonskoj knjižici s četirima listovima na kojoj se nalazi skraćeni tekst istoimene priče (a priča će se ukoričena prvi put pojaviti 1973. godine u *Dva smijeha*), dok će u slikovnicama iz 1993., 1999. i 2004. godine biti cjeloviti tekst.

Prva je stranica naslovna, a ostale donose tekst koji u cijelosti prenosimo¹⁰.

Druga: Bilo je to jednog davnog ljeta: cvijeće se spremalo na ples. Krojile su se svečane haljine, pronalazili nježni ukrasi. Svi su bili užurbani – plavooke potočnice, skromne ljubičice, otmjene ruže, vitki zumbuli, mirisni jorgovan...

Treća stranica: *Samo je u nekom jarku plakao bijelim suzama žuti maslačak u ružnoj izgaženoj suknji, u kojoj nije mogao doći na ples. Stara buba-mara sazvala je kukce i pitala ih za savjet, ali nitko nije znao pomoći malom maslačku.*

Četvrta: *Nedaleko, među šibljem, stanovao je stari ružni pauk. On nikada nije bio dobar, ali te noći odlučio da pomogne maslačku i počne tkati haljinu nježnu i prozirnu kakvu nije imao nijedan cvijetak.*

Peta stranica: *Stari je pauk radio čitavu noć a ujutro je haljina bila gotova. Maslačak je obuče pred zadivljenim pogledima ostalih. Bila je nježna poput daha, izatkana tajnom vještinom starog pauka.*

Šesta: *Došla je i noć velikog plesa. Maslačak je plesao u svojoj čarobnoj haljini sa svima i bio presretan. Ni ruža nije bila lijepa kao skromni cvijet iz seoskog jarka.*

Sedma stranica: *Sutradan je sve bilo opet obično. Neki nestašni dječak dunuo je u maslačkovu haljinicu i ona se raspršila na sve strane. Idućeg ljeta na poljani je niklo desetak novih maslačaka, i svi su oni pošli na ples. Tako se ova priča ponavlja iz godine u godinu.*

Kako bi ostvarila svoju težnju da neposredno prenese vlastiti doživljaj svijeta, autorica prostranim svijetom svoje mašte, tom slikovnicom, predstavlja svoju umjetničku koncepciju u kojoj je priroda sa svim svojim mijenama, pojavama, biljnim i životinjskim svijetom u prvome planu.

Plesna haljina žutog maslačka nosi izrazite antropomorfne crte: cvijeće i životinje zabavljaju se na nama svojstven – ljudski način, a muče ih i slični problemi. Maslačak se ustručava poći na ples u bijednoj odjeći, a stari, osamljeni i nesretni pauk želi prije smrti učiniti barem jedno istinski plemenito djelo te isplesti novu odjeću siromašnome i neuglednome maslačku.

Slikovnicu je, prateći priču, maštovito ilustrirala Danica Rusjan. Dakle, mala kartonska knjižica sa zanimljivom ilustracijom, koloritom i sjajnom pričom ne će biti dovoljan poticaj za pokoje kritičarsko slovo.

Zbog čega je kritika, unatoč umjetničkoj vrijednosti, šutjela, ne možemo naći logičnoga opravdanja osim jednoga. Zasigurno je recepcija i kritika pedeset i prve godine bila više okrenuta poratnome razmišljanju i takvoj tematici, no dvanaest godina nakon toga uvjereni smo kako je trebalo progovoriti. Nije li i to jedan od razloga što se autorica, koja se javlja u dvadeset i prvoj pričom, a u trideset i drugoj slikovnicom *Plesna haljina žutog maslačka*, na svojevrsan način povlači, čekajući neke “bolje dane” i prve kritike, na sreću pohvalne, koje dolaze 1970. godine, a u svezi su s *Kaktus bajkama*?!

Nakon *Plesne haljine žutog maslačaka* iz 1963. godine slikovnica je ponovno objavljena 1993., a ilustraciju potpisuje Pika Vončina¹¹, potom 1999., ilustrator je Damir Facan-Grdiša¹², te 2004. godine, a ilustraciju potpisuje Ana Kadoić¹³.

U odnosu prema prvoj slikovnici *Plesna haljina žutog maslačka*, sve tri sljedeće slikovnice donose cjelovit tekst istoimene priče. *Plesna haljina žutog maslačka* iz 1993. sastoji se od pet zasebnih stranica teksta i pet zasebnih stranica slika autor kojih je Piko Vončina, dok su slikovnice iz 1999. i 2004. godine, koje ilustriraju Damir Facan-Grdiša i Ana Kadoić, one u kojima su na istim stranicama i tekst i slika. Dakako, svako novo izdanje i novi ilustrator daju toj priči svaki put novu ljepotu i neponovljiv slikovnički ostvaraj.

Godine 1974. pojavila se druga slikovnica Sunčane Škrinjarić. Riječ je o slikovnici *DJED MRAZ NA ODMORU*¹⁴, koju realistično ilustrira Danica Rusjan. U toj slikovnici Djed Mraz tješi *sićušnu staricu* – Staru Godinu, koja se zaboravlja, riječima: *Ne budi smiješna – reče joj starac blago. Zar se ne sjećaš svog dolaska. Rakete su prskale, vatrometi pretvarali tamu u dan, čitavu noć se smijeh orio ulicama...* a potom uzima pero, zamače ga u tintu *pa kitnjastim, starinskim rukopisom ispisa na posljednje stranice kalendara Stare Godine riječi pune hvale i divljenja.*

Iste godine (1974.) u istoj biblioteci objavljena je još jedna slikovnica – *KAMO LETE ZMAJEVI*¹⁵ u kojoj Škrinjarić opisuje, a Danica Rusjan oslikava *lijep, sunčan dan, vedro nebo s gdje kojim oblacićem, a vjetar ugodno popuhuje i ublažuje vrućinu. Na livadi društvo djece iz obližnjih gradskih kuća – i zmajevi.* Maslačak i Sanja, gavran s crnim perom i sova s naočalama upotpunit će tu slikovnicu uzbudljivom avanturom zmaja koji biva pušten, ali i nađen zahvaljujući ispisanoj adresi na poleđini.

Godine 1978. u biblioteci “Mladost” izlazi serija slikovnica *Korak po korak* namijenjena djeci u dobi od četiri do sedam godina koja vodi dijete, korak po korak, k osnovnim spoznajama o prirodnim pojavama *Sunce, Vjetar, Kiša*, prirodnim sredinama *U šumi* i godišnjim dobima *Proljeće, Jesen*. Izdavač kaže: “Budući da u svim životnim sredinama nije moguće primijeniti promatranje, kao najbolji način spoznaje, ovakve se slikovnice mogu vrlo dobro uklopiti u odgojno-obrazovni rad s djecom. Zbivanja i pojave u prirodi, odabrani i prikazani na ovakav način, potiču u djetetu želju za izražavanjem i pridonose buđenju njegova intelekta.”¹⁶

U *VJETRU*¹⁷ Sunčana Škrinjarić, koristeći se motivom poznatim nam iz nekih priča (*Dva smijeha*), pita se *Kako uhvatiti vjetar? Kako ga naslikati? Prikras se iznenada, savio cvjetne stabljike, uznemirio proljetno cvijeće: sunovrate, zvončice i ljubičice. Leptir ima krila. Vjetru krila ne trebaju. On je nevidljiv, ali mi vidimo njegove igre; on je neuhvatljiv, ali svijet osjeća njegovu snagu. Takav je vjetar. Putujmo s njim!* Putovanjima na koje krećemo slikovnicom odlazimo na more, sustižemo jesen, ulazimo, kao i on, kroz otvoren prozor i odškrinuta vrata, volimo jesen, kojemu je *suho i pozlačeno lišće omiljena igračka*, mijenjamo čud, pitamo se kad će nestati, zamrsimo kosu, čekamo zimu.

Kiša i Sunce su mudri; oni ne vode rat. Njihov susret završava igrom; zajedno stvaraju nježnu lopticu – dugu. Vrlo poetične, slikovite, ali i istinite rečenice iz slikovnice *KIŠA*¹⁸ u kojoj autorica govori na što sve ljudi paze prije kiše (spremaju žito, odvoze slamu), životinje i biljke su joj, dakako, izloženi ... *jež nema kišobran, pa će se okupati kao i biljke u vrtu. Na ulicama se šire kišobrani, a ukoliko sijeva i grmi, ptice su preplašene.*

U slikovnici *U ŠUMI*¹⁹ Sunčana Škrinjarić ponovno se koristi intertekstualnošću, koja je dakako, primjerena dobi recipijenta, poštujući okvire biblioteke i spoznaje da su do sedme godine djeca zasigurno već upoznata sa spomenutim bajkama. *U jednoj staroj šumi izgubili su se Ivica i Marica. U drugoj staroj šumi sreća je Crvenkapica vuka. U treću staru šumu odveo je lovac Snjeguljicu. To su stare priče o starim šumama.* Potom kreće u jednu realnu šumu u kojoj je *nebo postalo zeleno od lišća, ... mirišu borovnice, ... a mravi uvijek imaju neki samo njima znani cilj.* Autorica nudi ovdje susret s lisicom, vjevericom, šumarima i drvosječama, u zimsko vrijeme s košutom te u proljeće s jaglacima i ljubičicama. U toj se slikovnici spominje dobro nam poznati Slikar. *Slikar se pobrinuo da sve procvate u isti mah.*

*PROLJEĆE*²⁰, koje Sunčana naziva prvim godišnjim dobom, slikovnica je koja, kako i dolikuje godišnjemu dobu, govori o pupanju, nicanju, rastu, bojama i mirisima. Iako *O proljeću postoji mnogo priča i pjesama. I uvijek se smišljaju i pišu nove* – a to potvrđuje autorica i svojom “*novošću*” i rečenicom: *Djeca se igraju skrivača; ako puhne vjetar, posut će ih mirisnom kišom latica.* Dakako, u toj je slikovnici prisutan biljni i životinjski svijet, potom ističe brigu seljaka ... *valja zasijati žito u proljeće kako bi se želo ljeti.*

Kada *objesno ljeto mahne slamnim šeširom i odšeta negdje daleko na jug*, dolazi jesen. I u prirodi i u slikovnici *JESEN*²¹ riječ je o godišnjemu dobu koje je bogato, *ali nije nimalo škrto. Naprotiv, ona svoje zrele plodove sprema i za susjedu zimu.* Autorica govori o plodovima (jabuke, kruške, orasi), žetvi, kraćim danima, zlatnoj kiši, školi, magli na ulicama.

Svih šest slikovnica ilustrirao je Philippe Thomas. Riječ je o vrlo realističnome ilustratorskome postupku u svim segmentima, u prikazivanju ljudi, životinja, prirode, a kako je riječ o slikovnicama koje tekstem nude boju, i u koloritu.

Godine 1981. izlazi slikovnica *LUDI LAMPION*²² koju ilustrira Eugen Kokot, a objavljuje “Mladost” Zagreb na ćirilichnome pismu, ali ijekavskome govoru. U toj će slikovnici Sunčana Škrinjarić ponovno progovoriti o kraju jedne i početku druge godine, a ludi lampion, štap, ružičasti nos s praznim okvirom od naočala i crnim brkovima, papirnata zmija i igrača karta *u društvu lakše dočekaše Novu Godinu.*

*KAKO SANJAJU STVARI*²³ slikovnica je koja izlazi 1991. godine, a ilustraciju potpisuje Nevenka Macolić. Sastoji se od uvodne sličice u kojoj doznajemo da je dječaku, kojemu je noga u gipsu, dosadno. Kako bi si prikratio vrijeme, sanja kako sanjaju stvari. Potom slijedi osam priča: *Slika na zidu, Stari lonac, Stol u sobi, Čajnik, Sag, Škrinja, Ormar i Svjetiljka.* Predmeti preuzimaju pripovjedačku situaciju prvoga lica i iznose svakodnevne životne priče, uglavnom o onome što ih veseli, a to je najčešće njihova služba. U *Starome loncu* tako kaže: *Sve će u meni vriti i ja ću čak pomalo poskakivati.* U *Čajniku*, pak, kaže: *Volim kad se u mojoj utrobi kuha. I volim društvo zelenkastih šalica sa zlaćanim rubom.* U *Ormaru* doznajemo: *Meni nije do šetnje. Pravi ormar samo stoji i čuva svoj stas.* Kako i u svijetu stvari postoje i dani koji nisu ugodni, autorica uključuje i takve, pa, recimo, u *Sagu* kaže: *Sada sam izlisan, izgubio sam svoje boje i šare. I što je najgore – svoj značaj (misli vjerojatno na čarobni sag –*

leteći ćilim). *Nitko me ne gleda, a svi po meni gaze*. Kako je slikovnica imala uvodnu priču, slijedi i zaključna: *Tako sam sanjao kako sanjaju stvari. Trčale su, a ja za njima. U snu sam ozdravio, a uskoro ću i u zbilji*.

Ta je slikovnica i u ilustrativnome smislu spoj realnoga i čudesnoga, a da je recepcijski dobro prihvaćena, potvrđuju i njezina četiri zdanja.

Slikovnica *MEDIN DOM*²⁴ zbirka je ulančanih pričuica. Medvjedići su, kao što je poznato, planetarno raširene igračke, djeca s njima “razgovaraju”, i za njih su oni življi od najživljih stvorova, pa ta slikovnica i započinje s osloncem na tu točku. Medo odmah progovara, procjenjuje ljude i okolnosti, bori se za osvojeni položaj u srcu djevojčice, pa čak znade i mijenjati raspoloženja – od srdžbe, ljubomore, do dobroćudnosti. On je pravi pravcati knjiški junak u modernome svijetu, prilično daleko od prirode, k tome i izložen izazovima slave, čemu će uspješno odoljeti u korist pravih vrijednosti: odanosti, zahvalnosti i iskrena prijateljstva. Budući da je jednom, na početku, vrlo dobro upućen u stare pjesnikinje, da će *živjeti sve dok ga netko bude volio*, on se koristi tom mudrošću kao sredstvom preživljavanja i obrane od svojih nedaća. Božica Jelušić kaže: “Konačno, uvjereni smo da to neće biti samo jedna od “vrlo dobrih slikovnica”, nego upravo ona čije će se korice uskoro sjajiti od dječjih ruku i dodira, jer upravo na *bliskost* ona mami i poziva male čitatelje.”²⁵

Medin dom sastoji se od pričuica *Mali medo, Pjesnikinja i mali medo, Mali medo i djevojčica, Mali medo i pas, Mali medo i jež, Mali medo postaje slavan i Mali medo putuje*. Tom slikovnicom, koju je ilustrirala Andrea Petrlik-Huseinović, Sunčana Škrinjarić došla je do posebnoga priznanja, uvrštena je na Časnu listu Međunarodnoga vijeća za dječju knjigu (IBBY Honour list) 1998. godine.

*ČEMU SLUŽI LEPEZA*²⁶ slikovnica je u kojoj se susrećemo sa Sanjom, malom djevojčicom koja voli neobične stvari. *Ona je željela suncobran sa crvenim točkama umjesto kišobrana, šešir s perjem umjesto kape, ovratnik od krzna umjesto vunenošala*. I u toj se slikovnici Sunčana Škrinjarić koristi već rabljenim postupkom uvođenja poznatih likova iz nekih drugih slikovnica ili bajki (Crvenkapica, Snjeguljica). Sanja u maminu ormaru, među mnoštvom čudesnih stvari, nalazi jednu divnu lepezu. *Na njoj je bilo nacrtano zelenomodro jezerce s narančastim čamčićem. Oblaci su bili ljubičasti. Na klupi kraj jezera sjedila je blijeda djevojka duge crne kose i zamišljenih svijetlomodrih očiju*. Dakle, priča u priči. Kako ju nije nikada vidjela, pitala se čemu služi. Odgovor će dobiti uz pomoć mame – *Lepeza pravi vjetar onda kada ga nema*.

Andrea Petrlik-Huseinović ilustrirala je i slikovnicu *PRIČA O TRI SNJEGOVIĆA*.²⁷ Priča nam je poznata iz zbirke *Ljeto u modrom kaputu*, a ovdje je prilagođena žanru. Znači, riječ je o tri brata, tri snjegovića; snjegoviću s cilindrom – umišljenom, snjegoviću sa šeširom – koji se ruga, i snjegoviću s loncem – pravim, dobrim snjegovićem čija će slika dospjeti u novine, a ona druga dva snjegovića *ostadoše kratkih rukava i nepokrivene glave*.

U toj slikovnici možemo vidjeti kako i kod mlađih recipijenata može funkcionirati jedan postmodernistički književnoteorijski fenomen, kojega Dubravka Oraić-Tolić naziva teorijom citatnosti, odnosno kolažiranjem.²⁸

Uistinu, pretposljednja stranica slikovnice kolaž je novinskih članaka s tekstovima iz kojih se može iščitati o poteškoćama na cestama zbog zimskih uvjeta, novinski isječci o literaturi, npr. članak o knjigama za djecu u kojima se spominju Sunčana Škrinjarić, Tito Bilopavlović ili se, pak, spominje Sajam knjige. Likovno kolažiranje u prvome je planu, u kojemu dominira lik snjegovića – naravno s loncem na glavi i mrkvom umjesto nosa, upravo onakav kakav će recipijentu dokumentaristički priču ovjeriti.

ZAKLJUČAK

Promatrajući spomenute slikovnice, uočavamo kako je Sunčana Škrinjarić izgradila uistinu šarolik i zanimljiv slikovnički svijet, svijet u kojemu su likovi koji se pojavljuju ljudi ili antropomorfizirane životinje, biljke, stvari ili pojave kao nositelji ljudskih odnosa, osobina i karaktera. U odnosu prema strukturi one su monološke i dijaloške, a prema diskursu prozne. Slikovnice prate tematsko-motivski svijet priča Sunčane Škrinjarić, no prilagođene tom žanru one daju novu vizuru. Dakako, zadovoljene su poučna i umjetnička bitnost u oba kôda – tekstualnome i likovnome, zahvaljujući suradnji s izvrsnim ilustratorima. Slikovnice Sunčane Škrinjarić, za koje ona kaže da je *prva knjiga* koja ima *život trajniji; odnos djeteta prema njoj osobniji i prisniji*²⁹, izvrsno dopunjuju slikovnički korpus dječje književnosti.

LITERATURA:

Izvori:

- Škrinjarić, Sunčana, *Plesna haljina žutog maslačka*, Mladost, Zagreb, 1963.
- Škrinjarić, Sunčana, *Plesna haljina žutog maslačka*, ilustrirala Pika Vončina, Eminex, Zagreb, 1993.
- Škrinjarić, Sunčana, *Plesna haljina žutog maslačka*, ilustrirao Damir Facan-Grdiša, Golden marketing, Zagreb, 1999.
- Škrinjarić, Sunčana, *Plesna haljina žutog maslačka*, ilustrirala Ana Kadoić, Golden marketing – Tehnička knjiga, Zagreb, 2004.
- Škrinjarić, Sunčana, *Djed Mraz na odmoru*, ilustrirala Danica Rusjan, Mladost, Zagreb, 1974.
- Škrinjarić, Sunčana, *Kamo lete zmajevi*, ilustrirala Danica Rusjan, Mladost, Zagreb, 1974.
- Škrinjarić, Sunčana, *Vjetar*, ilustrirao Philippe Thomas, Mladost, Zagreb, 1978.
- Škrinjarić, Sunčana, *Kiša*, ilustrirao Philippe Thomas, Mladost, Zagreb, 1978.
- Škrinjarić, Sunčana, *U šumi*, ilustrirao Philippe Thomas, Mladost, Zagreb, 1978.
- Škrinjarić, Sunčana, *Proljeće*, ilustrirao Philippe Thomas, Mladost, Zagreb, 1978.

- Škrinjarčić, Sunčana, *Jesen*, ilustrirao Philippe Thomas, Mladost, Zagreb, 1978.
- Škrinjarčić, Sunčana, *Ludi lampion*, ilustrirao Eugen Kokot, Mladost, Zagreb, 1981.
- Škrinjarčić, Sunčana, *Kako sanjaju stvari*, ilustrirala Nevenka Macolić, Školska knjiga, Zagreb, 1991.
- Škrinjarčić, Sunčana, *Medin dom*, ilustrirala Andrea Petrlik-Huseinović, Kašmir promet, Zagreb, 1998.
- Škrinjarčić, Sunčana, *Čemu služi lepeza*, ilustrirala Andrea Petrlik-Huseinović, Kašmir promet, Zagreb, 2000.
- Škrinjarčić, Sunčana, *Priča o tri snjegovića*, ilustrirala Andrea Petrlik-Huseinović, Kašmir promet, Zagreb, 2000.

Sekundarna literatura:

- Batinić, Štefika, Majhut, Berislav, *Počeci slikovnice u Hrvatskoj*, u: *Kakva je knjiga slikovnica*, Knjižnice grada Zagreba, 2000.
- Car-Matutinović, Ljerka, *Odjeci pjesničke riječi*, Školska knjiga, Zagreb, 1991.
- Crnković, Milan, Težak, Dubravka, *Povijest hrvatske dječje književnosti od početaka do 1955.*, Znanje, Zagreb, 2002.
- Hranjec, Stjepan, *Pregled hrvatske dječje književnosti*, Školska knjiga, Zagreb, 2006.
- Jelušić, Božica, *Medin dom – knjiga koja pomaže djeci*, u: *Medin dom*, Kašmir promet, Zagreb, 1998.
- Mihanović, Hrvojka, *Mnogoslojevita zakonitost skrivena u oblicima bajke i fikcije*, Umjetnost i dijete, 1986., 6.
- Oraić-Tolić, Dubravka, *Teorija citatnosti*, Grafički zavod Hrvatske, Zagreb, 1990.
- Škrinjarčić, Sunčana, *Život u slikovnici*, Umjetnost i dijete, Zagreb, 1980., 69.

NAPOMENE:

- 1 M. Crnković, D. Težak, *Povijest hrvatske dječje književnosti od početaka do 1955.*, Znanje, Zagreb, 2002., str. 15.
- 2 Štefika Batinić, Berislav Majhut, *Počeci slikovnice u Hrvatskoj*, u: *Kakva je knjiga slikovnica*, Knjižnice grada Zagreba, 2000., str. 23.
- 3 Isto, str. 25.
- 4 Sunčana Škrinjarčić (1931. – 2004.) pjesnikinja, pripovjedačica i scenaristica. Jedna “od triju dama hrvatske dječje književnosti i autorica koja je osunčala polje dječje književnosti u Hrvatskoj” (Hranjec, *Pregled hrvatske dječje književnosti*, Školska knjiga, Zagreb, 2006., str. 138.).
- 5 Sunčana Škrinjarčić, *Život u slikovnici*, Umjetnost i dijete, Zagreb, 1980., 69, str. 56. – 59.
- 6 *Žena u borbi* – glasilo Antifašističkoga fronta žena Hrvatske; mjesečnik u kojemu je u osmome broju na sedmoj stranici prvi put objavljena priča *Plesna haljina žutog maslačka*.
- 7 “Jedna od mojih prvih priča koja je postala vrlo popularna, čak i previše, kažem ja, jest *Plesna haljina žutog maslačka*. Ta priča doživjela je preobrazbe u raznim medijima. Ona je objavljena prvi puta 1951. godine, a nakon toga bezbroj puta tiskana u raznim lektirama, zbirkama, zatim samostalno kao slikovnica, pa je izvedena u Kazalištu lutaka, snimljena je za televiziju, zatim izvedena kao balet, pa kao muzička priča s muzikom Nikše Njirića. Dakle, razne medijske preobrazbe je doživjela. I tako sam ja onda počela s tim pričama za djecu koje sam najprije objavljivala u dječjim rubrikama “Vijesnika” jer onda su novine imale dječje rubrike. Počela sam surađivati u dječjem programu Radio-Zagreba. I, eto, priča do priče.”

- Ljerka Car-Matutinović, *Odjeci pjesničke riječi*, Školska knjiga, Zagreb, 1991., str. 90.
- 8 Hrvojkja Mihanović, *Mnogoslojevitā zakonitost skrivena u oblicima bajke i fikcije*, Umjetnost i dijete, 1986., 6, str. 448.
- 9 Sunčana Škrinjarić, *Plesna haljina žutog maslačka*, Mladost, Zagreb, 1963.
- 10 Kako se izvorni, cjeloviti tekst prve slikovnice *Plesna haljina žutog maslačka* ne susreće često (za rad je upotrijebljen obvezatni primjerak iz Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu), donosimo ga radi mogućih daljnjih analiza.
- 11 Sunčana Škrinjarić, *Plesna haljina žutog maslačka*, ilustrirala Pika Vončina, Eminex, Zagreb, 1993.
- 12 Sunčana Škrinjarić, *Plesna haljina žutog maslačka*, ilustrirao Damir Facan-Grdiša, Golden marketing, Zagreb, 1999.
- 13 Sunčana Škrinjarić, *Plesna haljina žutog maslačka*, ilustrirala Ana Kadoić, Golden marketing – Tehnička knjiga, Zagreb, 2004.
- 14 Sunčana Škrinjarić, *Djed Mraz na odmoru*, ilustrirala Danica Rusjan, Mladost, Zagreb, 1974.
- 15 Sunčana Škrinjarić, *Kamo lete zmajevi*, ilustrirala Danica Rusjan, Mladost, Zagreb, 1974.
- 16 Riječ je o svojevrsnome pogovoru koji se nalazi na kraju svake slikovnice serije *Korak po korak*.
- 17 Sunčana Škrinjarić, *Vjetar*, ilustrirao Philippe Thomas, Mladost, Zagreb, 1978.
- 18 Sunčana Škrinjarić, *Kiša*, ilustrirao Philippe Thomas, Mladost, Zagreb, 1978.
- 19 Sunčana Škrinjarić, *U šumi*, ilustrirao Philippe Thomas, Mladost, Zagreb, 1978.
- 20 Sunčana Škrinjarić, *Proljeće*, ilustrirao Philippe Thomas, Mladost, Zagreb, 1978.
- 21 Sunčana Škrinjarić, *Jesen*, ilustrirao Philippe Thomas, Mladost, Zagreb, 1978.
- 22 Sunčana Škrinjarić, *Ludi lampion*, ilustrirao Eugen Kokot, Mladost, Zagreb, 1981.
- 23 Sunčana Škrinjarić, *Kako sanjaju stvari*, ilustrirala Nevenka Macolić, Školska knjiga, Zagreb, 1991.; ponovljena izdanja: Školska knjiga, Zagreb, 1993., 1996., 1999., 2003.
- 24 Sunčana Škrinjarić, *Medin dom*, ilustrirala Andrea Petrlik-Huseinović, Kašmir promet, Zagreb, 1998.
- 25 Božica Jelušić, *Medin dom – knjiga koja pomaže djeci*, u: *Medin dom*, Kašmir promet, Zagreb, 1998.
- 26 Sunčana Škrinjarić, *Čemu služi lepeza*, ilustrirala Andrea Petrlik-Huseinović, Kašmir promet, Zagreb, 2000.
- 27 Sunčana Škrinjarić, *Priča o tri snjegovića*, ilustrirala Andrea Petrlik-Huseinović, Kašmir promet, Zagreb, 2000.
- 28 “Kolaž bi se u najopćenitijem smislu mogao definirati kao žanr, odnosno postupak građen na načelu transsemiotičke citatnosti. U likovnom kolažu citatna su građa stvarni civilizacijski i prirodni predmeti (izresci iz novina, krpice tapeta, komadi žice, drveta i sl.), a u književnom kolažu njihovi verbalni adekvati, citati iz novinskih tekstova, citati reklamnih slogana, dokumentarnih kronika, otrcanih fraza svakodnevnje jezične komunikacije i sl.).”; Dubravka Oraić-Tolić, *Teorija citatnosti*, Grafički zavod Hrvatske, Zagreb, 1990., str. 143.
- 29 Sunčana Škrinjarić, *Život u slikovnici*, Umjetnost i dijete, XII, 69, 1980., str. 56 – 59.

Primljeno: 19. 04. 2011.

Odobreno za štampu: 24. 06. 2011.

Summary: This paper examines picture books by Sunčana Škrinjarić, the author who significantly marked the Croatian children’s literature, both with her stories and novels and with her picture books. Sunčana Škrinjarić is the author of fourteen picture books (*Plesna haljina žutog maslačka*, *Djed mraz na odmoru*, *Kamo lete zmajevi*, *Sunce*, *Vjetar*, *Kiša*, *U šumi*, *Proljeće*, *Jesen*, *Ludi lampion*, *Kako sanjaju stvari*, *Medin dom*, *Čemu služi lepeza*, *Priča o tri snjegovića*). Analysing the anthological picture book *Plesna haljina žutog maslačka*, as well as all the other ones, one may find that she created a recognisable world of picture books, by skilfully using the already existing motives, widely known from fairy-tales and other stories, or by imagining new topics and motives for her picture books. As the genre-code implies, all picture books comprise not only words, but also images, so that all the picture books represent also an excellent work of art, confirming the importance of correspondence and coexistence of two artists and their *handwritings*.

Key words: picture book, word and image, Sunčana Škrinjarić, *Plesna haljina žutog maslačka*, collaging.

BOGDAN ĐORĐEVIĆ

Pedagoški fakultet u Somboru

Sombor

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 371.3:78

BIBLID: 0353-7129,16(2011)1,p.43-56

MUZIKA I KORELACIJA U RAZREDNOJ NASTAVI

Rezime: Korelacija u nastavi je važan metodički postupak. Uloga muzike u korelacijskom nastavnom sistemu u razrednoj nastavi ima izuzetan značaj. Slušanje muzike na časovima srpskog jezika, likovne kulture, fizičkog vaspitanja i sveta oko nas jeste osnova integracije sadržaja tih predmeta. Osnovu korelacije muzike i sadržaja ostalih predmeta čini percepcija muzike i muzički doživljaj. Oni podrazumevaju opažanje muzike i afektivni odgovor, što je uslov za tematsku i strukturnu korelaciju. Istraživanje ukazuje na to da učenici razredne nastave vole muziku i žele da je slušaju i na časovima navedenih predmeta, što je u skladu s njihovim sposobnostima da opažaju, vrednuju i doživljavaju muziku. Uloga nastavnika u korelaciji presudna je, jer od njegove osposobljenosti zavisi u kojoj meri i na koji način će se u nastavi primeniti postojeće analogije između muzike i sadržaja navedenih predmeta.

Ključne reči: muzika, korelacija, umetnost, nastava, učenik, nastavnik, percepcija

1. Uvod

Artikulacija nastavnih časova neće se značajno promeniti ukoliko nastavnici uvedu slušanje muzike i na ostalim časovima razredne nastave. Muzika se, kao medij i oblik komunikacije u odeljenju, ali i kao stimulatívna tehnika, može koristiti na različite načine u podsticanju intelektualnog, afektivnog, psihomotornog, estetskog i socijalnog razvoja učenika. Slušanje muzike u odeljenju nižih razreda povećava koncentraciju, unutrašnju motivaciju i pažnju, mentalne veštine i vizuelno predstavljanje. Ovakvo dejstvo slušanja muzike pozitivno se ispoljava na mehanizam socijalne interakcije, a doprinosi i većem kvalitetu rukovođenja nastavnika jer se, slušanjem

* bogdandjordjevic9@gmail.com

muzike, smanjuje stres, poboljšava ponašanje učenika i unapređuje interpersonalna komunikacija između učenika i nastavnika.

Visok stepen povezanosti muzičkih sposobnosti s intelektualnim, verbalnim, estetskim i drugim sposobnostima ukazuje na to da, ne samo da muzički i opšti razvoj teku uporedo, već i na značajne mogućnosti korelacije u nastavi, što bi doprinelo efikasnijem učenju, a rad na času učinilo zanimljivijim, dinamičnijim i racionalnijim. Svaki predmet, a posebno kada je o umetničkim predmetima reč, imaju određeni stepen korelacije s muzikom. Stoga, samo od nastavnika zavisi u kakvim okolnostima, na koji način i u kojoj meri će doći do prožimanja tih predmeta s muzikom.

Odnos među umetnostima predmet je istraživanja komparativnih estetičara, koji, metodom analogije, ukazuju na bliskost među umetnostima. Bez obzira na sva osporavanja ovih nalaza (pri čemu uvažavaju se samo poređenja), metoda analogije ukazuje na njihovu srodnost u formi i zajedničkim osnovama, koje se mogu ne samo porediti, već i integrisati. Posebnu moć integracije, štaviše, i korelacije, zbog svoje osobenosti, pokazuje muzika, koja se u nastavi može povezati ne samo s umetnostima, već i s poznavanjem prirode i matematikom. Navedena integracija različitih područja može se najjednostavnije uočiti na primeru ritma, koji se, kao muzički pojam, može prenositi i na druga područja, s obzirom na to da svako periodično ponavljanje može se naslikati, predstaviti u poeziji, ili čak – otplesati.

Svaka nastavna aktivnost (koja u sebi sadrži didaktičko ili metodičko delovanje), podrazumeva niz složenih i povezanih aktivnosti nastavnika i učenika, počev od planiranja, analize, i realizacije nastave. Krajnji cilj jeste određivanje onih okolnosti izvođenja nastave koje obezbeđuju učenje i poučavanje u interakcijskom procesu. Ovakva kreativna integracija ciljeva, aktivnosti i sadržaja omogućava različite misaone aktivnosti, pomoću kojih se aktivno prerađuju informacije, traže veze između njih i tako stiču neophodna saznanja. U takvim okolnostima, uloga nastavnika je da, kao „zvezda vodilja“ u postupku poučavanja, omogući učenicima da uočavaju veze i odnose, te da, umesto pamćenja pojmova i simbola, uočavaju njihovo značenje. Takvo učenje je, shodno teoriji instrukcije, dokaz aktivnog i kreativnog učenja. Ovakvo poučavanje uvek nudi novu temu za razmišljanje, problem koji, kao izazov, traži svoje rešenje, podstiče na misaone aktivnosti u otkrivanju skrivenih veza među stvarima i njihovim uzajamnim odnosima.

2. SLUŠANJE MUZIKE

Percepcija umetničkog dela (kao najznačajniji fenomen svesti) slojevit je i kompleksan psihološki proces, prilikom koga se, u cilju njegovog svestranog sagledavanja i razumevanja, obrazovanjem i vaspitanjem, mogu izgraditi stavovi, navike i uverenja o vrednostima umetničkog dela.

Umetnost najuverljivije funkcioniše kao animator iz prostora estetike, a umetnička imaginacija predstavlja kognitivnu stranu umetnosti, što, opet, ukazuje na po-

vezanost estetskog i vanestetskog, odnosno na to da estetsko nudi znanje, a znanje omogućava razvoj senzibiliteta za estetsko. Iz navedenih razloga, estetski pristup u obrazovanju daje široke mogućnosti za razvoj kreativnosti i motivacije za saznanje u drugim predmetima (Bezdanov, 1983: 497). U slučaju percepcije muzike važno je znati da sluh ne omogućava percepciju jer bi tada samo čuli trenutne tonove. Delo čujemo jer posedujemo sposobnost povezivanja većih vremenskih celina i to kao nešto očekivano i neočekivano što ukazuje da je muzika tranzistorna, vremenska umetnost jer vreme prolazi prilikom njene percepcije. To očekivanje da nam se nešto dopada ukazuje na intencionalnost muzike, na njeno značenje (semantika), na vrednost i estetsko što je samo spontano i nedovršeno afektivno reagovanje.

O značaju estetskog doživljaja govori i Dž. Djuj i ukazuje da je estetsko doživljaj model i za sve druge doživljaje pa i za obrazovni doživljaj jer među njima postoji dublja povezanost (Bezdanov, 1983: 491). To ukazuje da učenje rešavanjem problema ima svoju tenziju, iščekivanje, ali i zadovoljstvo kada se problem reši. Iz navedenih razloga, zadatak nastavnika je da učenicima obezbedi što više komunikacije s estetskim, ali i vanestetskim fenomenima. Svaki estetski doživljaj, pa tako i doživljaj muzike, po mišljenju Plavše, ima za cilj upoznavanje sveta umetnosti, produbljavanje osobnosti pojedinih umetnosti, te i muzike kao umetnosti ljudskog izražavanja tonovima i njihovim kombinacijama (Plavša, 1967). Estetski doživljaj muzike je pravi didaktički pokretač, jer se muzička ličnost diferencira na osnovu doživljaja. Stanje muzičkih sposobnosti formira doživljaj, a putem izražavanja doživljaja saznajemo muzičke sposobnosti (Knežević & Đorđević, 2005). O estetskom doživljaju govori Difren, koji, polazeći od antropološke filozofske tradicije, koja čoveka definiše posredstvom umetnosti (art definitio hominis), ukazuje na to da samo čovek koji doživljava estetsko postaje celovit čovek (Dufrenn, 1989). Važna osobina doživljaja, po viđenju Brentana, jeste intencionalnost, jer je svaki doživljaj usmeren na neki predmet posmatranja. Intencionalnost je psihički fenomen koji, kao takav, predstavlja imanentnu, bitnu osobinu svakog doživljaja, s obzirom na to da je svaka predstava – predstava nečeg, svako vrednovanje – vrednovanje nečeg, sluša se ili voli nešto. To je opšta tačka posmatranja (Uzelac, 1995).

Slušanje muzike i korelacija s ostalim umetnostima je, u velikoj meri, uslovljena vremenskom i prostornom dimenzijom muzike. Fenomen vremena svoju osnovu ima u pravilnoj podeli dela, uslovljenoj muzičkim metrom, što čini tzv. muzičko-metričku okosnicu najvažnijim faktorom svake muzičke tvorevine. Metrika proučava raspored i odnose naglašenih i nenaglašenih vrednosti u muzičkom toku, a ritmika relativne odnose trajanja zvučnih fenomena (Plavša, 1967).

Temporalnost muzike može se najbolje odrediti u odnosu na prirodu, koja je uvek i neizbežno temporalna (dakle – prolazna), gde je „pre“ uvek drugačije nego „posle“, i gde samo sadašnjost može da ukaže na smisao onoga što je bilo i na ono buduće (Dona, 2008). Huserl pod opažanjem muzike podrazumeva pamćenje onoga što je neposredno prethodilo i prošlo (retencija), čime nastaje proširena sadašnjost. Suprotnost retenciji je iščekivanje, anticipacija budućeg (protencija), što ukazuje na

uzajamno preplitanje kontinuiteta i diskontinuiteta u slušanju muzike (Dalhaus, 1992). Vreme se, prema tome, kada je reč o slušanju muzike, može odrediti kao očekivanje, zbivanje i dovršavanje. Opažanje vremena je subjektivno, a neposredno je uslovljeno tempom (brzina kretanja metričkog osnova jednog ritmičkog toka) i odnosi se na diskontinuitet (postepeno ubrzavanje i usporavanje), pri čemu se relativna vrednost ne menja. Muzika i vreme kreću se, pri čemu je pokretljivost važnija od pokreta. Muzika je tranzistorna (prolazna), dok slušalac u njoj doživljava ritam kao motoričku komponentu, kao kretanje u vremenu, kao opaženu periodičnost. Pri tom, muzika dobija i odgovarajući prostroni oblik, što ukazuje na njenu predmetnost, koja se ispoljava posredno. O vremenu i prostoru u kontekstu kretanja govorili su i rani grčki mislioci i ukazivali da se to može objasniti samo jedno drugim, odnosno da se vreme objašnjava kretanjem u prostoru, prostor vremenom kretanja.

Fenomen prostornosti u muzici odnosi se prvenstveno na muzičku strukturu i njenu izražajnost (ekspresivnost). Strukturalna prostornost ukazuje na homogenu ili nehomogenu tonsku materiju, koja je različita u zavisnosti od vrste instrumenata, a ekspresivna prostornost ukazuje na izražajnost muzike, na sposobnost muzike da dočara određene vanmuzičke predstave, prisutne naročito u programskoj muzici (Plavša, 1967). Percepcija muzike podrazumeva sagledavanje strukture muzičkog dela, poimanje relacija na kojima ona počiva i predviđanje budućeg toka, uz upoređivanje s onim što je, kao iskustvo o delu, sačuvano u pamćenju. Navedena predvidljivost je kao „slika u ogledalu“, a predstavlja oblik simetrije u vremenu, koja je rezultat muzičkih pravila ili zakona konstrukcije muzičkog dela.

Navedena pravila ukazuju na to da se forma muzičkog dela oblikuje tako da se svaki njegov deo nalazi u stanju napetosti u odnosu na celinu. Ovakav odnos delova (melodije, harmonije i ritma) prema celini signalizira da se simetrološka analiza muzičkog dela može obaviti na globalnom planu (analiza oblika), kao i na planu analize ritmičke, melodijske i harmonijske strukture. Simetrološka analiza muzičkog dela je važan uslov njegovog vizuelnog i auditivnog opažanja i saznavanja. Ona je uslov sagledavanja svih ljudskih tvorevina koje su rezultat prirodnih zakona, a posebno umetnosti, u kojima je simetrija važna komponenta svih estetskih principa i zakona forme (Hofman-Jablan, 1995). Simetrija je prisutna u matematici, fizici, hemiji, esteticima i drugim naukama, što je preduslov uspostavljanja korelacije, ne samo među umetnostima, već i korelacije različitih umetnosti s naukom. Takav primer je povezanost vizuelnih umetnosti i arhitekture, koja počiva na geometrijskim zakonitostima.

Za razliku od ostalih umetnosti, vizuelno opažanje muzike, posebno muzičke forme, otežano je zbog njenog visokog nivoa apstrakcije, koja je uslovljena naglašenim prikazivanjem irealnog, kao i njenom temporalnošću. U takvim okolnostima, percepcija muzike je otežana, jer slušalac često nije u stanju da prati i registruje sve elemente, a posebno simetrijske odnose među njima. Iz navedenih razloga, svaku vizuelnu (dijagramsku) prezentaciju muzičke strukture treba pažljivo pripremiti, jer je opažanje ritma, melodije, harmonije, važna osobina muzikalnosti, koja se razvija postupno, pri čemu je opažanje melodije kao celine najvažnija osobina muzikalnosti. Za postupak korelacije u

nastavi značajan je i podatak da postoji izvesna (u proseku oko 0,30) povezanost između različitih vidova muzikalnosti i intelektualnih sposobnosti, ali ne i obrnuto. Istraživanja ukazuju da je muzikalnost u velikoj meri povezana s verbalnim vidovima inteligencije, spacijalnim sposobnostima, ali i matematičkim sposobnostima. „Mocart efekat“ je primer za uviđanje prostornih odnosa, a dopunjava ga i stav Pitagore, koji je smatrao da je muzika jedna od grana matematike (Mirković-Radoš, 1996).

Postupak korelacije u nastavi podrazumeva usklađivanje gradiva prema stepenu složenosti. To se uspešno može ostvariti jer je jezik umetnosti univerzalan, razumljiv i predvodiv, bez obzira na to što svaka umetnost ima svoj sopstveni jezik. Primer strukturalne povezanosti je odnos zvuka i tona, s kojima počinje muzika, i boje, s kojom počinje slikarstvo.

3. MUZIKA I KORELACIJA U NASTAVI

Korelacija u statistici je povezanost dveju ili više varijabli (pojava), tako da je povećanje veličine jedne praćeno povećanjem ili smanjivanjem veličine druge. Ona označava uzročno-posledičnu vezu, odnos, razmer, kontakt. Korelacija ne ukazuje nužno na kauzalnost, koja podrazumeva logičku analizu. Korelacija u nastavi kao metodički postupak (i nastavni sistem) u realizaciji nastavnog sadržaja podrazumeva uzajamnost i zavisnost sadržaja različitih nastavnih predmeta, u čijem odnosu se mogu određene teme i sadržaji dopunjavati i integrisati.

Tematska korelacija ukazuje na poređenje onog što je prikazano. Takvo poređenje podstiče maštu, ali to nije prava kreativnost, koja preobražava stvarnost, već, pre svega, perceptivna sposobnost. U području umetnosti, tematska korelacija ne otkriva smisao umetničkog dela jer se ne vidi „pozadina“, umetnička forma, njegova struktura i red povezivanja delova u celinu. U domenu muzike, tematska korelacija svoju osnovu ima u programskoj muzici koja figurativno izražava tonove, boje, pokret i prostor. Programska muzika je asocijativna i, kao takva, oponaša nešto iz iskustvene stvarnosti. Muzička tema (ideja) nije ništa drugo do melodija koja se pojavljuje na samom početku kompozicije. Ona se, kasnije, više puta ponavlja u različitim varijacijama, u kojima se uvek nešto menja, ali se, ipak, stalno naslućuje glavna tema. Primeri takve muzike su fantazije, rapsodije i simfonijske poeme – dela koja su oslobođena unapred definisane strukture, u kojima su kompozitori, u slobodnoj formi, dali na volju svojoj imaginaciji i mašti da tonovima dočaraju neku pojavu ili ispričaju neku priču. Primer toga je poema Kloda Debisija – *More (La Mer)* u kojoj se, muzičkim sredstvima, dočarava uzburkano more.

Programska muzika svoju osnovu ima u samom biću muzike, čije je svojstvo da prevazilazi sebe i da uspostavi jedinstvo s poezijom. Pristalice programske muzike u 19. veku su oduševljeni napredni duhovi, koji su smatrali da je ona „istorijski potrebna“, da muzika treba da pruži uživanje, da bude bliska poeziji, literaturi. Stoga, ona se posebno dopada deci zato što oponaša prirodu, razvija interesovanje za muziku i umetnost uopšte. Protivnici programske muzike ukazuju na to da ona formira neobrazovan

ukus, da muzika ne oponaša prirodu već stvara novu prirodu, da je subjektivna, te da samo instrumentalna muzika ima vrednost. Oni smatraju da programska muzika nudi stereotipne osećaje, koje učenici „izmišljaju“ i „opisuju“.

Ovakva afektivna asocijacija je svima dostupna, ali tu nema razumevanja muzike. Moć prosuđivanja muzike ne temelji se na osećajima kojih nema u muzici, već u nama, u tome šta nam se dopada i zašto. Navedeno ukazuje da se muzika ne sluša samo zato što je lepa (to je važno samo za početni uvid i razvoj interesovanja), već zbog svog formalno oblikovanog sadržaja. Muzičko delo može imati određenu literarnu poruku, ali mora imati i odgovarajuću strukturu (kao i igra svoja pravilima).

Bez obzira na navedene nedostatke ne samo programske muzike, već i vokalne i vokalno-instrumentalne muzike, deca vole da je slušaju jer je lepa i lako je doživljavaju. Važna je, stoga, estetska vrednost, jer od nje zavisi kvalitet doživljaja. Shodno tome, deci treba ponuditi one pesme koje imaju odgovarajuće metričko-ritmičke i melodijske karakteristike (dvodelne i trodelne). Melodijska linija koja se kreće logično, koja je osećajna, gipka i zasnovana na melodiji našeg govora lakše se pamti, što je, ujedno, i najbolji kompliment za muzičko delo. Muzička forma koja je jednostavna, s prepoznatljivim strukturama i elementima, lakše se uočava i prepoznaje, a literarna vrednost pesme, uz to, mora biti tematski prihvatljiva, razumljiva i bliska detetovom iskustvu. Književna vrednost je posebno važna jer ona utiče na potonje formiranje ukusa i čistotu jezika. Posebno treba slušati narodne pesme za decu, čiji tekst olakšava razumevanje muzike. Programska muzika stvorena je na osnovu izvesnog sadržaja, preuzetog iz literature, istorije, mita ili prirodnih pojava. Njen sadržaj je uopštenog karaktera, emocionalan, što učenicima omogućava lakše opažanje i doživljavanje. Ona je, budući da je ilustrativna i simbolička, usmerena na čulnost, motoriku i emocije, što je osnova povezivanja vizuelnih muzičkih simbola zvučanja, razvoja vizuelnog senzibiliteta, koji na osnovu dobijenih utisaka (slika i predstava), omogućava sagledavanje muzičke forme. Iz navedenih razloga, slušanje ovakve muzike treba započeti s delima koja su kratka i deci već poznata, a potrebno je izbegavati svaku apstraktnost ukoliko nije vizuelnog karaktera.

Strukturalna korelacija podrazumeva usklađivanje gradiva različitih predmeta prema stepenu složenosti, s osnovnim ciljem da se, ono što je nevidljivo (struktura) u umetničkom delu, učini vidljivim. Strukturalnost je najvažnija osobina korelativnosti jer ona predstavlja unutrašnje načelo, red, sistem građe nekog oblika (celine). Razmatrajući strukturu estetskog predmeta, Hartman u svojoj „Estetici“ ukazuje na to da umetnička tvorevina ima dva plana, prednji – realan i zadnji, koji je irealan i koji postoji za posmatrača, a predstavlja funkciju receptivne svesti. To je uspostavljeno jedinstvo dela u muzici, u slici svetlost, prostor i sl. Prednji plan je čulni, materijalni i vidiljivi duhovni sadržaj (Uzelac, 1995). Navedeno ukazuje da se pravi smisao umetničkog dela vidi izvan teme, u strukturi, kao i načinu kako je to delo napravljeno. Muzika nudi tonove, slika površinu s bojama, ples pokret, i to su gradivni elementi formalnih struktura koje je moguće i porediti i integrisati. Traganje za zajedničkim strukturama u muzici, poeziji i slikama je postupak interdisciplinarnosti, jer, menjajući predmete, zadržavamo strukturalne odnose, što omogućava ne samo znanje, nego i saznanje o njihovim odnosima. U tome je neop-

hodno da metodički postupak bude usmeren na paralelne vizuelne i akustičke osnove, koje su jednake ili slične složenosti. Polazeći od zahteva da svaki metodički postupak mora biti zasnovan na sposobnostima učenika i osobinama ličnosti, metode u muzičkom opismenjavanju određuju se prema vizuelnim, slušnim i taktilnim sposobnostima učenika. Slušni metod je prvenstveno usmeren na verbalno opisivanje muzike, na tzv. „prvi plan“ (tj. prednji plan), koji se odnosi na slušanje muzike, na njenu interpretaciju u vidu razgovora o njoj, tematske diskusije i usmeno izlaganje. Taktilni metodi usmereni su na izvođenje ritma (dlanovima ili uz pomoć ritmičkih instrumenata), kao i na izvođenje melodije na instrumentu. Vizuelni metodi, vizuelna imaginacija, izražavaju se ilustracijama, crtežima ili simbolima. Za strukturalnu korelaciju najvažnije je povezivanje vizuelnih simbola i zvučanja, pri čemu je posebno važno primeniti postupak diferencijacije i individualizacije u odnosu na sposobnosti učenika i osobine muzičke ličnosti. Muzičke sposobnosti se, dakle, određuju kao stanje čulnih sposobnosti sluha, vida i dodira, a osobine muzičke ličnosti kao sposobnost njihovog koordiniranja sa svešću, umom i voljom. Vid, sluh i dodir značajni su i za razvoj sposobnosti opažanja u odnosu na druge umetnosti, što čini osnovu za strukturalno povezivanje svih spoznaja ljudskog duha. Sve umetnosti imaju svoj razumljivi i predvodivi jezik, a njihovo povezivanje i prožimanje čini osnovu razumevanja univerzalnog reda prirode i čoveka.

4. OSNOVE MUZIČKE KORELACIJE

Osnove muzičke korelacije nalaze se u samom poreklu muzike, kao i u njenoj suptilnoj moći da prožima, zadire, oblikuje i kontroliše toliko mnogo oblika ljudskog ponašanja. Muzika je najsnažnije sredstvo komunikacije koje je ikad izmišljeno, ali i „najuniverzalniji“ jezik od svih svetskih jezika. Ona je, kao takva, socijalni fenomen – autonomna potreba čoveka za kulturom, obrazovanjem, zabavom, uživanjem i stvaralaštvom. To nisu samo potrebe nastale iz kulture već iz samog biosa – prirode čoveka da traga za lepim u svom okruženju. Muzika se sluša jer je medij (poruka), ukus, stil i simbol vrednosnih stavova i samopoštovanja. Ona je „jezik koji govori“ o osećanjima, emocijama, ljubavi, patnji, o svemu o čemu se govori i običnim jezikom. U traganjima za odgovorima na pitanje šta je zapravo muzika, odakle ona dolazi, zašto je volimo i zašto je tako značajna i moćna tokom istorije, bavili su se mnogi filozofi, estetičari, umetnici, teoretičari muzike i muzikolozi. Danas se ona, sve više, proučava s pedagoškog, socijalnog, psihološkog i neurološkog aspekta, kako bi se istražili njeni kognitivni, afektivni i socijalni uticaji na čoveka i njegov život, odnosno kako bi odredili muziku kao umetničku, biološku i socijalnu pojavu.

Poreklo muzike vezuje se, u ustaljenoj praksi, za početak ljudske civilizacije, što je teško dokazati. Pretpostavka je da su se primitivni ljudi izražavali vokalno i da su tako nastali zvuci koji su često bili i muzički. Prve pesme su bile paganske, a izvođene su s ciljem da se umilostive bogovi i ublaži strah od prirodnih pojava. Drevni ljudi veoma pažljivo posmatrali su i proučavali prirodne pojave, nebeska kretanja i uočili da u njima ništa nije slučajno i da je sve povezano u harmoničnu celinu. Posmatrajući te pojave,

otkrili su ritam i vreme i usklađivali bi s tim zapažanjima sve svoje aktivnosti, budući da su osećali potrebu da sopstveni život usklade s nečim višim od sebe. Pretpostavka je i ta da je čovek prvi put postao svestan muzike kada je prvi put zapevao, zavibrirao napetu strunu svog luka ili dunuo u nekakav šuplji predmet. Tako su nastali i prvi muzički instrumenti, koji su mu omogućili da proizvede one zvuke koje sam nije mogao da otpeva. Tako, npr. frule i zviždaljke reprodukovale se glasove ptica i šum vetra.

Ukazujući na poreklo muzike, Ruso smatra da su muzika i jezik nekad bili jedno, odnosno da je muzika započela kao pevanje i to u cilju prenošenja misli i osećanja, da bi se, kasnije, podelila na govor i muziku (Antović, 2004). Starogrčki filozofi (pre svega Platon, Pitagora, Aristotel, Aristid), kao i Kvintilijan, a kasnije i Kepler, smatrali su da je svet izgrađen na principima muzike, koja je, baš kao kosmos – harmonija. Prvu teoriju tumačenja muzike (u okviru svoje teorije ideja) dao je Platon, ukazujući na to da je muzika samo distorzija idealne muzike. S tim su se delimično usaglasili pitagorejci, ukazujući na to da je muzika, po svojoj prirodi, onostrana, nepredvidiva i odraz kosmičkih zakonitosti, ali i rezultat strogih matematičkih zakonitosti (Uzelac, 2005).

Osnove korelacije nalaze se i u sinesteziji čula, odnosno u čulnoj mnogostrukosti koja nastaje kada se predmet opaža s više čula, ili pak jednim čulom na više načina. Sinestezija, dakle, podupire čulnu mnogostrukost. O ovom fenomenu govorili su helenistički teoretičari, Bodler i simbolisti. Sa stanovišta transcendentalne fenomenologije, ovaj fenomen je istražio i M. Difren, koji ukazuje na mogućnost korelacije između različitih registara čula, na pluralnost osetnog, a samim tim i na pluralnost umetnosti. Polazeći od izvornog estetskog iskustva, koje je središte estetske teorije i teorije umetnosti, on ukazuje na to da je čovek čulno, telesno i duhovno biće, koje živi mnoštveno, te da u njemu postoji mnoštvo osećaja, koje dovode do bliskosti osećajućeg i osećajnog. Sve to je rezultat međusobne „komunikacije“ čula, koja se tako otvaraju prema strukturi stvari. Jedinstvo čula počiva na usmerenosti svesti, što znači da je um u začetku svakog čula. Analogno tome, pluralnost osetnog ukazuje na pluralnost umetnosti, na „korespondenciju“ čula (Duffrenn, 1989). Primer takve korespondencije jeste metrika, koja svoju primenu ima u muzici, ali i u poeziji.

Stoga, operativni cilj ovakve korespondencije, odnosno povezivanja različitih predmeta je da kod učenika razredne nastave razvije sposobnost razumevanja i definisanja pojmova ritma, melodije i harmonije, kako u muzici, tako i u domenu likovne umetnosti, literature, fizičkog vaspitanja, poznavanja prirode i društva, matematike. Navedeni ciljevi mogu se ostvariti uz pomoć različitih aktivnosti, posredstvom kojih će učenici istraživati, analizirati i porediti strukturnu građu pojedinih umetnosti.

Navedeni ciljevi mogu se ostvariti uz pomoć različitih aktivnosti, u kojima će učenici, zajedno s nastavnikom istraživati, analizirati i porediti tematske i strukturne odnose građe pojedinih umetnosti i njihove odnose sa muzikom. Ove aktivnosti mogu se odvijati u nastavi, ali i u drugim kontekstima (centrima pažnje) u kojima se dolazi u dodir s umetničkom muzikom. Postoji veliki broj kombinacija uspostavljanja različitih korelativnih odnosa, pomoću kojih će učenici, svojim stvaralačkim aktivnostima, ispoljavati svoje znanje i veštine, kao i svoj doživljaj muzike.

5. PREDMET, CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Teorijska razmatranja ukazuju na značajne mogućnosti i različite oblike saradnje i povezivanja gradiva Muzičke kulture s ostalim predmetima u razrednoj nastavi. No, i pored toga, postupak korelacije ovih predmeta ne sme postati sam sebi cilj, već treba, pre svega, da ima ilustrativan značaj i ulogu određene tehničke vežbe. Ilustrativan značaj podrazumeva utvrđivanje i produbljavanje već stečenog znanja, a ne obradu novog gradiva (Plavša, 1962). Ovakva koordinacija među predmetima u razrednoj nastavi olakšana je jer nastavnik ima uvid u sadržaje svih predmeta, što je u skladu i s uputstvima da u nižim razredima muzika i igra prožimaju sve školske aktivnosti.

Navedena uloga muzike u razrednoj nastavi je osnova za određivanje predmeta, cilja i zadataka istraživanja. Predmet istraživanja je uvid u nastavnu praksu i uvid u stavove učenika o tome koliko žele da muzika bude prisutna i na časovima drugih predmeta. Teorijski cilj istraživanja je povećanje i proširivanje znanja o mogućnostima povezivanja muzike sa sadržajima drugih predmeta (likovna kultura, maternji jezik, fizičko vaspitanje i svet oko nas). Praktičan cilj istraživanja je unapređivanje nastavne prakse u razrednoj nastavi, odnosno primena korelacije (tematske i strukturne) muzike s ostalim predmetima. Iz navedenih razloga, određeni su i zadaci istraživanja, poput utvrđivanja toga:

1. koliko učenici slušaju muziku na časovima navedenih predmeta;
2. koliko učenici žele da na časovima navedenih predmeta slušaju muziku;
3. da li postoje značajne statističke razlike u stavovima učenika u odnosu na socijalnu sredinu škole koju pohađaju, uzrast, pol i školski uspeh.

Navedeni ciljevi i zadaci odredili su i hipoteze:

- da učenici u velikom broju žele da slušaju muziku i na časovima ostalih predmeta u razrednoj nastavi,
- da postoji značajna statistička razlika između želja učenika i postojeće nastavne prakse.

Nezavisna varijabla u ovom istraživanju jesu učenici, a zavisna varijabla su njihovi stavovi.

Od tehnika istraživanja primenjeno je anketiranje učenika, a u statističkoj obradi dobijenih podataka korišćen je X² test za utvrđivanje razlika. Uzorak istraživanja čine učenici razredne nastave u osnovnim školama u Novom Sadu, Sremskoj Kamenici i Staparuu (ukupno 275 učenika).

6. ANALIZA I KOMENTAR REZULTATA ISTRAŽIVANJA

U odnosu na prvi zadatak, istraživanje je ukazalo na sledeće rezultate:

- Od ukupnog broja učenika, muziku sluša na časovima srpskog jezika u proseku 17,5% učenika. Podaci ukazuju da je muzika najviše zastupljena u

- prvom razredu (43, 3%) a najmanje u četvrtom razredu (4,8%). Značajna statistička razlika u stavovima učenika postoji i u zavisnosti od škole koju pohađaju, jer muziku na časovima srpskog jezika najčešće slušaju učenici iz seoske sredine (28,8%), a najmanje u prigradskoj sredini (8,5%).
- Od ukupnog broja učenika, muziku sluša na časovima fizičkog vaspitanja u proseku 8,0% učenika. Podaci ukazuju na to da se muzika na časovima fizičkog vaspitanja najviše sluša u drugom razredu (14, 7%), a najmanje u četvrtom razredu (3, 2%). U odnosu na školu koju pohađaju, muzika se najviše sluša u prigradskoj sredini (12, 8%), a najmanje u gradskoj sredini (2, 4%).
 - Od ukupnog broja učenika, muziku na časovima likovne kulture sluša u proseku 24,0% učenika. Podaci ukazuju na to da se muzika na časovima likovne kulture najviše sluša u prvom razredu (35,8%) a najmanje u četvrtom razredu (12,8%). Muzika na časovima likovne kulture je najviše zastupljena u gradskoj sredini (30, 1%) a najmanje u prigradskoj sredini (17, 0%).
 - Od ukupnog broja učenika, muziku sluša na časovima predmeta Svet oko nas u proseku 4,4% učenika. Podaci ukazuju na to da se muzika na časovima predmeta Svet oko nas najviše sluša u prvom razredu (5,6%) a najmanje u četvrtom razredu (3,0%). Muzika je u predmetu Svet oko nas najviše zastupljena u gradskoj sredini (47, 0%), a najmanje u seoskoj sredini (14, 3%).

U odnosu na drugi zadatak istraživanja, rezultati ukazuju na to da učenici u velikom broju u proseku žele da na ovim časovima slušaju muziku. Od ukupnog broja učenika njih 87,6% izjasnilo se da na navedenim časovima žele da slušaju muziku. Rezultati pokazuju i to da nema značajne statističke razlike među učenicima u zavisnosti od razreda i škole koju pohađaju.

Navedeni rezultati istraživanja potvrđuju postavljene hipoteze jer su rezultati dokazali da učenici u velikoj meri žele da slušaju muziku i na drugim časovima u razrednoj nastavi, odnosno da je zastupljenost muzike na časovima navedenih predmeta neusklađena sa željama učenika. Navedena naklonost učenika prema muzici važna je pretpostavka uspešne korelacije muzike s vanmuzičkim sadržajima u razrednoj nastavi. Ona je i u skladu sa sposobnostima učenika, o čemu govori i Gardner, koji ukazuje na to da dete, već sa sedam godina, poseduje sposobnost da, unutar simboličkog sistema, izrazi svoje ideje, osećanja ili iskustva, da bude slušalac, stvaralac, odnosno da ovlada simbolima koji se odnose na „jezik“ različitih umetnosti i njihovu povezanost. Gardner navodi da su ove sposobnosti rezultat postupne integracije tri nezavisna razvojna sistema: *delatnog* (aktivnost), *opažajnog* (razlikovanje) i *afektivnog*, čiji su ishod osećanja (Radoš, 1966: 196). Ovo je u skladu i s nalazima Zimermana, koji ukazuju na to da je sposobnost konzervacije i usvajanja pojmova, odnosno njihovo stabilizovanje u mišljenju deteta, razvijena već s devet – deset godina života deteta, odnosno da je dete tog uzrasta sposobno da muzičke pojmove poveže s vanmuzičkim pojmovima na globalnom, ali i na strukturnom nivou (Radoš, 1996: 187). Budući da su

pojmovi jednoznačni, oni samo klasifikuju stvarnost, a simboli, koji su višeznačni, odnose se na irealno, na umetnost, maštu, emocije, doživljaje, na vrednosti. Ovladavanje simbolima od posebnog je značaja za postupak korelacije u nastavi. Njihova sposobnost da objedinjuju svet irealnog (koji je mnogo sadržajniiji od realnog), omogućava nam da shvatimo stvari koje su u suprotnosti s logikom, protivrečne. Navedene sposobnosti omogućavaju, po mišljenju Huserla, „prevođenja“ s prirodnog ljudskog jezika na jezik umetnosti, koja su rezultat „skrivenog života svesti“ i želje da čovek svoj odnos prema svetu učini vidljivim (Uzelac, 1995: 62). U takvom kontekstu, potrebno je sagledati čovekov odnos prema umetnosti, kao i mogućnost korelacije u nastavi umetničkih predmeta, pri čemu je važno znati da estetika jedne umetnosti predstavlja ujedno estetiku i druge umetnosti, budući da su im samo građe različite.

Postupak korelacije muzike i ostalih predmeta u razrednoj nastavi svoju pedagošku osnovu ima ne samo u postojećim analogijama, već i u datim osnovama nastavnog Plana i Programa, uputstvima za njegovu realizaciju, kao i u sve učestalijim zahtevima za savremenom nastavom. Osnova svega je uloga nastavnika, njegova sposobnost i motivacija da traga za dobrim primerima tematske i strukturne korelacije, odnosno da, polazeći od didaktičkih principa, primenom odgovarajućih nastavnih metoda, poveže muziku sa sadržajima drugih predmeta i tako ostvari neophodnu integraciju sadržaja. Primera integracije sadržaja u okviru tematske korelacije ima mnogo u postojećoj nastavnoj praksi, ali i u stručnoj literaturi, što omogućava svakom nastavniku lakši izbor njemu najpodesnijeg.

Odnos muzike i jezika određen je njihovim poreklom jer su muzika i jezik urođene, ali i kulturom uslovljene sposobnosti. Za razliku od jezika, koji ima funkciju komunikacije, muzika ima estetsku funkciju i predstavlja oblik diskretne komunikacije. I muzika i jezik predstavljaju kognitivne sposobnosti i dve simboličke forme, koje imaju značajne površinske (poezija) i dubinske analogije (proza). Primer: tematska korelacija na času srpskog jezika podrazumeva učenje pesme napamet, kao recitacije, ali i njeno pevanje, kao pesme. Osnova ove korelacije je doživljaj, uloga ritma i melodije, što utiče da dete lakše pamti i usvaja tekst. Na ovaj način, muzika ne daje smisao tekstu, već ga preobražava. Takođe, moguća je i strukturna korelacija s prozom, gde se mogu porediti muzička fraza i rečenica. Svaka rečenica sastoji se od reči, poređanih na određeni način i koje se mogu porediti s odgovarajućom muzikom, što ukazuje da poseduju istu strukturu (četiri reči – četiri tona). Tako se, uz pomoć muzike, mogu razumeti i definisati i pojmovi jezika. Navedeni primer ukazuje da korelacija, međusobni odnos, proporcija i analogija predstavljaju osnovu saznanja (usvajanja novih reči, pojmova i simbola), kao i uloge muzike u strukturnom objedinjavanju svih spoznaja ljudskog duha.

Stvaralaštvo deteta može poslužiti kao uspešan primer korelacije muzičkog i likovnog vaspitanja, odnosno njegove sposobnosti da sredstvima likovne umetnosti izrazi svoje utiske dok sluša muziku. Utisak o slušanoj muzici može se ilustrovati, a naučena pesmica prikazati crtežom. Muzika se na času likovne kulture može slušati i kao ambijentalna, pod uslovom da je u skladu sa sadržajem rada. Takva tematska

korelacija podrazumeva najpre slušanje muzike i ilustrovanje doživljaja, što predstavlja oblik komunikacije deteta s okolinom, tj. viđenje stvarnosti očima deteta. Svaka ilustracija u nastavi (modeli, slike, aplikacije) rezultat su opažanja, apstraktnog mišljenja, stvaranja predstave o slušanoj muzici, a posebno o programskoj muzici koja ima ilustrativni karakter. Strukturna korelacija svoju osnovu ima u odnosu boje, zvuka i tona, jer slikarstvo uvek počinje s bojom, a muzika – zvukom i tonom. Ovi elementi analogni su, zato što potiču iz istog izvora, od „bele svetlosti“ (spektra svih boja) u slikarstvu, odnosno od „belog šuma“ (istovremenog zvučanja svih tonova) u muzici, čijom redukcijom se pojavljuje ton. Među njima je moguće i dalje poređenje jer među bojama, kao i u muzici, postoji tonska hijerarhija. Navedeno ukazuje na to da su muzika i slikarstvo polifone umetnosti, odnosno da muzika može imati polivalentnu ulogu u odnosu na ostale umetnosti.

Muzika je i zvučno kretanje. Taj fenomen je usko povezan s irealnim zvučnim prostorom i ritmom, koji kod deteta izaziva pokret, igru koja, za dete, predstavlja odnos realnog i irealnog. Izražavanje pokretom je najjednostavniji vid izražavanja jer skoro svako dete svoj doživljaj muzike može da izrazi sopstvenim pokretom, da ga uspešno ponovi. To su, pre svega, prirodni pokreti: koraci, trčanje, skakanje, pokreti rukama i sl. Osnova ove korelacije je u ritmu, odnosno u akustičkoj i vizuelnoj percepciji muzike, koja se sluša na časovima fizičkog vaspitanja. Strukturnu korelaciju je moguće ostvariti na primeru povezivanja kretanja i visine tona (najdublji ton – čučanje, najviši ton - skok). Muzika i pokret, u estetskom smislu, pripadaju domenu ritmike, koja je važna za usavršavanje i kulturu pokreta u prostoru.

Ima mnogo sadržaja u integrisanom predmetu Svet oko nas, koji, u saradnji s muzikom, mogu doprineti da dete upozna kako svet, tako i svoj odnos prema svetu koji ga okružuje. Suptilna moć muzike omogućava detetu da upozna svet oko sebe, društvenu i prirodnu sredinu, s obzirom na to da je i ona sama svoj izvor našla u tom svetu. Veze muzike i sveta, kao i muzike i prirode, ukazuju na to da je priroda velika umetnička radionica, da u njoj caruju ritam, melodija, harmonija, simetrija – uopšte, sve ono što karakteriše i muziku. Samo je muzika u stanju da (p)odražava prirodu, prirodne fenomene, na originalan način, jer ona to čini samo psihičkim procesom, dok ostale umetnosti to postižu stvarajući privide. Ona ne oponaša prirodu, već stvara novu prirodu, nudi novu priču uz pomoć zvukova (programska muzika), jer, inspirisana prirodom, izražava se muzikalno.

7. ZAKLJUČAK

Korelacija u razrednoj nastavi ostalih predmeta ima značajnu ulogu, ali povezivanje s muzikom najznačajnije je, jer muzika u sebe uključuje sva obeležja pojavnog sveta. Ona to može jer privlači pažnju uma, koji joj omogućava da povezuje, ujedinjuje. Ona, kao more, deli i spaja, a kao umetnost, pomoću asocijacija, omogućava transformaciju novonastalih veza u novi izraz i novi kvalitet. Osnova svega toga pred-

stavlja sposobnost percepcije muzike i njen doživljaj. Muzika je, na određeni način, povezana i s drugim predmetima i sadržajima koji se uče u razrednoj nastavi. Polazeći od toga da je broj najjednostavniji ritam, da je on sinteza neodređenog i određenog, nužno je postojanje veze između muzike i matematike, posebno aritmetike (analize), te geometrije (i tzv. „geometrije muzike“), jer je muzika za vreme ono što je geometrija za prostor. Odnos muzike i matematike je moguće i strukturno porediti jer se svakom broju može pridružiti odgovarajuća nota i to u hijerarhijskom odnosu.

Deca uz muziku, takođe, lakše uče strani jezik, a slušajući adekvatnu muziku koja prikazuje svet prirode, stiču i ekološko obrazovanje, ekološku kulturu, s obzirom na to da muzika koja je posvećena prirodi budi odgovarajuće emocije. Ovakvo univerzalno dejstvo muzike ukazuje na to da ona mnogo više nego što je bilo uobičajeno do sada mora biti prisutna kako u nastavi drugih predmeta, tako i celokupnom životu škole.

LITERATURA:

- Antović, M. (2004). *Muzika i jezik u ljudskom umu*. Niš: Niški kulturni centar.
- Bezdanov, S. (1983). Estetski kvalitet i estetski doživljaj u procesu nastave i učenja. Novi Sad: *Pedagoška stvarnost*, 6, 491-501.
- Dalhaus, K. (1992). *Estetika muzike*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
- Dona, M. (2008). *Filozofija muzike*. Beograd: Geopoetika.
- Dufrenne, M. (1989). *Oko i uho*. Banja Luka: Glas.
- Hofman-Jablan, J. (1995). *Simetrija muzičkog dela*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Knežević S., Đorđević, B. (2005). *Metodika početne nastave muzike*. Sombor: Učiteljski fakultet.
- Mirković-Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Plavša, D. (1967). *Uvod u muzičku umetnost*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Uzelac, M. (1995). *Kosmologija muzike*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
- Uzelac, M. (2005). *Filozofija muzike*. Novi Sad: Stylos.

Primljeno: 28. 02. 2011.

Odobreno za štampu: 24. 06. 2011.

Summary: Correlation in the classroom is an important methodological procedure. In the process of correlation in class teaching, music plays a significant role. In classes such as Serbian Language, Art, Physical Education and “The World About Us”, listening to music represents the integration basis for these subjects. Correlation between music and other subjects’ contents rests on music perception and music experience. They include appreciation of music and affective response, which are requirements for the thematic and structural correlation. The research has shown that pupils in lower grades of elementary school like music and are happy to listen to the music in the classes of

mentioned subjects, which is in line with their ability to perceive, evaluate and experience music. In the process of correlation, the role a teacher is crucial, because the issues related to how much and in what way the existing analogies between music and the contents of these subjects will be applied in teaching depend on his capability.

Key Words: Music, correlation, art, teaching, pupil, teacher, perception

JOVAN SAVIČIĆ

Pedagoški fakultet u Somboru

Sombor

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 004.7: 37.022/.026]:37.018.43

BIBLID: 0353-7129,16(2011)1,p.57-66

INTERAKTIVNO MULTIMEDIJALNO UČENJE I POUČAVANJE KORIŠĆENJEM RAČUNARSKIH MREŽA

Rezime: Brojne analize potvrđuju da je nastava, podržana odgovarajućim obrazovnim softverima i realizovana posredstvom računarskih mreža, znatno bogatija, raznovrsnija, aktuelnija i savremenija ukoliko se planira, priprema i organizuje na odgovarajući način. Implementacijom Interneta kao obrazovnog medija, kao i drugih organizacionih oblika i pristupa, učenicima se mogu obezbediti znatno povoljniji uslovi za individualizovani rad, učenje i napredovanje.

Ključne reči: računarske mreže, multimedija, interaktivno učenje, učenje na daljinu

1. MULTIMEDIJALNO I INTERAKTIVNO UČENJE I POUČAVANJE KORIŠĆENJEM RAČUNARSKIH MREŽA

Nastavni proces, zasnovan na korišćenju računara kao medija za podučavanje mnogo je brži i efikasniji, nego kada ga izvodi čovek – nastavnik. Samo interaktivno učenje razvilo se iz CBT i interaktivnog videa, korišćenjem računara kao “mašine za podučavanje“. Poznato je da uči se znatno lakše i pamti gradivo, koje se, prilikom usvajanja vizuelno predstavlja, te zahteva i veću aktivnost studenta

Prava interaktivnost podrazumeva to da student, u određenoj meri, menja proces učenja, prilikom čega menja se i uloga studenta i nastavnika. Studenti mogu kreirati, stvarati svoj vlastiti materijal i povezivati ga s materijalom koji je kreirao nastavnik, što predstavlja i najviši nivo interaktivnosti.

Početakom ‘90-ih godina smatralo se da će CD ROM-ovi predstavljati glavni medij za distribuciju interaktivnog multimedijjskog courswarea. Međutim, danas se proces distribucije i razmene informacija realizuje posredstvom računarskih mreža (*Interneta – WWW*).

Glavne tehnologije, koje mogu unaprediti edukaciju ako se koriste na pravilan način, jesu multimedija, računarske mreže, mobilnost. Računarske mreže uključuju LAN, WAN, online usluge i, posebno, Internet, kao i sve aplikacije koje ga podržavaju, dok je mobilnost, kao jedan oblik korišćenja mreža, predstavlja uspostavljanje “bežičnih LAN-ova”, tako što studenti iz škola pozajmljuju prenosne računare i, pomoću njih, prihvataju coureware ili komuniciraju s nastavnicima i međusobno. Takav način primenjen je, npr. u IBM ThinkPad University. Kombinacija mreža i mobilnog pristupa naročito je doprinela razvoju učenja na daljinu, tj. formiranju “virtualnih učionica” (virtual classrooms).

Računarom podržane provere ili testovi znanja jedan su od najvažnijih interaktivnih elemenata u WBT. Takvi testovi koriste se za vrednovanje znanja studenata, pomažu studentima pri učenju, a koriste se i za prilagođavanje napredovanja u obrazovno prilagodljivim hipermedijskim sistemima. Tipični test sastoji se od niza zadataka ili pitanja. Na svako pitanje može se dati jednostavan odgovor, koji je *tačan*, *netačan* ili *delimično tačan* (tj. *nepotpun*). Postoje dve osnovne grupe pitanja: u jednim student sam reprodukuje ispravan odgovor (prisećanje), a u drugim odabira ispravan odgovor između onih koji su već navedeni kao mogući odgovori (*tip dvočlanog izbora* ili *alternativni tip*, *tip višestrukog izbora s jednim ili više tačnih odgovora*, *tip upoređivanja i sređivanja*).

Najčešće korišćeni tipovi za proveru znanja pomoću računara jesu tip dvočlanog ili višestrukog izbora. Pitanje tipa dvočlanog izbora (true/false – multiple choice question) – zahteva od studenta da se izjasni da li je ponuđena tvrdnja u zadatku ispravna (tačna) ili neispravna (netačna). Njegove prednosti su u tome što se, pri rešavanju nekog problema, ne nude više od dve mogućnosti, jednostavno su sastavljeni i jednostavni su za rešavanje, moguće je potpuno objektivno ispravljanje, dok im je nedostatak taj što postoji velika mogućnost pogađanja odgovora. Međutim, i to se može rešiti – negativnim bodovima za netačne odgovore. Pitanje tipa višestrukog izbora (*multiple choice – single-answer*) sadrži tvrđenje ili pitanje i više predloženih odgovora za izbor. Zadatak studenta je da označi jedan ili više ispravnih odgovora od onih koji su predloženi. Broj predloženih odgovora je obično 5, a sve iznad toga čini zadatak nepreglednim. Njegove prednosti su u potpunoj objektivnosti, te smanjenoj mogućnosti pogađanja u odnosu na tip dvočlanog izbora, dok im je nedostatak taj što se zadaci teže izrađuju i studenti ih duže rešavaju.

Pri ocenjivanju studentskih radova – hipermedijskih aplikacija, elementi za ocenjivanje su:

- **broj** autora: radovi istog kvaliteta biće ocenjeni višom ocenom ukoliko ih je radilo manje autora,
- **tema**: ocenjivanje je opšti dojam sadržaja rada, a vrednuju se zanimljivost obrade, preglednost i iscrpnost,
- **internet ili izvorni rad**: stimulisanje korišćenja interneta kao izvora literature, stimulisanje rada na izvornim temama,
- **literatura**: veći broj izvora doprinosi kvalitetu istraživanja i rada,

- **broj strana:** predstavlja kriterijum opsega rada, pri čemu velik broj nije po sebi dovoljan za visoku ocenu, ali u kombinaciji s ostalim kriterijumima je poželjan,
- **multimedija:** hipertekst i slike su minimum, dodatni elementi multimedije (korišćenje zvuka, animacije i t. Sl.) dodatno se podstiču,
- **vlastiti grafički elementi:** mogu se koristiti standardni simboli, sličice i slova, a mogu se, pomoću adekvatnih grafičkih programa, izraditi i vlastiti,
- **mapa:** vrednuju se i mape osetljive na dodir, koje doprinose lakšoj navigaciji korisnika kroz aplikaciju,
- **dodatna povezivanja:** originalna rešenja i ideje osim onih “najobičnijih”, za uspostavljanje veza, npr. korišćenje rečnika,
- **ostalo:** obuhvata sve što u prethodnim nije istaknuto i daje dodatne napomene,
- **ocena:** konačna ocena ponuđena je studentima,

Ocenjivanje hipermedijskih radova treba shvatiti dinamički – radovi bi svake godine trebalo da budu, bar u izvesnoj meri, kvalitetniji, te je otud i kriterijum za ocenjivanje nešto stroži.

2. ULOGA NASTAVNIKA U SISTEMU UČENJA NA DALJINU

U *online* nastavi, kao i u klasičnoj nastavi, koja se odvija u učionici, nastavnika pre svega vidimo kao *posrednika između sadržaja i polaznika*. U oba slučaja, cilj mu je da polaznicima uspešno prenese znanja i veštine na određenim poljima. Međutim, metode, kao i načini podučavanja, s obzirom na okolnosti u kojima se odvijaju, ne mogu biti jednaki.

Pedagogija klasične nastave svakako je osnov u razvoju pedagogije *online* obrazovanja kao samostalne discipline. Ciljevi i zadaci u online obrazovanju za svaku pojedinu celinu koja se obrađuje precizno su definisani, a polaznici su, u svakom trenutku, upoznati s materijalom koji će naučiti ili s veštinama koje će usvojiti. Metode podučavanja, kojima će polaznici lakše i kvalitetnije steći znanja i veštine, zasigurno ćemo potražiti u savremenoj pedagogiji, ali, s obzirom na *online* okolinu, u kojoj ne postoji direktna interakcija nastavnika i polaznika, kao i polaznika međusobno, mnoge metode i ideje moraju se prilagoditi uslovima *online* nastave. Prvenstveno, misli se na komunikaciju u *online* obrazovnom procesu. Ona se, ukoliko izuzmemo video-konferencijske prenose, koji još uvek nisu u velikoj meri zastupljeni, uglavnom sprovodi u pisanoj formi, odnosno tekstualno. Dakle, pristup nastavi uglavnom se temelji na tekstualnoj interakciji, što od nastavnika i polaznika *online* nastave zahteva veliku usredsređenost i fleksibilnost u radu. Veliki deo *online* nastave temelji se na aktivnosti polaznika, te njihovom prikupljanju i organizaciji obrazovnog sadržaja. Online nastavnici ih u tom procesu vode, usmeravaju nezavisno od ponuđenog sadržaja, upućuju ih na dodatne izvore informacija. U takvom načinu rada i učenja, u kome polaznici imaju

veliku slobodu, ali i odgovornost, nezaobilazno je konkretno definisati vremenske robove za pojedine sadržaje, teme, zadatke i ispite.

Filozofija obrazovanja na daljinu iziskuje veliku stručnost i sposobnost ljudi koji se njom bave. Delotvorna *online* nastava zahteva temeljne pripreme obrazovnog materijala i tehničke podrške, kao i detaljnu studiju o profilima polaznika. Kompetencija *online* nastavnika uslovljena je znanjem i iskustvom na mnogim poljima. On pomaže polaznicima u odabiru, prikupljanju i organizaciji sadržaja, usmerava ih i evaluira tokom učenja, te ih podstiče na ostvarivanje što boljih rezultata. Očigledno, takva osoba mora da ima pedagoške, komunikacione i organizacione veštine, ali i visoku kompetentnost.

Uloga nastavnika na početku *online* nastave temelji se na pisanoj reči, odnosno tekstu. Pre svih aktivnosti vezanih za sadržaj, zadatak nastavnika je da u potpunosti upozna polaznike sa Sistemom upravljanja *online* obrazovanjem (Learning Management System - LMS), reši eventualne nedoumice ili tehničke poteškoće sa kojima se polaznici mogu sresti pre početka nastave, kao i to da ih uputi na to kako koristiti radnu okolinu, te na strategije rada u elektronskom okruženju. Isto tako, on nastoji da ih upozna s alatima, tehnikama koje će koristiti tokom izvođenja nastave, da ne bi imali tehničkih poteškoća u trenutku kada su koncentrisani na sadržaj i učenje. Takođe, on podstiče i međusobnu komunikaciju polaznika, ohrabruje ih, motiviše, usmerava i privikava na novonastalo okruženje i načine rada u toj okolini.

Od samog početka nastave, veliki značaj pridaje se komunikaciji. U početku, ona je najčešće prisutna u domenu uputstava, pozdrava i upoznavanja. Kako nastava kulminira, sadržajno se proširuje, komunikacija se orijentiše na objašnjenje zadataka, uputstva o rešenjima, podršku i motivaciju na uspeh. U *online* obrazovanju nastavnici pridaju veliki značaj povratnim informacijama (feedback) i, na taj način, održavaju stalnu vezu s polaznicima, dobijaju odgovarajuće informacije o njihovom snalaženju u *online* nastavi, uspesima, i načinu učenja.

3. OKRUŽENJA ZA UČENJE NA DALJINU

Učenje na daljinu nije ograničeno tehnologijom ili tipom interaktivnog okruženja za učenje, jer ono može biti i kombinacija tehnika i resursa koji zahtevaju razmatranje raznih tehnika za lakše učenje. Poboljšavanje tehnologije omogućava povećanje postojećih i stvaranje novih načina za bolje predavanje i učenje. Na primer, Internet nudi neograničen pristup resursima, te priliku za interakciju sa instruktorom, kao i mogućnost pružanja tj. davanja informacija van tradicionalne učionice.

Cilj predavača je da zadrži pažnju učenika na informacijama i aktivnostima koje unapređuju učenje, dok studenti moraju prihvatiti odgovornost kada je reč o svom učenju. Dizajn okruženja za učenje mora obezbediti dinamičan i individualan pristup informacijama, a ono samo mora biti dobro isplanirano i pripremljeno.

Planiranje i organizacija učenja na daljinu je proces koji se sastoji iz više delova. Razdvajanje instrukcija i nekoliko ili svih studenata nalaže potrebu za vizuel-

nim prikazivanjem informacija kao i potrebu za planiranjem interakcije, koja zahteva rekonstrukciju dinamičke učionice. Na daljini, čak i sa video i zvučnim prenosom u oba pravca, najčešće nije moguće videti učenike i suditi o efektivnosti učenja, pa je, otuda, veoma bitno da nastavnik planira i organizuje, tj. pripremi instrukcije za sve vrste (tipove) učenika. *Duchastels* predlaže četiri komponente koje služe kao vodič za planiranje i organizovanje učenja na daljinu.

a) Informacija: Prva komponenta treba da pruži i snabde studente informacijama. Formati za ovaj tip su *štampani materijali* koje dobijaju studenti. Štampani format je vrlo praktičan kada tehnologija zakaže. Dobro organizovana podrška resursima za komunikaciju povećava uspešnost studenata u učenju. Materijali ili resursi pružaju studentima informacije o ključnim elementima i konceptima kursa. Oni *daju odgovore na pitanja studenata o organizaciji časova, aktivnostima, diskusiji, zadacima, kao i načinu postavljanja pitanja*. Posle čitanja materijala, studenti imaju bolju predstavu o nastavi. To je, ujedno, i način za upućivanje studenata u sve aspekte kursa. Prednosti su višestruke:

- Učenici razumeju i prihvataju ovaj format;
- Individualne razlike učenika su time poništene;
- Učenici imaju stalan pristup materijalima;
- Niska cena za pripremu i distribuciju;
- Lak pregled.

b) Interesovanje: *Duchastels* predlaže da je najbitnije kreirati takvu *strukturu koja privlači pažnju i zadržava učenika na zadatku*. *Cyrs* i *Smith* predlažu da u bloku od 50 minuta treba da budu pokrivena 3-4 koncepta. Kod standardnog predavanja, u učionici, moguće je preći i više materijala. Predavač mora da zna da je monolog najniži nivo interaktivnosti i da je vrlo moguće da studenti ne prate nastavu. Ovo se takođe dešava na stranicama koje imaju previše teksta, koje se pojavljuju na Internet zasnovanim kursevima. Da bi bio siguran da su studenti aktivni i da prate nastavu, instruktor mora da pruži i omogućiti interaktivnost.

Ključni element je struktura koja se mora dobro isplanirati. Mora se omogućiti grupno rešavanje problema, grupni rad, omogućavanje kasnijeg uključivanja studenata u projekte i preciziranje onoga što se od studenata očekuje.

Jedan od načina ili modela za fokusiranje pažnje učenika je i disciplina, primena discipline učionice, zadavanje testova za proveru itd. Obično se, pri tom, predlažu i sledeći nivoi planiranja:

1. *preventiva* – gradivo mora biti pripremljeno za bilo kakvu situaciju koja može zahtevati efektivno planiranje, menadžment sakupljanja i uređivanja materijala, uređivanje rutina itd.;

2. *podrška* – nagraditi bolje studente i uslišiti njihove želje i primedbe;
3. *ispravke* – dok planiramo, preporučljivo je da uključimo više instruktora, jer pojedinac ne može da planira za sve vrste studenata. Stoga, treba omogućiti brze prepravke plana, ubrzavanjem ili usporavanjem predavanja, preskakanjem nekih materijala ili ponavljanjem informacija;
4. *prilagodljivost* – predavač mora imati plan kada se jave razlike među studentima, koje se moraju rešiti pre aktuelnog predavanja.

c) Struktura: Treća komponenta je tu da pruži studentima teme, liste sadržaja, ciljeve, setove problema itd., kako bi se pomoglo studentima u boljem razumevanju činjenica, odnosno pripremi za ceo kurs.

Upotreba interaktivnosti i novih tehnologija u učenju na daljinu ne bi trebalo da ograniči repertoar strategije predavača, već da mu omogući nove tehnike za poboljšanje predavanja. Shodno tome, *Greenwood* i *McDevitt* daju sledeće smerice:

- Ako nešto funkcioniše u standardnoj učionici, verovatno će raditi i na daljinu, uz neke dodatke.
- Razmotrite različitost pri odabiru tehnika, ali zapamtite da uvek treba razmišljati interaktivno.
- Kombinujte tehnike, pogotovo ako radite s istom grupom duži period.
- Eksperimentišite, istražujte, budite kreativni!

Najvažnije u pogledu planiranja interaktivnih predavanja je to da student mora biti u centru procesa učenja. Evo nekoliko predloga za interaktivna predavanja:

- Organizujte diskusije s malim grupama, čije će rezultate moći da vidi ceo razred.
- Organizujte propitivanja o temi koja se predaje na početku časa.
- Organizujte postavljanje pitanja nedelje – omogućite dobijanje pitanja i odgovora posredstvom *e-mail* adrese tokom čitave nedelje.
- Organizujte projekte, kombinujte ih s drugim projektima i drugim grupama učenika.

d) Pravila: Četvrta komponenta na *Duchastels* listi su *pravila* (regulative). On ih definiše kao nivo interakcije između učenika i informacija koje su važne za učenje. Pravila čine glavni deo za uspešno učenje na daljinu i povećavaju njegovu efikasnost.

Istraživanja su pokazala da, u tom pogledu, ne postoji bitna razlika između standardnog kursa i kursa koji se zasniva na upotrebi interaktivnih tehnika i tehnologija. Postoji više formata koji služe za ocenjivanje studenata. To su, na primer, *dnevni kvizovi* i *pitanja*, koji omogućuju instruktoru da vidi koliko su dobro studenti savladali gradivo. Takođe, testovi na kraju semestra ili završene celine pružaju informacije o razumevanju celokupne oblasti. Obe forme testova moguće su u učenju na daljinu.

Sve tehnike i metode primenjene u tradicionalnoj učionici, mogu se lako primeniti i u učenju na daljinu.

Čak i ako su metode za ocenjivanje slične, postoje faktori koje treba razmotriti kada se one uključuju na daljinu:

- organizacija je ključ za blagovremeno dostavljanje materijala na sajtove;
- česta komunikacija je, takođe, vrlo važna;
- slanje i primanje materijala može dovesti do odlaganja predavanja (susreta);
- svako mora shvatiti vlastitu odgovornost i biti svestan drugih koji su uključeni u učenje na daljinu.

Predavač mora razumeti studente, ispunjavati njihove zahteve i primedbe i menjati program po potrebi, te usklađivati ga s potrebama studenata u zavisnosti od gradiva, a sve to u cilju boljeg razumevanja i bržeg shvatanja pri učenju.

Predavačima se, stoga, nameću dva pitanja:

1. Da li ovo funkcioniše i koliko je dobro?
2. Šta bi moglo da se uradi oko toga da program za učenje radi još bolje, brže i pouzdanije?

Da bismo potpuno razumeli kako da kreiramo pogodna okruženja za učenje na daljinu, ne smemo uzimati u obzir samo tehnologiju, već i različite vrste mogućih okruženja. Različiti oblici rada, kao što su grupno učenje, rešavanje problema timskim radom ili rad s grupama zahtevaju ozbiljno planiranje i organizaciju. Dovitljivost i oštroumnost neophodni su da bi se neke od tih tehnika kreativno upotrebile za učenje na daljinu. Međutim, krajnji rezultati ostavljaju mogućnost proširivanja, obogaćivanja i unapređivanja obrazovnih iskustava, kako studentima, tako i instruktorima. Shodno tome, „Primenom novijih tehnologija (pomoću TV-a sa pristupom Internetu) kao što su: Web TV, interaktivna TV, video na zahtev itd., kao i uvođenjem novih koncepata za isporučivanje kod aplikativnih servisa (ASP – Application Service Provider) Internet za korisnika postaje gigantski PC, gigantska multimedijalna mašina kojoj on pristupa preko lične pristupne jedinice (Internet aplicance)“.[2]

4. VRSTE INTERAKCIJE U *ONLINE* NASTAVI

Učenje preko mreže može biti *individualno* (uz pomoć edukativnog softvera) ili *grupno*, a *online* nastava *sinhrona* ili *asinhrona*. U tradicionalnoj nastavi, učenici mogu da postavljaju pitanja predavaču ili da komentarišu i međusobno raspravljaju u okviru grupe. Nešto slično postoji i u *online* nastavi.

Prva bitna razlika je u tome što u *online* učionicama prevladava pisana komunikacija. Najveći deo navedenih alata koristi pisanu reč, ali oni savremeniji, kao što su telekonferencija i video-konferencija, podrazumevaju i vrstu govorne komunikacije. Sledeća bitna razlika ogleda se u tome što upotreba asinhronih alata, kako predava-

ćima, tako i učenicima, omogućava međusobnu razmenu komentara i informacija za svega nekoliko minuta. Pri tom, treba imati u vidu da se CBT zasniva na interakciji predavača i učenika, što asinhronu metodu učenja čini daleko efikasnijom. Ukoliko se metoda dosledno sprovedi, asinhrona diskusija može biti podjednako efikasna kao i diskusija u tradicionalnoj nastavi. Štaviše, za one učenike koji sporije artikuliraju svoje misli i stavove, ili su previše introvertni da bi verbalno izrazili svoje mišljenje, bezlične *online* diskusije znatno su efikasniji i pogodniji pristup učenju.

Na asinhronom času predavač obično postavlja pitanja i teme za diskusiju jednom nedeljno, a u diskusiju može biti uključeno i preko trideset učenika, koji, u okviru svog virtuelnog školskog odeljenja (*Virtual Learning Community*), imaju svoje "mesto" na mreži, odakle učestvuju u diskusijama na zadatu temu.

Na sinhronom času diskusija se odvija u tačno zakazano vreme – kada predavač "poseti" *online* učionicu. Članovi studijske grupe mogu unapred međusobno uskladiti svoje nedeljne radne obaveze, tako da se svi istovremeno "pojave" u virtualnoj učionici. Time se, nakon povećavanja propusnog opsega globalne mreže, proces učenja u virtualnoj učionici sasvim približava klasičnom školskom času, uz velike uštede na školskom prostoru, priboru, kao i na svemu što zahteva utrošak realnog prostora, vremena i realnih resursa.

Interaktivni alati se mogu podeliti u dve grupe, na asihrone i sinhrono alate. Asinhroni alati su, na primer: *e-mail* – koristi se za pitanja i diskusije; *listservs* – u osnovi koristi se za istovremeno slanje lekcija svim studentima u učionici; *Web forum* – isto što i diskusioni forumi ili *bulletin boards* – verovatno su najčešći način interakcije u *online* nastavi; *news groups* – javni forumi koji koriste Usenet system, 5. *BBS* – kompjuterski bulletin board; itd.

Primeri za sinhrono alate mogu biti: *chat room* – pričaoonica; *shared whiteboard* – omogućava studentima istovremeno da pišu na digitalnoj školskoj tabli; *application sharing* – softver za demonstraciju vežbi na više terminala istovremeno; *teleconferencing* – koristi se za prenos glasovnih uputstava predavača studentu ili i obratno; *videoconferencing* – koristi se za prenos audio-vizuelnih materijala u skupim, visokokvalitetnim privatnim mrežama, ili u manje pouzdanim desktop verzijama; *MOO & MUD* – virtualni svetovi, u kojima korisnici mogu komunicirati na različite načine,

5. UNIVERZALNA UČIONICA

Jedan od primera virtualne učionice jeste i *Universal Classroom*. Univerzalna učionica predstavlja globalnu platformu za održavanje *online* časova, kojoj se može pristupiti preko Internet adrese <http://class.universalclass.com/>.

Osnovna prenost ogleđa se u tome što je interfejs jednostavan za korišćenje, a nedostatak su adaptivne prezentacije, čiji bi se sadržaji mogli prilagoditi "učionici", znanju, ciljevima i ostalim karakteristikama individualnih korisnika – učenika, kao i to što je nemoguće osmisliti originalan izgled virtualne učionice. Sve učionice nužno

imaju istu strukturu, a jedino lekcije i njihov raspored na ekranu mogu biti različiti. Za registrovanje u virtualnu učionicu dobija se identifikacioni broj. Servisu se može pristupiti kao korisnik – učenik, ali i kao predavač.

Dizajniranje kursa za virtualnu učionicu započinje popunjavanjem formulara, koji će biti prikazivan kroz mnoge linkove na *home page*-u virtualne učionice. Kada se završi s prijavljivanjem kursa, šalju se e-mail pozivnice potencijalnim učenicima. U toku procesa kreiranja časa, određuje se naučna oblast i naziv kursa, trajanje kursa, cena (često se koristi opcija da je kurs besplatan), a moguće je postaviti i ograničenja u pogledu pristupa kursu. Osnovni materijal koji se nalazi u učionici su lekcije (*class lessons*), koje učenik preuzima sa sajta. Takođe, postoji opcija “pisanja” obaveštenja, sastavljanje kvizova i podela zaduženja. Izdavanje sertifikata predstavlja završnu fazu. Izdavanje se vrši na sajtu *Universal Classroom*-a i može se izdati u obliku: redovnog pohađanja, učešća na času, izuzetnih dostignuća ili akademskog znanje.

6. ZAKLJUČAK

Ovaj rad ne pretenduje na to da savremenom obrazovnom informaciono-komunikacionom tehnologijom i Internetom kao njenim sastavnim deo zameni nastavnika u radu, već da se obezbedi nove, optimalne pretpostavke za napredovanje učenika i podizanje kvaliteta nastave i učenja na viši nivo. Podrazumeva se da svaki model organizacije nastave i učenja ima i svojih prednosti, ali i nedostataka. Stoga, da bi se uveo Internet u proces nastave i učenja, neophodno je poznavati njegove prednosti, podržati ih i kombinovati s drugim obrazovnim medijima, organizacionim modelima, metodama i pristupima. Učenje na daljinu izdvojilo se kao naročita pogodnost za osobe čiji je cilj napredovanje u obrazovanju, a koje su u radnom odnosu i nemaju mogućnost da redovno pohađaju nastavu, kao za lica koja imaju prostorno-vremenska ograničenja u smislu udaljenosti od fakulteta, troškova stanovanja itd. Shodno tome, takve mogućnosti mogu biti veoma značajne u podršci modela celoživotnog učenja.

7. LITERATURA:

- Dwyer D. Et al. (2001). Kreiranje prve elektronske (virtuelne) učionice za interaktivno obrazovanje na mreži. *Obrazovna tehnologija* br. 1, Beograd.
- Ivančević I. (2006). *Multimedijalni sistemi u funkciji učenja na daljinu*, diplomski rad, u rukopisu, Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“.
- Savičić, J. (2008). *Uvod u multimedijalne sisteme*. Sombor: Pedagoški fakultet.
- Savičić, J. (2009). Informacijske tehnologije u procesu modernizacije i unapređenja obrazovanja. u zborniku radova *MIPRO 2009*. Međunarodna konferencija „Computers in Education“, maj 2009, Opatija: Croatia.
- www.scribd.com

Priljeno: 24. 03. 2011.

Odobreno za štampu: 24. 06. 2011.

Summary: Many analyses have proved that teaching supported by appropriate educational software and the use of networks is significantly richer, more accurate and update when accordingly planned, prepared and carried out. By implementation of Internet and other educational media, organizational forms and approaches, students can be provided with more favourable conditions for individualized work, learning and progress.

Key Words: computer networks, multimedia, interactive learning, distance learning.

МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

НЕДЕЉКО РОДИЋ

ДРАГАН ЦВЕЈИЋ

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

SCIENTIFIC PAPER

UDK: 796.012.1-057.874:371.311

BIBLID: 0353-7129,16(2011)1,p.67-80

УТИЦАЈ РАЗЛИЧИТИХ МЕТОДИЧКИХ ПРИСТУПА НА РАЗВОЈ КООРДИНАЦИЈЕ УЧЕНИКА ТРЕЋИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: Један од циљева физичког васпитања ученика нижих разреда основне школе је развој моторичких способности. Од методичког приступа (избора метода и начина рада) за који се одређује учитељ приликом реализације наставе физичког васпитања, зависи остваривање наведеног циља. У основи овог истраживања је упоређивање утицаја два различита методичка приступа у реализацији наставе физичког васпитања на развој координације као компоненте моторичких способности. Од 73 ученика трећих разреда ОШ: „Доситеј Обрадовић“ у Сомбору, њих 39 је подвргнуто експерименталном третману у трајању од једног полу-годишта. У експерименталном третману су телесне вежбе планиране у зависности од циља који се њима постиже и програмиране (дозиране) индивидуализацијом (диференцијацијом ученика на основу достигнутог нивоа моторичких способности у три хомогене групе – исподпросечни, просечни и надпросечни) - **методички приступ настави усмерен на циљ**, за разлику од контролне групе у којој се настава изводила на традиционалан начин – **методички приступ настави усмерен на програме**. Утврђивањем значајности разлика методама мултиваријантне анализе података између експерименталне и контролне групе ученика, пре и после третмана, показано је да у два параметра координације (*реорганизације стереотипија кретања* – на основу теста полигон натрашке и *абилности* - на основу теста осмице са сагињањем) постоји статистички значајна разлика у корист експерименталне групе, чиме је доказано, на овом узорку испитаника, да **методички приступ у реализацији часова физичког васпитања у којој је настава усмерена на циљеве, у диференцираној настави, има статистички значајан утицај на развој координације ученика трећег разреда основне школе у односу на традиционалну наставу усмерену на програме**.

Кључне речи: физичко васпитање, моторичке способности, диференцијација, индивидуализација наставе, планирање и програмирање

Увод

Традиционални приступи. Настава физичког васпитања која се тренутно реализује у нижим разредима основне школе, има проблеме око свог опстајања, с обзиром на своју усмереност. Разматрајући њену структуру, можемо примети-

ти да се између три фактора у дидактичком троуглу (ученик-учитељ-наставни садржаји), највише пажње поклања преобимним садржајима у оквиру законски регулисаног обавезног програма - **методички приступ настави усмерен на програме**.

У њој се тежи да ученици моторичким учењем, површно савладају многобројне, садржински различите моторичке задатке из широког подручја дисциплина, односно моторичке активности у спортским дисциплинама. Превелик избор обавезних садржаја, уз мали фонд часова за њихово реализовање, условљава да у настави преовлађује метода обучавања уз минимално практично увежбавање, што за последицу има, да су усвојена моторичка знања (моторичке информације, формирани алгоритми наредби) лоше „запамћена“ – остају на нивоу умења (вежбањем стечене **могућности** да се изведе нека моторичка активност), те немају практичну, употребну вредност. Да би се усвојена моторичка знања могла практично употребљавати, потребно их је изводити на вишем нивоу – разумно, успешно и тачно (**вештине**), или аутоматски (**навике**), што се постиже увежбавањем – вишеструким понављањем конкретних моторичких задатака, односно моторичке активности, те поновним понављањем у периоду задржавања трагова претходног вежбања. Потребан је велики број понављања одређене кретне структуре да се покрет стабилизује и аутоматизује, односно, да се формира моторички програм у кори великог мозга. Број понављања зависи од особина и способности ученика и сложености структуре моторичког задатка или активности (неколико хиљада понављања). Чак и формирана умења и изграђене навике нису трајне ако се не учвршћују вежбањем.

Са друге стране, улога учитеља у настави је сведена на слепо реализовање обавезних и униформних програма. „Интелектуализам традиционалне наставе указује на основну слабост да је учитељева улога сведена претежно на поучавање (обучавање), а ученикова на рецепцију (усвајање) садржина.“ (Родић, 2001: 132). Тако постављен систем подразумева некреативну и доминантну улогу учитеља у преношењу знања на ученика, који је ништа друго него објекат у настави (недовољно се оптерећује на часу). Директно, с тим у вези, минимална оптерећења нису довољна да би произвела позитивну промену на организам ученика у когнитивном, конативном, афективном и моторичком простору.

Вредновање успеха ученика се заснива на процењивању усвојености одређених наставних садржина (моторичких знања), тј оцењивању „нормираног“. При томе је улога учитеља врло субјективна, јер преноси знања и истовремено вреднује његову савладаност. Иако је ниво усвојености моторичких знања низак, због обимности садржаја који се уче, те недовољне увежбаности (систематског и дозираног понављања), систем вредновања се не мења.

„Физичко образовање се своди на стицање моторичких стереотипа, првенствено на стицање моторичких вештина, на стварање мртвог фонда спорско-техничких умења и уопште вештина, које ученик у свакодневним и специфичним условима живота и рада не може или не уме да користи. Овакав образовни

систем свој квалитет своди на праћење и вредновање остварења прописаног наставног програма и усвојености одређених наставних садржина.“ (Родић, 2003-2004:78)





Наведени међуодноси у дидактичком троуглу, не доприносе побољшању моторичких и функционалних способности и оптималних моторичких умења и навика, односно, моторичке успешности ученика нижих разреда основне школе, тако да **методички приступ настави усмерен на програме није прихватљив.**

Иновативни приступ. Основна усмеравајућа идеја за програмирање образовних садржаја и усмеравање наставног процеса у физичком васпитању је циљ (исход, резултат, ефекат), као вредност коју треба достићи - **методички приступ настави усмерен на циљ.**

Методички заокрет у извођењу наставе физичког васпитања усмерену на циљеве (иновативна), насупрот наставе усмерене на програме (традиционална), међу првима је истраживао Н. Родић (2003-2004). На основу тог истраживања закључено је да телесно вежбање усмерено на циљеве доприноси значајном позитивном утицају на развој издржљивости ученика.

Овакав приступ од учитеља изискује са једне стране познавање нивоа способности и особина сваког ученика, а са друге стране фаза у трансформационом процесу (планирање, програмирање, провођење и праћење процеса вежбања). Квалитетном организацијом и реализацијом трансформационих процеса могуће је остварити позитивне промене на био-психо-социјални статус ученика. То подразумева већу активност и креативност учитеља, али у фазама припреме и анализе часа (не и на часу).

На часу мора бити изражена физичка активност ученика (интензивирати активности). Интензивирање је у директној вези са садржајем програма физичког васпитања, што се може видети из приложене схеме:

преобиман програм		претежно обучавање		мала активност
изабрани програм		претежно увежбавање		већа активност

„С обзиром на основни задатак школе да интегрално развије ученикове способности у складу са његовим потребама и потребама друштва, у центру пажње наставника (учитеља) треба да је ученик (као субјект - “материјал” васпитно-образовног рада који треба да се „обрађује“), а не телесне вежбе (моторичке активности као средство физичког васпитања).“ Н. Родић (1999:151) .

Садржаје у оквиру програма треба одређивати – **планирати** на начин да максимално допринесу: а) развоју моторичких способности ученика нижих разреда основне школе, имајући у виду да у овом периоду дечији организам показује највећу способност адаптације на утицаје спољашње средине; б) стицању умења и навика високог утилитета, односно важности и искористивости у свакодневном животу, послу и ургентним ситуацијама (биолошка – базична моторичка знања),

јер иста омогућавају лакше и квалитетније усвајање нових моторичких знања; ц) неизоставно, ширем целокупном и интегралном развоју личности;

„Развој наставних планова и програма у основној школи треба да тежи растеређивању од сувишног и непримереног стицања знања и умења ка развоју способности, особина и других карактеристика личности ученика у складу са његовим потребама и захтевима друштва.“ (Родић, 2010:50)

Стога је потребно, реструктурирање садржина (односно опсега, дубине и редоследа средстава физичког васпитања – основних, помоћних и допунских), тако што се програм физичког васпитања, са вежбама разврстаних истовремено по различитим критеријумима, и по критеријуму основних средстава (моторичких активности), и по критеријуму помоћних средстава физичког васпитања (објеката, справа и реквизита), и по критеријуму моторичких способности (нпр. равнотеже), редефинише у *садржине (основна средства)* физичког васпитања ученика нижих разреда основне школе (Родић, 2003-2004:79),

У таквом развоју ситуације ученици би стицали моторичка знања, умења и навике високог утелитета – базична (знања за савлађавање простора, за савлађавање препрека, за савлађавање отпора и за манипулисањем објектима), која би даље значајно користила развоју моторичких способности.

Оптерећење на часу треба прилагодити – **програмирати**, тако да могу да се изврше позитивне промене на организам сваког ученика, уважавајући чињеницу да се ученици истог узраста међусобно разликују по антрополошким обележјима: биолошког (антропометријског или морфолошког и физиолошког), психолошког (когнитивног, афективног – темперамент, емоције и конативног – мотивација, карактер), социолошког и комплекса моторичког деловања.

Један од предуслова позитивних промена на организам је да се планирани садржаји - основна средства (вежбе) правилно комбинују, распоређују и дозирају, при чему екстензитет (количина, број понављања, пут) и интензитет (брзина, сила) оптерећења и одмора морају бити оптимални. Превелика оптерећења доводе до замора, а премала не производе промене, тако да у оба случаја нема резултата.

Правилним дозирањем оптерећења, могуће је код ученика моторичка знања учврстити на ниво навика (високо аутоматизована – практично употребљива) и истовремено допринети побољшању моторичких и функционалних способности, односно моторичке успешности. Дозирање је у директној вези са методом понављања (увежбавања, тренирања).

Други од предуслова позитивних промена на организам је да се настава прилагоди индивидуалним особинама и способностима ученика, имајући у виду да се ученици истог узраста разликују према својим менталним могућностима, брзини и темпу учења, мотивацији, антропометријским особинама, интересовањима, ставовима, темпераменту, карактеру, полу, достигнућима, нивоу моторичких способности и др. Настојање да се наставни захтеви ускладе са индивидуалним могућностима, потребама и захтевима сваког ученика понаособ, назива

се индивидуализација наставног процеса, а његова потпуна реализација индивидуализованом наставом. У њој се оријентација са „просечног“ или „средњег“ ученика, која је примарна у традиционалној (колективној) настави, замењује оријентацијом на једног ученика.

Практично се традиционална настава и уз највећа залагања не може до краја индивидуализовати, јер један учитељ физички не може да изводи наставу уважавајући све индивидуалне разлике међу ученицима. У настави „један на један“ (један учитељ и један ученик) то би било остварљиво. С тога се као практично применљива наставна иновација у традиционалној настави јавља *диференцијација наставног процеса*, а подразумева настојање да се настава прилагоди могућностима различитих ученика (оријентација са „просечног“ или „средњег“ ученика, замењује се оријентацијом на неколико различитих категорија ученика – обично на исподпросечне, просечне и надпросечне). (Баковљев, 1998)

Уколико је диференцијација извршена на основу индивидуалних разлика између ученика, тада говоримо о *индивидуализацији наставе* (најприближнија индивидуализованој настави).

Најчешћа полемика у настави физичког васпитања нижих разреда основне школе је на основу ког критеријума да се изврши индивидуализација наставе: 1) на основу разлика у морфолошким обележјима; 2) на основу достигнутог нивоа моторичких способности или 3) на основу разлика у полу. По мишљењу већине аутора, у овом узрасту би требала да се врши на основу достигнутог нивоа моторичких способности, формирањем хомогенизованих група просечних, натпросечних и исподпросечних ученика након иницијалног теста.

Праћење процеса физичког вежбања и његово вредновање је саставни део методичког приступа настави усмереног на циљ. Иницијална, почетна провера на почетку школске године је основ од кога се полази. На основу иницијалног стања особина и способности ученика врши се диференцијација ученика по способностима, након чега се планирају (избор телесних вежби) и програмирају (дозирају) трансформациони процеси. Транзитна, пролазна провера врши се ради контроле способности ученика, те квалитета планирање и програмирање. На основу транзитног стања се врше корекције (преструктурирање хомогених група, или ако нема побољшања у развоју способности или стицању умења и навика, препланирање и препрограмирање процеса). Финално провера се врши на крају школске године. На основу ње закључујемо да ли су ученици напредовали (развили способности и стекли умења и навике). Осим што показује стање субјекта - ученика, на основу финалног стања се може закључити и о квалитету наставног процеса, те колико савесно и одговорно је учитељ приступио планирању, програмирању и реализацији часова физичког васпитања.

Иновативним приступом, фактори у дидактичком троуглу добијају други међуоднос. Ученик је субјект наставног процеса, интезивно и активно вежба примерено својим антрополошким обележјима, стиче умења и навике практично употребљиве и развија све своје способности (моторичке, функционалне, кона-

тивне, афективне, когнитивне и социолошке), једноставно речено – интегрално се развија.

Учитељ је креатор наставног процеса. Из понуђених садржаја планира и програмира активности и методе којима доприноси развоју ученика. Наравно, мора бити упознат са нивоом развијености способности ученика, али истовремено и са методама развоја појединих компоненти моторичких способности, са достигнућима из области кинезиологије и других достигнућа из области спорта... На тај начин се активно образује и проналази боље путеве, начине за остварење циља.

Наставни садржаји (основна средства физичког вежбања), подређена су ученицима, јер им омогућавају развој, и учитељима, јер дозвољавају већу креативност.

Сходно наведеном, генерални циљ овог истраживања је упоређивање утицаја два различита методичка приступа у реализацији наставе физичког васпитања на развој координације као компоненте моторичких способности. Из формулисаног циља произилази генерална хипотеза: „Методички приступ у реализацији часова физичког васпитања, у којој је настава усмерена на циљеве у диференцираној настави, има статистички значајан утицај на развој координације ученика трећег разреда основне школе у односу на традиционалну наставу“.

МЕТОД РАДА

У истраживању је коришћена метода педагошког експеримента са паралелним групама.

Узорак испитаника чинило је 73 ученика из четири одељења трећих разреда основне школе „Доситеј Обрадовић“ из Сомбора. Два одељења са 39 ученика (или 53,42%) представљали су експерименталну групу, док су контролну групу чинила два одељења са 34 ученика (или 46,58%). Од укупног броја ученика у узорку, дечака је 27 (или 36,98%), а девојчица 46 (или 63,02%).

Експериментални третман реализован је у трајању од једног полугодишта у периоду од 01. септембра до 23. децембра 2010. године. У основи овог приступа је планирање и програмирање (дозирање) садржаја у оквиру програма, тј. основних средстава или телесних вежби у зависности од циља који се њима жели постићи, уз уважавање антрополошких карактеристика и способности ученика. Иако се једном вежбом истовремено утиче на развој више моторичких способности ученика, ипак, свака вежба има доминантан утицај на једну способност. Груписањем вежби, с обзиром на преваладавајући учинак на неку способност, у организовану целину, формиране су методске јединице – часови чијом су реализацијом развијане одређене способности.

Планирањем су телесне вежбе, сходно усмерењу, доминантном утицају, ефектима који се њима постижу, распоређене у методске јединице, тако да око

80% припада првој тематској целини: „Развијање моторичких способности“, док су остале методске јединице припадале другој тематској целини: „Стицање моторичких умења и навика“.

У оквиру прве целине, методске јединице су се ређале (изводиле - реализовале) по темама и то за: 1) развијање снаге; 2) развијање експлозивне снаге; 3) развијање издржљивости; 4) развијање брзине; 5) развијање прецизности; 6) развијање равнотеже; и 7) развијање координације. Нису посебно реализоване тематске јединице за развој флексибилности, пошто су се вежбе које доприносе њиховом развоју обавезно изводиле на свим часовима физичког васпитања у току трајања овог третмана (у припремном делу - динамичке вежбе, у завршном делу - статичке вежбе). Из практичних разлога, нису посебно реализовани часови за развој динамометријске силе (непрепоручљиви за овај узраст због супрамаксималних оптерећења), те часови за развој ритма (обухваћени превасходно на часовима за развој координације, а делимично и на другим часовима). Брзина је у експерименталном третману третирана као једна моторичка димензија (из практичних разлога). Преовлађујућа метода рада при реализацији ових часова је метода увежбавања (тренирања).

У оквиру друге тематске целине, методске јединице су груписане по темама на основу минималних образовних захтева који се постављају у програму физичког васпитања и то из: 1) атлетике, 2) основа тимских игара; 3) вежби на тлу и справама; и 4) ритмичке гимнастике и народних плесова. Пошто се у овом случају ради о сложенијим моторичким активностима које ученици треба да стекну, јасно је да је основна метода рада при реализацији ових часова, метода обучавања. У наредним методским јединицама, стечене навике су се користиле за развој моторичких способности. Због кратког временског рока у којем је спроведен третман, нису изведени сви садржаји из ове целине.

Програмирање телесних вежби индивидуализовано је диференцијацијом одељења на групе исподпросечних, просечних и надпросечних ученика, а на основу иницијалног тестирања моторичких способности. На тај начин ниво оптерећења и одмора прилагођен је полу, физиолошком добу и уопште достигнутом нивоу развијености моторичких способности ученика. Истовремено, диференцираним приступом - радом у три групе су интензивирани активности на часу, јер је већи број ученика истовремено вежбао. Екстензитет (количина, број понављања, пут) и интензитет (брзина, сила) оптерећења и одмора усклађивани су из часа у час, те повећавани из месеца у месец (повећаван број понављања предвиђених вежби, време трајања вежбања, брзина или темпо извођења вежби, величина додатног оптерећења, а скраћивано трајање паузе између вежби).

У контролној групи су реализоване исте наставне садржине, али на традиционалан начин. За разлику од експерименталне, није вршено диференцирање ученика по моторичким способностима. Избор вежби у истим методским јединицама није доприносио развоју способности, већ испуњењу прописаних програма.

За процену варијабли *мојџоричких способношти* примењени су следећи тестови:

а) за процену координације:

- осмице са сагињањем (МОСС),
- полигон натрашке (МПОЛ),
- слалом трчањем напред и натрашке (МСЛА),

б) за процену статичке снаге руку и раменог појас:

- издржај у згибу до 120 секунди максимално (МИЗД),

в) за процену експлозивне снаге:

- релативног типа: скок удаљ из места (МСДМ),
- бацачког типа: бацање медицинке лопте од 2 kg (МБМЛ),
- спринтерског типа: трчање 20 m из високог старта (МС20),

г) за процену гипкости (флексибилности):

- дубоки претклони на клупи (МДПК).

За процену варијабли *антропометријских карактеристика* примењени су тестови:

а) за процену лонгитудиналности тела:

- мерење телесне висине (МТВ),

б) за процену масе тела:

- мерење телесне тежине (МТТ).

Статистичка обрада података. Све анализе изведене су на персоналом компјутеру уз помоћ статистичког пакета за анализу података (SPSS 17.0 – Statistical Package of Social Sciences – for Windows). Након што су резултати тестирања унети у базу пакета, извршена је логичка и статистичка контрола да би се елиминисали резултати који су нелогички или који су изван граница допуштених. На пречишћеним и сортираним подацима изведено је **сажимање**, израчунавањем дистрибуције фреквенције, мера централне вредности, мере варијабилности, односно; у оквиру дескриптивне статистике - *одређивање дистрибуције*, изведено је израчунавање: броја испитаника са исправним резултатима (Н), броја испитаника према полу - мушки (М) и женски (Ж); и за сваку варијаблу: аритметичка средина (АС), стандардна девијација (s), коефицијент варијабилности (V), минималан резултат (Мин), максималан резултат (Макс) и распон резултата (Ранге).

За испитивање хипотезе рада извршено је **одређивање значајности** тестирањем разлика између аритметичких средина (средњих вредности) иницијалног (почетног) и финалног (завршног) стања помоћу **t**-теста (engl. *independent-samples*

t-test). Истим тестом је на основу иницијалних резултата утврђивана уједначеност група по моторичким способностима.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Увидом у *табелу 1* може се констатовати, на основу *t*-теста, да *контролна група* има донекле боље резултате у координацији и статичкој снази, а *експериментална група* у експлозивној снази и гипкости. Утврђивање значајности разлике аритметичких средина иницијалног теста, између експерименталне и контролне групе ученика, показало је да у ниједном од 8 параметара, односно ни у једној моторичкој способности, не постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,05$), те се може констатовати да су номинално приближно уједначене групе посебно у координацији ученика трећег разреда основне школе с обзиром на групу којој у истраживању припадају), а тиме да експериментални третман може да почне.

Табела 1. Тестирање значајности разлике између експерименталне и контролне групе по моторичким способностима на иницијалном тесту

Параметри	Група	Н	АС	СД	Разл. АС	t - вред.	Знач.
МОСС – осмица са сагињањем (sec)	Екпериментална Контролна	39 34	22,25 21,89	4,14 2,19	0,36	0,458	0,649
МПОЛ – полигон натрашке (sec)	Екпериментална Контролна	39 34	19,99 20,93	5,96 5,53	-0,94	-0,695	0,489
МСЛГ – слалом трчањем (sec)	Екпериментална Контролна	39 34	11,69 11,12	1,42 1,50	0,57	1,672	0,100
МИЗД – издржај у згибу (sec)	Екпериментална Контролна	39 34	16,24 16,44	15,9 15,2	-0,20	-0,053	0,958
МСДМ – скок удаљ из места (cm)	Екпериментална Контролна	39 34	138,8 130,8	19,6 18,5	8,00	1,782	0,079
МБМЛ – бацање медицинске лопте (cm)	Екпериментална Контролна	39 34	350,9 341,3	56,1 70,2	9,68	0,655	0,515
МС20 – спринт на 20 метара (sec)	Екпериментална Контролна	39 34	4,64 4,69	0,35 0,41	-0,06	-0,658	0,512
МДПК – дубоки претклон на клупи (cm)	Екпериментална Контролна	39 34	44,8 45,1	6,1 6,1	-0,29	-0,203	0,840

Увидом у *табелу 2* може се констатовати да *експериментална група* има донекле већу телесну висину и тежину. Утврђивање значајности разлике арит-

метичких средина пре експерименталног третмана, између експерименталне и контролне групе ученика, показало је да у ниједном од 2 параметра, односно ни у једној антропометријској мери, не постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,05$), чиме је потврђено да у настави физичког васпитања није потребно диференцирати ученике по антрополошком обележју, већ на основу њихових индивидуалних моторичких способности и знања.

Табела 2. Тестирање значајности разлике између експерименталне и контролне групе по антропометријским мерама пре експерименталног третмана

Параметри	Група	Н	АС	СД	Разл. АС	t - вред.	Знач.
АТВ – телесна висина (cm)	Екпериментална	39	139,2	5,55	1,8	1,235	0,221
	Контролна	34	137,4	6,90			
АТТ – телесна тежина (kg)	Екпериментална	39	33,5	6,61	1,0	0,569	0,571
	Контролна	34	32,5	8,29			

Увидом у *табелу 3* може се констатовати да *дечаци* имају донекле већу телесну висину, а *девојчице* телесну тежину, што је у складу са телесним развојем деце у том периоду с обзиром на пол. Утврђивање значајности разлике аритметичких средина с обзиром на пол ученика, показало је да у ниједном од 2 параметра, односно ни у једној антропометријској мери, не постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,05$), чиме је потврђено да није потребно диференцирати ученике трећег разреда основне школе у настави физичког васпитања с обзиром на пол ученика, већ диференцирати ученике с обзиром на њихове индивидуалне моторичке способности и знања.

Табела 3. Тестирање значајности разлике у антропометријским мерама с обзиром на пол ученика

Параметри	Пол	Н	АС	СД	Разл. АС	t - вред.	Знач.
АТВ – телесна висина (cm)	Мушки	27	139,3	6,09	1,4	0,953	0,344
	Женски	46	137,9	6,33			
АТТ – телесна тежина (kg)	Мушки	27	32,6	7,52	-0,7	-0,414	0,680
	Женски	46	33,3	7,40			

Утврђивање значајности разлике аритметичких средина *координације* као компоненте моторичких способности, после експерименталног третмана у финалном тесту (*табела 4*), између експерименталне и контролне групе ученика, показало је да у два параметра координације постоје статистички значајне раз-

лике у корист експерименталне групе. Статистички значајним разликама параметара координације: *реорјанизације стереоопшња кретања* (полигона натрашке – способности савладавања инертног деловања постојећих динамичких стереотипова) и *аиљности* (осмице са сагињањем – способности брзе промене правца кретања), доказана је на овој групи испитаника основна *хијошеза да методички пристиуј у реализацији часова физичкој васпийања у којој је настава усмерена на циљеве, у диференцираној настави, има статаистички значајан утицај на развој координације ученика трећег разреда основне школе у односу на традиционалну наставу.*

Табела 4. Тестирање значајности разлике у координацији, после експерименталног третмана, с обзиром на групе ученика

Параметри	Група	Н	АС	СД	Разл. АС	t - вред.	Знач.
МОСС – осмица са сагињањем (sec)	Експериментална Контролна	39 34	21,28 22,35	2,37 2,26	-1,07	-1,973	0,050*
МПОЛ – полигон натрашке (sec)	Експериментална Контролна	39 34	15,30 18,01	3,33 5,11	-2,71	-2,722	0,008**
МСЛТ – слалом трчањем (sec)	Експериментална Контролна	39 34	10,69 10,73	1,27 1,54	-0,04	-0,113	0,910

* корелација значајна на нивоу 0.05; ** корелација значајна на нивоу 0.01

ЗАКЉУЧАК

На основу анализе иницијалних резултата, можемо констатовати да између експерименталне и контролне групе ученика није било значајнијих статистичких разлика у моторичким способностима, поготово у координацији, што је био предуслов да експериментални третман може да почне. Такође, није било значајнијих разлика ни у антропометријским мерама, како између група ученика, тако и с обзиром на пол, што указују на закључак да није потребно диференцирати ученике на основу антропометријских обележја и/или на основу пола, већ искључиво с обзиром на њихове индивидуалне моторичке способности и знања. Упоредивањем иницијалних и финалних резултата између група ученика у координацији, увиђају се статистички значајне разлике у корист експерименталне групе. Та чињеница нас наводи на закључак да је иновативни методички приступ у настави физичког васпитања усмерен на циљеве допринео развоју координације као компоненте моторичких способности ученика трећих разреда основне школе.

Резултати овог истраживања у трајању од једног полугодишта, на „ограниченом“ узорку испитаника од 39 ученика у експерименталној групи и 34 уче-

ника у контролној групи, не могу се генерализовати, иако неоспорно потврђују хипотезу. Потребно је реализовати истраживање са широм батеријом тестова и при томе обухватити све моторичке способности на репрезентативном узорку испитаника у сва четири разреда основне школе у трајању од минимално једне школске године. Без обзира на ту чињеницу, рад је значајан јер указује на неопходност промене у методичком приступу при реализацији часова физичког васпитања. Поделом ученика у хомогенизоване групе с обзиром на достигнути ниво моторичких способности и знања те прилагођавање телесних вежби, планирањем и програмирањем за сваку групу посебно, приближавамо се индивидуалним потребама и могућностима сваког ученика. На тај начин оптимално се развијају моторичке способности код сваког ученика, независно од урођених предиспозиција и биолошког раста и развоја, а то јесте приоритетан циљ у нижим разредима основне школе.

ЛИТЕРАТУРА

- Баковљев, М. (1998) *Дигакџика*. 6 издање. Београд: Научна књига.
- Drabik, J. (1996). *Children and sports training*. Island Pond: VT: Stadion Publishing Company, str. 67 – 91.
- Родић, Н. (2010). *Савремено физичко васпитање у разредној настави*. Сомбор: Норма, бр 1, стр. 47-60.
- Родић, Н. (2003-2004). *Утицај различитих методичких пристија на развој издржљивости ученика нижих разреда основне школе*. Београд: Физичка култура 57/58, бр. 1-4, стр. 77-84.
- Родић, Н. (2003). *Развој наставних планова и програма основне наставе физичког васпитања*, Настава и васпитање, вол. 52, бр. 4, стр. 302-313.
- Родић, Н. (2001). *Методички проблеми физичког васпитања ученика нижих разреда основне школе*. Сомбор: Норма 7, бр. 1-2, стр. 119-136.
- Родић, Н. (1999). *Нов пристија у плану и програму физичког васпитања ученика нижих разреда основне школе*. Сомбор: Норма 5, бр. 1-2, стр. 143-152.

Примљено: 08. 06. 2011.

Одобрено за штампу: 24. 06. 2011.

Summary: The development of students' motor skills is one of the goals of Physical Education in lower grades of primary school. The realization of this goal depends on the teacher, respectively on the methodological approach (choice of methods and ways of work) he/she will use in PE classes. Basically, this research compares the impact of two different methodological approaches in Physical Education teaching to the development of coordination as the component of motor skills. From 73 third-grade students of "Dositej Obradovic" Elementary school, 39 of them underwent experimental treatment during one semester. In the experimental treatment, physical exercises were planned depending on their set goals and programmed (dosed) throughout individualization

(in three homogenous groups: below-average, average and above average, on the basis of the differentiation of pupils' level of motor abilities achieved) - a methodical approach focused at teaching goals, contrary to the control group which underwent traditional teaching – a methodical approach focused at teaching programmes. By the method of multi variance analysis of data, we have determined the significant differences between the two groups, before and after the treatment. The results show that in two coordination parameters (reorganization of movement stereotypes – based on polygon backwards test and physical agility – based on 8 bending down test). On this sample, this has proved that in differentiated PE teaching the methodical approach focusing at achieving teaching goals has statistically significant influence onto the development of coordination in third grade elementary school students when compared to the traditional programme focused teaching.

Key Words: Physical Education, motor abilities, differentiation, individualization of teaching, planning and programming.

МИРЈАНА ЂЕТКОВИЋ

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 821.163.41-84:398]:37

BIBLID: 0353-7129,16(2011)1,p.81-88

ВАСПИТНА И ОБРАЗОВНА ФУНКЦИЈА ПОСЛОВИЦА

Резиме: Пословице су неизбежне у наставној пракси, како издвојене, тако и у склопу неког књижевног дела. Незаобилазне су у предшколским установама, а обавезно се налазе и у плановима и програмима основне и средње школе, јер обилују васпитно-образовним карактеристикама. Међутим, упркос њиховој важности, употреба пословица у наставној пракси је ипак недовољна. Управо због тога, у овом тексту дате су основне карактеристике народних пословица, с посебним освртом на њихову васпитну и образовну вредност.

Кључне речи: народне пословице, школа, настава, васпитна улога пословица, образовна улога пословица

Пословице се убрајају у краће облике усменог песништва. Оне су, сведене на основну мисао, лишене сваке сувишне речи. Јован Деретић сматра да се народне пословице, поред других народних умотворина, налазе између поезије и прозе. „За њих је карактеристично да показују већу правилност у распореду језичких јединица, што их одваја од прозе, али без изосилабичности, која представља својство народне поезије“, каже он.

Животна мудрост једног народа, која се преноси генерацијски, приказана је у пословицама. На уметнички начин оне верно осликавају друштвене односе, јер садрже у себи схватања народа, стечена на основу дугог искуства. „У народним пословицама налазе се не само све врсте мишљења, ставова, закључивања, већ и све врсте схватања и осећања.“ (Лакићевић, 1983: 6).

Њене основне одлике су економија речи, сажет говор и сликовитост. Оне су најчешће исказане једном или двама реченицама, а у ретким случајевима могу

* mirjana1308@hotmail.com

се наћи и дуже. Могу бити исказане и са свега две речи, као што је, на пример, пословица *Млагосї – лугосї*. Јован Јањић дефинише пословицу као „резултат колективног духа, искуства многих појединаца и читавих генерација“ (Јањић, 1998: 87). Збијеног облика и помоћу чистог народног језика, пословице изражавају вековно искуство једног народа о различитим свакодневним ситуацијама. Мада саме по себи јесу вредне, на снази добијају тек у разговору, у коме се нека мисао или тврдња поткрепљује или аргументује.

С обзиром на то да се ослањају на свеукупно народно искуство, „истине о којима говоре пословице и изреке, као и други пословички облици, не траже доказе и образложење“, истиче Јован Јањић (Јањић, 1983: 5). „Оно чега нема у искуству народа, не може бити ни у пословицама.“ (Јањић, 1998: 87) У складу са тим, и други књижевни облици могу се користити као пословице, али под условом да пређу у говорни језик, да буду општеприхваћени и да добију форму пословице. Мада се за неке пословице не може са прецизношћу одредити одакле потичу, њихова свеукупност представља богатство једног народа.

Иако би се могла издвојити нека имена, заслужна за сакупљање пословица из наших крајева (Јурај Шишгорић, Павле Витезовић, Игњат Ђурђевић, Јован Мушкатиновић, Доситеј Обрадовић), једно име ипак не сме се изоставити, а то је Вук Стефановић Караџић. За разлику од других, који су само сакупљали и бележили народне пословице, он је проучавао њихов настанак, њихову тематику, поделу и сл. „Без његових пословица наш језик не би био овакав какав је, нити би Срби били народ какав јесу, јер је и народна пословица, не само у Вуковом дјелу, уз остало, обликовала националну свијест“, сматра Вук Церовић.

На пословице најчешће наилазимо у усменом говору, али неретко се дешава да оне улазе и у друга књижевна дела. Срећу се у песмама, приповеткама, романима и драмама јер оне несумњиво обогаћују књижевни израз. И у усменом, као и у писаном излагању, пословица може говорников или пишчев заузети став начинити убедљивијим, а само излагање начинити занимљивијим и сликовитијим. Када се са мало речи жели много рећи, употреба пословица је најбољи избор.

Највеће интересовање за пословице јавило се за време рационализма, да би се у доба романтизма, са Вуком Караџићем, уочила потреба и за њиховим проучавањем. Појам *пословица* користио се и пре Вука Караџића (први ју је употребио Захарија Орфелин), али се тек Вуковим *Рјечником* (1818) и *Српским народним пословицама и зајонешкама* (1836) овај појам почео учесталије користити у нашем језику, означавајући при томе одређен књижевни облик. Реч пословица није својим пореклом наша, већ нам је у књиге учених људи, али не и у свакодневни говор, дошла из руског језика. Они анонимни појединци из народа, који су стварали пословице, нису имали потребе називали их посебним именом.

Сматра се да су и неке приповетке, анегдоте и басне сведене на пословице редуцијом нарације. Како су се приче преносиле с генерације на генерацију усменим путем, оне су мењане и постајале су све краће, да би на крају биле прено-

шене само у виду основне мисли, односно, поенте исказане у виду пословице. У овом случају, пословица представља закључак, а наставља да живи одвојено, као морална поука. Један од доказа за ово су и Вукови записи, где он наводи и целе анегдоте од којих су пословице настале. Тако је, на пример, веза са причом очигледна у пословици *Све, све, али занаш* и са сигурношћу се може претпоставити да је она само део неке веће целине.

Као што је то случај и са целокупним народним песништвом, једна иста пословица може бити изречена у неколико различитих варијанти, а да се, при тој промени, не ремети поента пословице. Те разлике огледају се у промени имена јунака или места збивања споменутих у њима. Разлог овоме је повећање интересовања аудиторијума. Тако, на пример, пословица *Накваси мало, нијесам баш из Сарајева* може бити исказана и на следећи начин: *Накваси мало, нијесам баш из Дубровника*.

Пословица, пре свега, исказује индивидуално искуство, то јест искуство настало дејством појединца, које је доказано у бројним случајевима, а затим проширено на размере једног народа. Пословице су одраз стварности, јер се увек ослањају на стварне догађаје. Као резултат вековног искуства народа, саме по себи су разумљиве, јасне и прихватљиве. Ипак, да би се она могла сагледати у својој целовитости, неопходно ју је поставити у пословички контекст, односно сместити је у ситуацију у којој је могуће исказати неки суд или став, поуку или упутство јер понекад разумевање није могуће на основу ње саме.

Многе пословице које се сматрају нашим националним благом и јесу наша национална творевина, али постоји и много оних које су преузете из грчког, латинског, али и других језика, а неретко и из црквене литературе, најчешће из Библије. Тако се, на пример, у нашем говору често наилази на латинску пословицу *Човек је човеку вук (Homo homini lupus est)*, или пак на енглеску *Паметан човек се учи на њиховим грешкама (A wise man learns from the mistakes of others)*. Такве пословице називамо интернационалним јер је њихов смисао општи, оне у свим земљама имају исто значење, али се, ипак, оне не преводe буквално. Чест је случај да суседне земље повезује сличан начин живота, слични обичаји и култура, те се, самим тим, међу њима може наћи мноштво истих или сличних пословица. У складу са тим, Томислав Радић истиче да „сусједним народима није ништа тако заједничко као њихове пословице“ (Радић, 1989: 8). Преведене на наш језик и у том облику одомаћене у нашем говору, и преузете пословице сматрају се једнако вреднимa, јер, и по форми и по духу, оне одговарају нашем народу и језику.

Једна од основних карактеристика пословица је њихова вишезначност, због чега међу пословицама које је сакупио Вук, можемо да нађемо и њихова тумачења, или како је то он назвао – толковање. Аналогно томе, разликујемо право и пренесено значење пословица. Право значење нам се нуди из саме површинске структуре изречене пословице, а пренесено је оно што је скривено испод те површине. Тако на пример у пословици *Како ћросириш, тако ћеш и лежати*, може се, на први поглед, помислити да се ради о припремању кревета, али је јасно да

треба тражити и друго објашњење. Једно од значења ове пословице могло би бити – колико уложимо у нешто, толико ћемо из тога и добити. Међутим, ова пословица могла би се употребити и у следећем значењу: како ће се неко опходити према теби, пре свега, зависи од тога како се ти опходиш према њему. Ово говори да пословица може дати одговор на неколико различитих питања, као и то да она не може бити сведена на само једно значење. Међутим, значење које ће имати изречена пословица зависи од ситуације у којој је употребљена, као и од става оног ко је изговара. Ипак, јасно је да је предуслов добре комуникације при употреби пословица да обе стране које учествују у разговору подразумевају исто значење изречене пословице, како се разговор не би свео на једнострану говор.

У нашем говору нису се одржале све пословице. Пословице у којима је реч о неком минулом историјском догађају, везане за неку конкретну ситуацију, углавном су запостављене или заборављене. Међу таквим народним умотвори-нама нашег народа, најчешће су оне створене у периоду турске окупације. Таква је, на пример, пословица *Чувај се старца Турчина, а млада Србина*, која је настала за време Првог и Другог српског устанка јер су су готово сви турски јунаци били стари, а српски млади. Данас ће се ретко (или се уопште неће) чути ова пословица, јер без њеног постављања у одређену ситуацију, односно сагледавања исте у пословичном контексту, мало људи би могло да је разуме.

Међутим, највише је оних пословица које важе за сва времена. Таква је, на пример, пословица *Без њруда нема ни задовољства*, или *Човек се учи док је жив*. Опстале су само оне пословице које су применљиве и које прихвата средина, односно које одговарају схватањима средине у којој се јављају. За овакве пословице може се рећи да су универзалне, јер без обзира на човеков социјални или економски статус, на његов интелект, на његов начин размишљања, место или време у којем живи, ове пословице су увек применљиве.

Васпитна вредност пословица лежи у њиховој самој садржини, која појединца упућује да се придржава моралних норми. Вођен својим личним искуством, народ је, с једне стране, изрекао многе пословице у којима осуђује превару, тврдичлук, зле језике, лаж, леност, грамзивост, похлепу, брзоплетост, тврдоглавост и друге особине које се сматрају непожељним. Као примери, могу се навести следеће пословице:

Ко другої вара, и њеїа ће друїи.

И оца би за новце ѡрогао.

Гори је зао језик, но ѡтурска сабља.

Ко једанїуї слаже, друїи ѡуї залуду каже.

Ко леїи хладује, зими лладује.

Једном руком даје, а двема узима.

У ѡућој руци увек комаг већи.

Хишар одвише срећу ѡрескаче.

Од инаїа нема ѡреї занайа.

С друге стране, постоје и оне пословице које потврђују мудрост, вредноћу, правдољубивост, упорност, и сл. као особине достојне похвале. Такве су следеће пословице:

*Мудрој љави једно око достџа.
Ко ради не боји се љади.
Чистију образу мало воде џреба.
Леџа реч џвоздена враџа оџвара.
Тиха вода бреџ рони.*

(Преузето из збирке *Народне џословице*, 1950)

Пословице не исказују само мудрост народа, већ се сматрају незаменљивим делом његовог фолклора јер се, посредством њих, упознаје темперамент и начин размишљања етничке заједнице у којој су оне настале. Од важећих моралних норми у постојећем друштву зависе и које ће се пословице чешће употребљавати у говору. У том смислу, може се рећи да посматрајући пословице, можемо ближе одредити шта та заједница осуђује, а шта издваја као добро, односно, које су вредности на цени. О њиховој универзалности говори то да је већина пословица које су настале пре неколико векова, у мање-више измењеној форми, и данас у употреби. Сходно томе, ни васпитни циљеви који се желе постићи на часовима годинама суштински нису мењани, јер је и филозофија живота у принципу иста: „Од једноставних правила живота, до дубоких филозофских и метафизичких заума – народна пословица, у бескрајном обиљу примера, облика и врста, покушава да народним језиком и духом обухвати свет и човека.“ (Лакићевић, 1983: 6).

Већ сама реч *џословица*, што дословно значи *џосле слова, речи, џовора*, указује на то да она упућује на моралну поуку, наравоученије или закључак. Ово указује на сличност пословица са баснама, јер басне без наравоученија не могу да опстану. Оне се ослањају на наравоученије, које је, опет, најчешће приказано у облику пословице.

„Уопште говорећи, пословице изражавају мишљење народних маса у нарочито поучној потпуности, и представљају изврстан материјал за стварање слике о животу у прошлости“, каже Војислав Ђурић (Ђурић, 1954: 67). Ако се водимо јеврејском пословицом *Шџо се у младосџи научи, у старосџи се џреџвара у крв*, а да при томе имамо на уму васпитну вредност пословица, можемо са сигурношћу рећи да, помоћу њиховог учења можемо утицати на развој моралне свести целог народа.

На пословице наилазимо у свакодневном говору јер су применљиве у различитим ситуацијама – када желимо да дамо савет или упутство, али и да опоменемо. Оне улазе у све сфере нашег живота јер се односе на пријатељство, породицу, рад, слободу, правду, људске особине, рат и мир и др. Често се на постављено питање одговара пословицом, како би се избегле сувишне речи. Први сурет са њима везује се за детињство, када их деца чују од родитеља. Стога, „пословица изречена у погодном тренутку може деловати више него сувишно

морализирање које деца не воле, избегавају га, на њ се оглушују, односно врло га често и не слушају“, сматра Петех Душ (Душ, 1987: 5).

Да би пословице позитивно утицале на развој деце, приликом њиховог одабира мора се водити рачуна да оне буду примерене узрасту деце којој су намењене. Деци се „сервирају“ само оне пословице које они могу да разумеју. Такође, мора се водити рачуна о томе на шта та пословица упућује, односно, чему она учи. Дobar одабир пословице, употребљене у право време, неизоставно је одличан дидактички потез. Уколико васпитач, учитељ или наставник добро познаје ове народне умотворине, он их врло лако може повезати с активношћу ученика или наставном јединицом коју обрађује. На једном часу деца могу да науче једну пословицу, али и више њих истовремено, уколико су повезане једном заједничком темом. Неке збирке пословица су и класификоване према њиховој тематици, те их је, с обзиром на то, лакше користити у ову сврху.

Ипак, постоје и оне пословице које су смишљене и изговоране у тренуцима незадовољства, набијене песимизмом и негативним људским искуством. Како би позитиван утицај на децу у таквим пословицама изостао, оне се не би смеле наћи у децем говору. Неке од њих су следеће:

*Док имаш – свачији си, кад немаш – ничији си.
Државу чувај од нејријашеља, а жену од јријашеља.
Када би се од рада бојашило, мајарац би имао злајно седло.
Коњу, жени и јушци не треба веровати.*

(Преузето из збирке *Народне пословице*, 1950)

Ради лакше памтљивости, свака пословица се може и сликовито приказати. Иако се, када су пословице у питању, увек ставља акценат на њихов васпитни карактер, не сме за занемарити ни њихова образовна улога, јер „богатством мисли и живота који је у њима уметнички транспонован, а нарочито збијеношћу израза којим је то остварено, они су врло занимљиво штиво за ученика“ (Јањић, 1983: 74).

За разлику од народних песама, прича и загонетки, које су настале из потребе да забаве народ, пословице су првенствено служиле да поуче. Људи који су у свом говору често користили пословице сматрани су ученим људима, јер су се користили искуством целог једног народа, стеченог кроз векове. „У пословицама има више памети него у томовима књига“ (Максим Горки).

Највећи број пословица исказане су стихом или ритмичком прозом. Често рима, приметна у пословицама, чини их лако памтљивим и допадљивим, што је битан услов њиховог опстанка. Деца их, такође, радо уче.

Пословице су у широкој примени када је у питању образовање школске, али и предшколске деце, јер у себи носе изразито васпитно-образовно обележје. Могу се наћи у плановима и програмима како за основну, тако и за средњу школу. Тако, још у првом разреду основне школе, ученици уче да препознају пословицу.

Генерално, у нижим разредима основне школе, на пословице се може наићи у оквиру садржаја из књижевности, као што је избор из народне епике, али и у оквиру усмених и писмених вежбања, тачније приликом ортоепских вежби.

Поред тога што народне пословице утичу на ширење хоризонта сазнања, чине говор богатијим и интересантнијим, помоћу њих се могу објаснити и различите језичке и граматичке појаве. Овај књижевни облик сматра се веома корисним за ове потребе управо због његове сажетости и краткоће, а запажање различитих појава ефикасније је уколико је текст кратак. Оне могу да послуже у истраживању промена које је језик трпео кроз историју, као и утицаја других језика на њега, пошто се у пословицама наилази на речи које данас више нису у употреби. У пословицама се, такође, може уочити и обиље дијалектизама, као што су, на пример, речи *йенџери* и *шенџери* у пословици *Залуду је кула и йенџери када није нишша* у *шенџери*, које су карактеристичне за Војводину. Пошто се једна иста пословица користи и на подручју екавског, али и ијекавског и икавског наречја, пословице могу да послуже за указивање на разлике у овим наречјима (*У райшара црне руке*, а *бела йојача*; *У райшара црне руке*, а *бијела йојача*; *У райшара црне руке*, а *била йојача*).

Пошто обилују стилским фигурама као што су поређење (*Чека као озебао сунце*; *Заблази ја као киша око Крајџевца*), метафора (*Раду је јорак корен, али сладак йлод*), алегорија (*Вук глаку мења, а ћуд никада*; *Не сјоји кућа на земљи, нејо на жени*), контраст (*Неком мајка, а неком маћеха*; *Људи бој бију, а мудри вино йију*; *Чувај беле новце за црне дане*; *Где босиљак сејеш, йу ти йелен ниче*), иронија (*Кад на врби роди јрожђе*), персонификација (*Зид руши влаја, а човека брија*) и друге, пословице могу да послуже и као основа за њихову обраду и у давању примера истих.

Народне пословице могу да послуже и на часовима на којима се акценат ставља на граматичке садржаје. Оне се могу користити при обради, понављању или утврђивању градива давањем примера за врсте или функцију речи у реченици, глаголска времена, гласовне промене, падеже, врсте зависних или независних реченица, као и друге граматичке садржаје. Употребом пословица, на овај начин, утиче се на оплемењивање дечјег језика, али и на развој граматички исправног говора.

Широка примена пословица у наставној пракси приписује се, пре свега, њиховом својству изрицања општеприхваћене истине о свету. Набијене знањем, разумом и искуством, настале су да би училе и поставиле моралне квалитете на виши ниво. Свака збирка пословица помало личи на правила живљења, упућена сваком од нас. Несумњива је њихова васпитна, али и образовна вредност, те, с тим разлогом, њихова употреба у школама и предшколским установама је неминовна. Треба их интегрисати у говор деце још од раног доба њиховог развоја говора како у кругу породице тако и у предшколским установама. Притом, школа треба да врши највећи утицај када је у питању проширивање знања о пословицама (и то најпре основна), али ни средњу школу никако не треба изоставити. Међутим, како се *човек учи док је жив*, на томе треба радити перманентно, током читавог васпитања и образовања. На тај начин нећемо само обогатити говор

деце, већ ћемо и уткати моралне норме нашег друштва, и то без великог напора. Из тог разлога, не треба избегавати ниједну прилику за учење ових умотворина код деце. Иако је чест случај да се на часовима Српског језика и књижевности пословице наводе као порука књижевног дела које се обрађује, неретко се њихова примена зауставља на томе. Међутим, многе пословице су применљиве и на друге наставне садржаје. Тако, на пример, много је пословица чија је тематика екологија (*Не љули коре, не чини ѿре*), уметност (*Слика је нијема ѿјесма*) или религија (*Не лѣга Бој на каљаве ноје, већ на чистио срце*). То сасвим јасно говори о универзалној применљивости ове књижевне врсте.

Народне пословице, и поред тога што се неке од њих сматрају застарелим, као књижевна врста никад неће замрети, јер се језик непрестано богати новим народним умотворинама и то са савременим мотивима. Многе животне ситуације су већ исказане пословицама, а многе ће тек да буду. Зато је оправдано рећи да су пословице вечне, а да је њихова улога у васпитању и образовању деце врло важна.

ЛИТЕРАТУРА:

- Деретић, Ј. (1990). *Крајинка историја српске књижевности*. Београд: БИГЗ.
- Duš, P. Duš M. (1987). *Poslovice i zagonetke za najmlađe: Priručnik za odgajatelje u dečjim vrtićima*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ђурић, В. (1954). *Посианак и развој народне књижености*. Београд: Знање.
- Јањић, Ј. (1983). *Народне ѿсловице и изреке*. Горњи Милановац: НИРО Дечје новине.
- Јањић, Ј. (1998). *Усмена народна књижевности: Методичко – наставни аспекти*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лакићевић, Д. (1983). *Природа народне пословице. у Народне ѿсловице*. Београд: Рад.
- Латковић, В. (1967). *Народна књижевности 1*. Београд: Научна књига.
- Narodne poslovice* (1950). Zagreb: Prosvjeta.
- Radić, T. (1989). *Vox populi: zlatna knjiga poslovice svijeta*. Zagreb: Globus.
- Церовић, В. (2010). *Српске народне ѿсловице – ИСКУСТВЕНА ФИЛОЗОФИЈА ЖИВОТА, Просвјетни рад*, 2010. Број 1-2, http://www.prosvjetnirad.co.me/broj1-2_10g/26.htm.

Примљено: 17. 03. 2011.

Одобрено за штампу: 24. 06. 2011.

Summary: Proverbs are inevitable in teaching practice, either separated, or as a part of a literary work. They are essential in pre-schools, but also they must be found in the plans and programs for elementary and secondary education, because of their educational value. However, in spite of their importance, the use of proverbs in teaching practice is still insufficient. Because of that, in this article the author presents basic characteristics of proverbs, with special emphasis on their educational value.

Key words: proverbs, school, teaching, educational role of proverbs

БОЈАН ЛАЗИЋ

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

МИКА РАКОЊАЦ

ОШ „Змај Јова Јовановић”

Београд

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 371.3::511.1

BIBLID: 0353-7129,16(2011)1,p.89-102

ИЗБОР И СТРУКТУРИРАЊЕ АРИТМЕТИЧКИХ ЗАДАТАКА

Резиме: Програмом математике у млађим разредима мање се инсистира на стицању специфичних знања, а више на развијању универзално применљивих интелектуалних способности. На примеру аритметичких задатака наводимо и анализирамо начине њиховог избора, структурирања и обликовања. На тај начин, уклапамо их у складан и повезан процес учења, с циљем да се код ученика ефикасније развија способност математичког мишљења.

Кључне речи: настава аритметике, наставни садржаји, аритметички задаци, математичко мишљење

Увод

Традиционални програми настоје да „покрију“ што већи број тема и често су оптерећени сложеним материјалом. Стога, Ђорђевић сматра да у таквим програмима нису пронађени адекватни садржаји којима би се шире, потпуније и ефикасније утицало на развој мишљења (Ђорђевић, 2003:37). Такав прилаз утиче на „клизање по површини“ и усвајање „полуготових“ или „готових“ знања. Отуда, наставни садржаји требало би да обезбеде усвајање основних појмова и водећих идеја, у којима се наглашава сажетост и дубина.

Аритметички задаци имају значајну улогу за утврђивање и продубљивање математичких знања и представљају један од основних чинилаца интелектуалног развоја ученика у млађим разредима основне школе. Позитивном развоју когнитивних способности ученика посебно доприносе задаци намењени интензивном умном раду, који су у складу са њиховим могућностима. Зато је потребно да они

буду дидактички и методички обликовани као значајан инструмент за квалитетно стицање знања.

Продубљивање математичких знања путем аритметичких задатака има посебан значај у млађим разредима основне школе, посебно у погледу изградње стратегија мишљења. Основни проблем чини избор задатака, те њихово структурирање и обликовање тако да се уклопе у повезан процес учења, који је у складу са структуром личности ученика и математиком као науком. Сходно томе, циљ овог рада је да се, помоћу савремених метода истраживања, одреде методички оквири с примерима и моделима за што квалитетнији избор, структурирање и обликовање аритметичких задатака.

ОСНОВНИ ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИ ПРИНЦИПИ ИЗБОРА И СТРУКТУРИРАЊА НАСТАВНИХ САДРЖАЈА И ЗАДАТАКА

Још су представници теорије формалног образовања (Песталоци, Хербарт, Дистервег, Кант, Шмит) истицали да је задатак школе да развија сазнајне способности и форме мишљења. Ученицима, стога, треба давати наставни материјал и садржаје који ће развијати њихове умне способности. Другим речима, наглашава се метод развијања мишљења по себи. Отуда, наставни садржаји требало би да су такви да ученику помогну у развијању унутрашње снаге. Сматрало се да највећи утицај на развој интелектуалних могућности имају граматика, логика, математика, грчки и латински језик. Песталоци је, штавише, сматрао да су број, облик и звук елементи помоћу којих се природне снаге ума могу вежбати и на тај начин развијати умења бројања (*аритметика*), мерења (*геометрија*) и говора (*језик*). Хербарт сматра да за развој умних снага највећу вредност имају класични језици и математика.

У образовном процесу истовремено усвајају се садржаји и развијају духовне снаге ученика. Ученик, савладавањем садржаја, поред сазнавања чињеница (материјална страна), мора развијати и своје способности (формална страна). Тежиште није на акумулацији знања, већ на развијању способности стицања знања, способности уочавања битног, те његовог издвајања и разврставања у одговарајуће системе. Према томе, образовање се остварује узајамним прожимањем формалног и материјалног образовања. Средство за двоструко образовање (материјално и формално) јесу садржаји. Због тога, структура садржаја изузетно је важна.

Један од ставова савремених дидактичара о избору наставних садржаја може се формулисати у облику задатка: избором наставних садржаја обезбедити код ученика развој способности функционалног мишљења (Гудјонс, 1992).

У процесу математичког образовања подједнако су значајни, како стицање теоријских и практичних знања, тако и развијање интелектуалних способности. Осим тога, знања и способности условљени су међусобно: знања утичу на способности, а усвајање знања није могуће без одређеног нивоа интелектуалних способности. Због тога, избор математичких садржаја треба да буде такав да

утиче истовремено и на развијање интелектуалних способности и на развијање интелектуалног васпитања. При том, нагласак је на активном усвајању знања, јер су само таква знања практично применљива. Истовремено, ученике треба оспособити за самостално стицање знања.

С. Л. Рубинштајн сматра да се у школи ученици максимално оптерећују огромном количином знања, која пригушује стваралачку мисао, уместо да је подстиче и стимулише. Зато, од прворазредног значаја је то *како* тече процес усвајања знања (Рубинштајн, 1981: 15).

Најпре, задатак је одабрати оптималан круг математичких знања за одговарајући узраст ученика, а садржаје да буду такви да објашњавају ученицима суштину појава и односа међу њима. Поред садржаја, изузетно је важно и то како се ти садржаји у настави проучавају. Интензиван и активан стваралачки рад могућ је само у тако организованог настави у којој се користе активни облици учења са ослонцем на савременим наставним системима, који активирају ученика и подстичу његов мисаони развој. То значи да организација наставе треба усмерити у правцу њене садржајне и дидактичке актуализације (Грандић & Гајић, 1998: 68).

Усвојена знања увежбавају се и повезују с већ постојећим, јасним и стабилним, представама у когнитивној структури. У овој врсти вежбања није реч о аутоматизацији (где се тражене операције саме “отварају”), већ о разумљивом утврђивању, корак по корак. Односно, прецизније речено, реч је, заправо, о савладавању појединачних корака у размишљању и циљаном отклањању специфичних тешкоћа путем више релативно сличних задатака, при чему се иде од једноставнијих ка сложенијим формама. Таква уређеност омогућава да се истовремено одвијају процеси усвајања знања и развоја мишљења. Виши ниво захтева наставне садржаје чини привлачнијим. Стога, решавање задатака из класе напредног нивоа има утицај на стицање знања и развој способности ученика у оквиру зоне наредног развоја, коју је формулисао Виготски (Вилотијевић, 1999: 235). Решавајући такве задатке, ученик закључује и дедуктивно на основу претпоставки, а не мора искључиво да се ослања на опажање и искуство, чиме резултат самог учења добија додатни квалитет.

Традиционални наставни садржаји, који захтевају оно што може да се „види и провери“, доводе до тога да ученици прихватају памћење као један од приоритетних задатака школе (Ђорђевић, 2003: 36). Тиме се игноришу њихова интересовања, не иде се у сусрет потребама њихових потенцијала. Отуда, показује се као неопходна неопходна додатна примена когнитивних стратегија, као што је изградња хипотетичко-дедуктивног мишљења. Према Пијажеовој теорији развоја мишљења, почетак развоја хипотетичко-дедуктивног мишљења карактеристичан је за стадијум формалних операција, када је ученик способан да схвати апстрактна чињенична стања (да разуме, нпр, алгебарска преобликовања, као и то да их сам спроведе).

У математичкој логици искази се, доминантно, јављају у облику директног закључивања (лат. *modus ponens*), које се изражава таутологијом:

$$(p \wedge (p \Rightarrow q)) \Rightarrow q$$

То подразумева да је последица q тачна ако су тачни претпоставка p и импликација $p \Rightarrow q$ (ако p , онда q). Поједностављено речено, за примену директног закључивања утврђује се (доказује) тачност претпоставке и тачност импликације, а потом, на основу **обе** тачности, закључује се о тачности последице.

У млађим разредима основне школе, овај облик закључивања користи се на задацима као што је **нпр.**: *Да ли је бр. 725 дељив бројем 5?*

Потпуном индукцијом лако се доказује импликација: сваки број чија је последња цифра 0 или 5 дељив је бројем 5.

У наведеном случају, претпоставка p односи се на конкретан број 725, који, очигледно, испуњава услов тачности претпоставке p (последња цифра је 5), а последица q је дељивост броја 725 бројем 5.

Директно закључивање тада гласи: ((број 725 има задњу цифру 5), и (ако је задња цифра неког броја број 5, онда је тај број дељив бројем 5)); зато је (број 725 дељив бројем 5). При том, **и**, употребљен у тексту, замењује знак за конјункцију у формули *modus ponens*.

Овакво закључивање има хипотетичко-дедуктивни карактер јер се опште правило (дељивост природног броја бројем 5) примењује у конкретном случају на број 725.

Мотивација и активан рад ученика доприносе развијању његове самосталности. Најважнији мотив школског учења огледа се у когнитивном подстреку, који се заснива на чистој радозналости. Радозналост настаје посредством осећаја да је нека информација противуречна, а буде је и необичност, изненађење, сумња, несигурност, “провокацију”... Дакле, когнитивна мотивација постиже се “дозираним” доживљајем неусаглашености, разматрањем неуобичајених ситуација у задацима “тачно-нетачно”. Главне смернице за писање таквих задатака јесу конфротације с блиским погрешним закључцима, при чему се полази од честих грешака ученика или пак тврдњи које ученицима изгледају уверљиво, а због те прикривене противуречности у односу на оно што је исправно, не могу бити одмах уочене. Мотивациони ефекти постижу се и остављањем празнина у отвореним задацима типа “допуни исказ”, као и постепеним повећавањем тежине и комплексности задатака (нпр, прелазак са задатака који захтевају једну операцију на задатке који захтевају две или више операција). Маштовитим, неуобичајеним, другачијим постављањем задатака даје се могућност да се мотивисање ученика оствари помоћу атрактивније уобличених задатака. Нпр, уместо задатка да се израчуна производ бројева 34 и 7, може се поставити задатак: “Збир тридесет четири сабирка, од којих је сваки једнак 7, износи ___”. При том, не врши се промена ради саме промене, зато што је она сама по себи мотивишућа, већ се води рачуна о смислу задатка, о изградњи функционалне писмености ученика, као и о целокупном процесу учења. При том, има се у виду да усвајање поступака, као и стварање навика самосталног рада настају као резултат дуготрајног, смишљеног и добро организованог вежбања ученика. Како је квалитет наставе условљен понављањем и утврђивањем градива, то је и циљ вежбања оспособљавање ученика за понављање раније обрађеног градива.

Ученик је, на тај начин, усмерен ка изналажењу најрационалнијих поступака у решавању задатака, чиме је примењена стратегија математичког мишљења.

Утврђивање и продубљивање знања одвија се посредством вежби разумевања и оперативног вежбања, чији је циљ боље разумевање и флексибилан однос према мисаоним операцијама. Сабирање природних бројева као операција мишљења, према Пијажеу и Еблију, постигнуто тек онда када су обухваћене: способност композиције, њена реверзибилност и примена. То би значило да задатке у вези са сабирањем треба поставити на начин који захтева додатно промишљање, на бази првобитног схватања операције. Особине операција и њихов однос према другим операцијама ученик увежбава путем вишеструког слагања и инверзије. Добрим одабиром примера постиже се то да ученик варира и контролише пут решавања задатка. Оно што је научно с разумевањем повезано је с релевантним, већ постојећим идејама у когнитивној структури ученика. Приликом решавања ових задатака ученик мора више и интензивније да размишља, расуђује и закључује при утврђивању зависности између датих и тражених података, него код задатака који се решавају само коришћењем аналогije.

Наставник може контролисати рад ученика, чиме је омогућена корекција рада. Овим начином рада ученик, путем система операција, овладава начином анализе задатка, који му омогућује да сам открије његова битна својства. Дакле, ученик истражује, самостално решава задатке на основу дате инструкције, чиме се подстиче аутономно учење.

Како се ментална делатност одвија на нивоу језичко-појмовне спознаје, у текстуално задатим аритметичким задацима посебну пажњу треба посветити језику, јер је правилно схватање речи, у овом случају, основа мисаоног рада.

“Читање има централну улогу у процесу учења, који се одвија у школи. Способност читања и разумевања налога и текста је базични предуслов за постизање успеха у било ком школском предмету” (European Commission, 2001: 13).

Истовремено, треба имати у виду да је писана реч у настави важан сегмент у образовном процесу, у коме наставник постаје организатор, а ученик самостално примењује усвојена математичка знања у решавању разноврсних математичких задатака. Пре свега, треба придавати значај активној улози језика у процесу интегрисања и подстицања мишљења, тј. подстицати развој способности разумевања и критичке прераде вербално презентованих садржаја. Задатке треба фокусирати на способност функционалне употребе језика, тј. на способност разумевања прочитаног текста (читалачку писменост). Овде је писменост схваћена много шире у односу на своје традиционално значење овладавања читањем и рачунским операцијама.

“Математичка писменост је капацитет појединца да идентификује и разуме улогу коју математика игра у савременом свету, да изведе добро засноване математичке процене и да се ангажује у математици тако да задовољи своје садашње и будуће потребе као конструктивног, заинтересованог и рефлексивног грађанина“ (OECD, 1999: 10). Да би ученик решио задатак, није довољно да само репродукује вербалну ситуацију, већ и да је мисаоно преради, да разуме формулацију задатка. Посредством разумевања у подручју у коме се самостално изводе

закључци, ученик поступно улази у језик математике, који је саставни део јединственог и недељивог процеса откривања и усвајања математичких садржаја.

Језик је носилац мисаоних активности и важно средство трансформације спољашње (материјалне) у унутрашњу (мисаону, математичку) радњу, где се ментална делатност одвија у оквиру апстрактних структура. Говорно описивање конкретних операција и начина математичког изражавања има изузетан значај за процес мишљења и развој вербалних способности интерпретирања законитости у настави математике. Решавањем текстуално задатих аритметичких задатака ученици се оспособљавају за пажљиво читање и разумевање текста задатка, за издвајање главног и битног у њему, за уочавање зависности и повезаности између услова задатка и закључака, за изналагање логичког пута, од датих услова задатка до решења. То омогућава реализацију једног од функционалних задатака: да ученик развија способност јасног говорног и математичког излагања.

МЕТОДИЧКИ ОКВИРИ ЗА ИЗБОР, СТРУКТУРИРАЊЕ И ОБЛИКОВАЊЕ АРИТМЕТИЧКИХ ЗАДАТКА

Систем математичких знања чини заокружену и јединствену целину. Поступношћу у редоследу реализације наставног програма, поштујући методичке поставке и концепције, настоји се да се код ученика формира целовит, логички доследан и конзистентан систем знања, унутар кога се откривају везе и односи и повезују знања о појединачним својствима. Велики допринос томе даје логичка структура математичког задатка.

Како скуп \mathbb{N}_0 и операције дефинисане у њему чине најзаступљенију област основног математичког образовања, аритметички задаци заузимају веома важно место у наставном програму математике за млађе разреде основне школе. То не значи да се у основи наставе аритметике, акценат ставља на формално и апстрактно одређивање природних бројева и њихово повезивање у низ, сходно Пеановим аксиомама. Исто важи и за одређивање аритметичких операција, као и њихову примену. Формирање појмова природних бројева, њиховог повезивања у низ (бројање), поимање и примена рачунских операција чине суштину наставе аритметике, у млађим разредима основне школе.

Приликом решавања аритметичких задатака тзв. рачунска техника представља завршну фазу у њиховом решавању, којој претходи низ мисаоних активности ученика, те је, као такву, треба и третирати у стицању знања и вредновању постигнућа ученика. На наведени начин ученик се правилно оспособљава да усвојене појмове и правила, израдом аритметичких задатака, продуби и примени.

Питање задатка је централно питање наставе аритметике у основној школи, јер се њиме подстиче прелазак са операција на унутрашње менталне процесе, посебно когнитивног подручја, што доприноси дубљем разумевању. Аритметички задаци представљају материјал за учење поступним усвајањем и ус-

ложњавањем знања, усклађеним с образовним стандардима. Пошто од природе математичких задатака зависи начин на који ће се одвијати процес откривања и усвајања знања, задаци се могу груписати на разне начине. Посебну поделу чине типови задатака: *тачно-нетачно*, *допуни исказе*, *реши и зајмиши*, и т. сл. У оквиру наведених типова задатака могуће је њихово функционално и логичко повезивање, којим би се посебно утицало на мотивисаност и активност ученика. Наведеном поделом се не уводи хијерархија степена тежине задатака, односно степена учешћа виших нивоа мисаоних активности.

Задаци типа “*тачно-нетачно*”, доприносе развијању унутрашње мотивације ученика, њиховом критичком и стваралачком односу према свом индивидуалном раду, посебно у сагледавању тачности појединих тврђења.

Пример 1:

Дати су бројеви: 1, 35, 8, 19, 312, 21, 914. Испитати истинитост тврђења:

- а) Од датих бројева тачно два су непарна.
- б) Од датих бројева тачно три су двоцифрена.
- в) Сви дати троцифрени бројеви су непарни.
- г) Сви дати непарни бројеви су двоцифрени.

Задаци типа “*допуни исказе*” подразумевају обавезу ученика да пажљиво прати текст задатка, подстичу их на активност у стицању знања, на критичко размишљање и сл.

Пример 2:

Допуни исказе тако да буду тачни:

- а) Трећи у низу парних бројева је број ____, који је, осим бројем 2 _____ и бројем 3.
- б) Од задатих бројева: 11, 3, 10012, 2, 5, 18, најмањи непарни број је ____, а једини _____ цифрени број је ____.

У наведеним примерима од ученика се првенствено захтева примена следећих мисаоних активности: посматрање, компарација, аналогија, анализа, специјализација и конкретизација.

Задаци типа “*реши и зајмиши*” захтевнији су у смислу квантитета активности ученика од претходно наведених типова, што се не односи на нивое учешћа мисаоних активности.

Пример 3:

Дати су бројеви: 401, 2, 99, 8, 416.

- а) Колико међу датим бројевима има троцифрених?
- б) За колико је дати двоцифрен број мањи од највећег троцифреног броја?
- в) Да ли је међу датим бројевима претходник највећег броја прве стотине?

Осим циљева усмерених на развој когнитивних способности, треба водити рачуна и о афективној области, чиме се обезбеђује склад између психофизичких могућности ученика и структуре садржаја. „Садржаји треба да подстичу ученике, да их охрабрују да откривају и постављају питања, да се укључе у истраживање одређене проблематике“ (Ignas & Corsini, 1979). Што је когнитивни циљ захтевнији, утолико је јачи афективни ангажман (спремност за размишљање, спремност за критику и контролу у односу на логичку тачност и садржајну прихватљивост, спремност за тражење, проверавање, одбацавање, комбиновање). Сходно томе, свака класа математичких проблема има одговарајућу методу решавања (испитивање истинитости исказа, допуњавање исказа и решавање проблема). По речима Линхарта, само ход ка генерализованој способности за правилно решавање одговарајуће класе проблема може дати жељене резултате, при чему је, за тај процес, брзо давање решења, психолошки и педагошки, од посебног значаја (Линхарт, 1970: 379).

Међутим, имајући у виду секвентни карактер математичких задатака, посебно аритметичких, може се, на основу њихове растуће тежине, извршити класификација задатака према нивоима сложености – на основни, средњи и напредни. Тиме је ученику омогућено да, на активан начин, уклопи градиво у своју когнитивну структуру, односно правилно разуме, усвоји и примени математичка знања. Основни параметри који утичу на нивое сложености, односно обликовање задатака према степену тежине јесу:

- *прегледносћ* – што је садржај прегледније представљен, проблем је лакши;
- *апстрактност* – што је проблем апстрактнији, односно уколико садржи мање небитних информација, он је лакши;
- *формализација*, односно математизација – што се теже препознају математичке операције, задатак је тежи;
- *комплексносћ* – што су парцијални захтеви више међусобно испреплетени, задатак је тежи

(в. Мрђа, 2008: 108).

За правилно извођење наставе математике у млађим разредима неопходно је обухватити све оперативне задатке, што је један од битних чинилаца за постизање успеха при извођењу наставе. Основним нивоом треба обухватити једноставне захтеве, а од ученика тражити познавање чињеница и примену основних алгоритама, као и препознавање једноставних веза у условима задатка. Тежина задатака расте са комплексношћу математичких захтева. Задаци средњег нивоа захтевају идентификацију главне идеје текста, разумевање односа, повезивање и упоређивање, те потпуно разумевање текста. Напредни ниво је највиши, а од ученика тражи промишљање у откривању и повезивању релевантних математичких знања да би дошло до решења. Задаци напредног нивоа захтевају да ученик разуме задатак, комбинује делове информација и сачини план за решавање задатка. Када ученик спроведе план и реши задатак, обавезно се проверава тачност решења.

Следећи пример приказује један задатак формулисан на три различита нивоа тежине.

Пример 4 (Јешић & Мишић, 2010):

Дат је израз $530 : 5 + 20 \cdot 3$.

- а) Одредити број који је једнак вредности датог израза. (**основни ниво**)
б) За колико је вредност датог израза већа од производа у том изразу? (**средњи ниво**)
в) Када се уместо делиоца у датом изразу запише број за 5 већи, којој десетици припада вредност добијеног израза? (**напредни ниво**)

Полазећи од оперативних принципа и принципа смисленог учења, пожељно је задатке формулисати у нелинеарној (неконтинуираној) форми, која је карактеристична по секвентном излагању информација и диференциране помоћи учитеља (Петровић & Мрђа, 2005).

Пример 5:

Дати су бројеви: 54, 208, 56, 0, 2314, 4002, 55.

- а) Од датих бројева три узастопна су: ____, ____ и ____.
б) Збир цифара највећег од датих бројева износи ____.
в) Производ цифара најмањег датог вишецифреног броја износи ____.
г) Збир датих бројева, који имају мање од три цифре износи ____.
д) Разлика најмањег и највећег од датих двоцифрених бројева износи ____.

У решавању задатака напредног нивоа, који припадају проблемским задацима, учитељ, по правилу, пружа **диференцирану помоћ**, која је понекад, делимично или у целости, неопходна и даровитим ученицима.

Хијерархију диференциране помоћи, односно „средстава за помоћ“, Цех класификује на следећи начин:

1. мотивациона помоћ
 2. помоћ за повратну информацију
 3. опште-стратегијска помоћ
 4. стратегијска помоћ усмерена на садржај
 5. садржајна помоћ
- (Цех, 1999: 368).

Мотивациона помоћ у извесној мери охрабрује ученика, подиже му самопоуздање и упућује га на задатак. *Помоћ за повратну информацију* односи се на обавештење које ученику говори да ли је на „правом путу“. *Опште-стратегијска помоћ* углавном се ослања на Пољину шему (Роуа, 1967), која приказује фазе у решавању математичких проблема:

- а) *разумевање задатка*
- б) *стварање плана*

- в) *сировођење ѿлана*
 і) *конишрола решења.*

Сирайеијска ѿмоћ усмерена на садржај апострофира опште методе решавања проблема, док *садржајна ѿмоћ*, као најснажнија, иде до давања парцијалних решења.

Представљена таксономија приказује нивое помоћи по растућој снази, где садржајна помоћ предстаља највиши, максимални ниво „помоћи усмерене на резултат“. Сваки од наведених нивоа помоћи може бити, у зависности од директности истих, различите снаге (директна помоћ и индиректна помоћ).

У решавању проблемских задатака *неојходно* је да учитељ припреми диференцирану *ѿмоћ усмерену на садржај* и *садржајну ѿмоћ*. “Степенастим” вежбањем, тј. постепеним повећавањем степена тежине путем хомогених задатака, може се постићи хијерархијска уређеност, тако да сваки следећи задатак претпоставља савладаност оног претходног.

Претходно речено биће илустровано **моделом** следећег сложеног аритметичког израза:

I *Задатак основној нивоа тежине*

У сложеном изразу: $192 \cdot 43 - (1427 + 155)$ изостави заграду и добићеш нови израз.

Израчунавањем вредности оба израза одреди за колико је вредност другог израза већа.

(Решење: Вредност другог израза је већа за 310.)

II *Задатак средњеј нивоа тежине*

Како је производ бројева $192 \cdot 43 = 8256$, задати израз: $192 \cdot 43 - (1427 + 155)$ можемо написати у облику $8256 - (1427 + 155)$. У том изразу изостави заграду и упореди га с новодобијеним изразом. Затим одреди за колико је вредност новодобијеног израза већа.

Решавање задатка са објашњењем:

а) задати израз: $8256 - (1427 + 155)$
 новодобијени израз: $8256 - 1427 + 155$

б) задати израз: $8256 - (1427 + 155)$
 израз новодобијен употребом заграде: $(8256 - 1427) + 155$

в) упоређивање израза и решење задатка: У задатом изразу умањилац разлике **(8256 – 1427) повећао се за 155**, што значи да се њена вредност **умањила за 155**.

У новодобијеном изразу иста разлика је **повећана за 155**.

Из наведених тврђења можемо закључити да је вредност новодобијеног израза већа од вредности задатог израза за $155 + 155$, односно за 310.

III Задаћак најредној нивоо тежине

У сложеном изразу $192 \cdot 43 - (1427 + 155)$ изостави заграду. Без израчунавања вредности израза или пак делова у њима, одреди за колико је новодобијени израз већи од задатог.

Диференцирана помоћ у решавању задатка:

* Помоћ усмерена на садржај:

Инструкција 1: Запиши задати и новодобијени израз један испод другог.

Поврајна информација:

$$I \quad 192 \cdot 43 - (1427 + 155)$$

$$II \quad 192 \cdot 43 - 1427 + 155$$

Инструкција 2:

У другом изразу употреби заграду којом се не мења његова вредност, а затим напиши оба израза један испод другог.

Поврајна информација:

$$I \quad 192 \cdot 43 - (1427 + 155)$$

$$II \quad (192 \cdot 43 - 1427) + 155$$

**Садржајна помоћ* у решавању задатка:

Инструкција 1:

Ако производ $192 \cdot 43$ посматраш као посебан број, како се називају израз **$(192 \cdot 43 - 1427)$** и његови чланови?

Поврајна информација:

Израз се назива **разлика**, а чланови **умањеник $(192 \cdot 43)$** и **умањилац (1427)** .

Инструкција 2:

Како је задати израз: $192 \cdot 43 - (1427 + 155)$ повезан са разликом одређеном у инструкцији 1, и каква је његова вредност у односу на поменуту разлику?

Поврајна информација:

У задатом изразу умањилац разлике се повећао за 155, што значи да је вредност израза мања од вредности разлике за исти број, тј. 155.

Инструкција 3:

За колико је вредност новодобијеног израза (односно израза без заграда) већа од вредности разлике одређене у инструкцији 1?

Поврајна информација:

Његова вредност је већа за 155.

Инструкција 4:

Одреди за колико је већа вредност новодобијеног израза од вредности задатог израза.

Повратна информација:

Већа је за $155 + 155 = 310$.

ЗАКЉУЧАК

Решавање задатака припада првенствено облицима провере резултата постигнутих у току наставног процеса. Оваква вежбања организују се с циљем да се ученици подстакну у правцу дубљег схватања обрађеног градива, да се оспособе за откривање веза међу упознатим математичким чињеницама, да их систематизују и уопштавају. Основна намена таквих задатака јесте да допринесу развијању стваралачке способности ученика. Тиме, учење није више редуковано само на преношење знања и вештина, већ обухвата и промену ставова, мотива и вредности. Резултати рада могу да укажу и на ниво усвојености обрађене тематске целине, као и на пропусте у знању ученика.

Оваквим приступом настави аритметике оперативна правила објашњавају се логичким разлозима, чиме се постиже максимум у развијању логичког и функционалног мишљења. Успех у извођењу наставе аритметике условљен је управо откривањем и упућивањем ученика у функционално мишљење и логичко закључивање. Ученици се тиме подстичу да проникну у апстрактно образложење операција, увиђају разлоге теоретских основа поступака. Сврха оваквог поступка је свесно усвајање знања и стицање умења. Тако вођени, ученици не само да ће овладати аритметичким операцијама, него ће и проникнути у њихову суштину, што доприноси развоју њихове склоности ка математичком мишљењу. Таквим начином рада и таквом наставом постижу се значајнији ефекти, како квалитета стечених знања, тако и подизања нивоа способности ученика за математичко мишљење.

ЛИТЕРАТУРА

- European Commission (2001). *European report on the quality of school education: Sixteen quality indicators*, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Gagné, R. M. (1969). *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*, Hannover.
- Ignas, E. & Corsini, R. (1979). *Alternative educational system*, Peacock.
- OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*, Paris: OECD Publications.
- Polya, G. (1967). *Schule des Denkens*, Bern.

- Zech, F. (1999). *Grundkurs Mathematikdidaktik – Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik*, Beltz Verlag – Weinheim und Basel.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 1, 2, 3*, Београд: Учитељски факултет.
- Грандић, Р. & Гајић, О. (1998). *Теорије интелектуалног васпитања*, Нови Сад: Савез педагошких друштва Војводине.
- Гудјонс, Х. (1992). *Дидактичке теорије*, Загреб: Едука.
- Ђорђевић, Ј. (2003). *Свађања о курикулуму и његова улога у настави*, Нови Сад: Педагошка стварност, 1-2, стр. 31-45.
- Јешић, С. & Мишић, Д. (2010). *Да мали мајмајичари постану велики*, Београд: Герундијум.
- Линхарт, Ј. (1970). *Процес и структура људског учења*, Москва: Прогрес.
- Мрђа, М. (2008). Диференцирана помоћ ученицима у проблемском приступу интерактивној настави математике, *Норма* бр. 3, Сомбор: Педагошки факултет, стр. 105-120.
- Петровић, Н. & Мрђа, М. (2005). Диференцирано поучавање у проблемској настави математике, Београд: Педагогика.
- Рубинштајн, С. Л. (1981). *О мишљењу и његовим изражавањима*, Београд: ЗЗУИНС.

Примљено: 31. 03. 2011.

Одобрено за штампу: 24. 06. 2011.

Summary: Program of mathematics in younger classes is less insisting on adopting specific knowledge, and more on development of universally applicable intellectual abilities. Using arithmetic tasks as an example we will show and analyse the ways of their structuring and forming. This way we incorporate them into a coherent and connected learning process in order to effectively develop students mathematical thinking.

Key words: teaching arithmetic, teaching programs, arithmetic tasks, mathematics thinking.

МЕЛИТА ГОМБАР

ОШ „Свети Сава”

Кикинда

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 371.3:3]:159.953.5

BIBLID: 0353-7129,16(2011)1,p.103-114

ПРИМЕНА ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ У ИЗУЧАВАЊУ ДРУШТВЕНИХ САДРЖАЈА У НИЖИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: Настава природе и друштва поседује велике могућности да се ослободи ограничења које намеће класична традиционална настава. Трагајући за одговарајућим решењима, а ослањајући се и руководећи се глобалним - холистичким приступом, флексибилним приступом, кооперативним облицима рада и демократским начелима уграђеним у савремени начин извођења наставе, као једно од могућих решења за превазилажење недостатака традиционалне наставе и успешно изучавање друштвених садржаја у нижим разредима основне школе, предлаже се пројектна настава, односно пројектно учење.

У раду се анализира могућност практичне примене пројектне наставе у изучавању друштвених садржаја, као и његова улога у мотивацији ученика и подстицању развоја њихових когнитивних способности и самосталног рада.

Кључне речи: активно учење, пројекта настава, настава познавања друштва

Увод

Настава природе и друштва поседује велике могућности да се ослободи ограничења које намеће класична традиционална настава. Она обилује мноштвом разноврсних и привлачних садржаја који покрећу урођену дечију знаптижељу и интересовање. Захваљујући томе, наставни садржаји постају снажан подстицај за размишљање, имају велику мотивациону снагу и подстичу ученике на њихово активно усвајање. У исто време, њиховим учитељима пружају бројне могућности за разноврсну примену наставних метода и поступака, наставних об-

* gombar.melita@sbb.rs

лика и средстава, подстичући на тај начин и њихову креативност у организацији и реализацији наставног процеса.

Међутим, за разлику од наставних садржаја о природи, о којима постоје бројни научни и стручни радови који се баве њиховом анализом; проналажењем и поставком најефикаснијих модела за њихово изучавање и усвајање, о друштвеним садржајима се врло мало писало. У литератури се, у односу на друштвене садржаје, доминантно истиче образовни и васпитни значај садржаја о природи, као и њихова погодност за методичко моделовање савремених облика наставе. И поред непорецивог значаја наставних садржаја о природи, и садржаји о друштву заслужују да им се посвети пажња.

Како Ана Пешикан наводи, „нас као особе обликовали су друштво, култура, историјски контекст и време коме припадамо; не постојимо као аутономне особе независно од тога, већ смо формирано кроз интеракције са овим посредницима. Зато је неопходно познавати и разумети друштвени контекст коме припадамо да би боље упознали себе и друге око себе.“

„Глобално речено, из основа наука о друштву деца би требало да уче о историјски (дакле, временски) променљивој друштвеној стварности. Требало би да упознају себе и друге око себе, друштво свог времена (оно што су затекли у стварности: разне друштвене групе, институције и начине њиховог функционисања), а затим да, кроз бројне временске пресеке уназад, развијају свест о историјски променљивој друштвеној стварности (а за то им је потребно да овладају основним историјским појмовима: континуитета и промене, историјског времена, хронологије, историјских извора, узрочно-последичних односа)“ (Пешикан, 2003:58).

Иако нам се чини да већина ових садржаја делује врло једноставно и очигледно, за ученике млађег основношколског узраста, то су врло комплексни појмови, чије правилно усвајање, разумевање и повезивање у јединствен научни систем друштвених појмова, не може ни да се замисли применом традиционалних вербалних метода и рецептивног учења.

Ученици имају извесна предзнања о свом друштвеном окружењу, што никако не смемо занемарити, а која нам и морају послужити као основа за њихово даље, свестраније и продубљеније изучавање. Међутим, поставља се питање како организовати наставни процес у коме је могуће научити ученике како да путем властите активности и ангажовања примењују своја ранија искуства и знања, усвајају нова научна знања и развијају мисаоне способности?

Једна група педагога истиче како се у школи не учи само *главом*, него *главом, руком и срцем*. У школи се не стичу само знања, која се односе на способност познавања и набрајања чињеница, података, дефиниција, формула и слично (што према таксономији Бенцамина Блума представља најнижи ступањ наставних циљева и задатака). Задатак школе је да допринесе и стицању и развијању разних способности и особина личности ученика. Потребно је остварити такву

наставу која ће успешно извршити синтезу развоја и когнитивног и афективног али и психомоторног подручја.

СТРАТЕГИЈЕ ЕФИКАСНОГ ИЗУЧАВАЊА ДРУШТВЕНИХ САДРЖАЈА

Ана Пешикан, наводи неколико стратегија за ефикасну наставу друштвених наука, међу којима су и *глобални - холистички приступ, флексибилан приступ, кооперативни облици рада и демократска начела* уграђена у начин извођења наставе.

Наиме, да би се омогућила изградња система појмова и повезивање знања из различитих научних области, као и са практичним животом, неопходно је деци представити свет као целину и указати на међузависност појмова и појава. То се понекад не може успешно остварити обрађивањем парцијалних наставних јединица у наставном плану и програму. Не могу сви наставни садржаји увек бити усвајани у виду лекција, нити се можемо ограничити и ослонити само на уџбеник као једини извор знања.

Истраживачки налази бројних студија које се баве ефикасностима различитих стратегија учења, показују да кооперативни метод рада, осим своје непроцењиве васпитне вредности, подстиче и холистички поглед на феномене који се истражују. У савременој настави која је базирана на демократским начелима, деца без страха и суздржавања постављају питања, износе своја мишљења, размењују идеје и ставове, тако да су у прилици да исти проблем сагледају из различитих углова.

Трагајући за одговарајућим решењима, а ослањајући се и руководећи се поменутиим стратегијама, као једно од могућих решења за успешно изучавање друштвених садржаја, предлажемо *пројектну наставу*, односно *пројектно учење*.

КАРАКТЕРИСТИКЕ САВРЕМЕНЕ ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ

За творца пројект методе у данашњем смислу речи, сматра се амерички филозоф и педагог Вилиам Херд Килпатрик. Полазећи од педагошког учења Џона Дјуија, он је настојао да утемељи систем учења близак животу. Укинуо је распоред часова, наставне предмете, школско звоно и напуштена је форма лекција и одговарања, тестирања, оцењивања и дрила.

Системом наставе који је разрадио, имао је за циљ да школско учење максимално приближи решавању проблема и стицању знања у практичним животним ситуацијама (по узору на индустријску организацију рада), а методе стицања знања у настави да поистовети са методологијом науке. (Сузић, 2007).

Пројектна настава се најчешће дефинише као настава у којој ученици раде на одређеним истраживачким или радним пројектима. „То је обимнији, шири, захтевнији облик рада у два смисла:

1. тражи више времена за своју реализацију, јер није пуко комбиновање пара података у смислену јединицу за учење;
2. путем овог облика рада научи се више, учење је продубљеније, одвија се на вишем нивоу“ (Пешикан, 2003:148).

Пројектна настава један је од мотивирајућих и креативних облика савремене наставе. Она захтева више времена од традиционалне, фронталне наставе и омогућује стицање знања брзином која одговара сваком појединачном ученику јер се најчешће изводи изван учионице, тако да ученици нису ограничени школским звоном.

Ученици кроз израду пројеката треба да стичу нова знања, као и да развијају различите вештине као што су: вештине планирања, организовања и спровођења истраживања; закључивање и доношење одлука; писаног и усменог изражавања и слично.

Суштина пројектне наставе није на задржавању знања памћењем, него стицање знања размишљањем, планирањем и организовањем, применом искустава и раније стечених знања. У пројектној настави, ученик је субјекат наставног процеса. Он активно учи било да је у учионици или негде на „герену“, а упоредо са усвајањем наставних садржаја, ученик усваја и развија и многе социјалне вештине и практичне активности.

Не постоји један јединствени и универзално прихваћен модел реализације пројектне наставе, али се она глобално може рашчланити на следеће етапе:

- проналажење теме пројекта,
- одређивање циља,
- планирање (подела ученика на групе, подела задужења у групи, избор материјала и методе рада, место и време рада),
- извођење истраживања,
- представљање пројекта (приказ резултата и њихово изношење у јавност),
- вредновање пројекта .

Подстицај и теме пројеката најчешће долазе од учитеља. Он има најбољи преглед могућих тема и потребних ученичких искустава и знања. Приликом избора теме пројекта, учитељ би требало да се руководи постављеним циљем и задацима. Најбоље теме повезују садржаје који се уче у предмету са актуелним проблемима и потребама средине у којој ученик живи. Овакве теме су ученицима занимљивије и мотивишу их на истраживање, а добијени резултати или решења се могу применити и у пракси.

Приликом одабира теме, мора се водити рачуна и о обиму и дубини проучавања, који морају бити прилагођени развојном узрасту ученика. За ученике

који се први пут сусрећу са пројектима треба одабрати једноставније теме, како би се вештине потребне за њихово изучавање постепено усвајале и развијале. Такође, такви пројекти треба да буду и временски краћи, како не би дошло до засићења, умора и досаде, што је нарочито карактеристично за ученике млађих разреда основне школе.

Као подстицај за истраживање може се употребити све што је за ученике ново, непознато и интересантно, а представљање тема се може одвијати приказивањем филма, причањем приче или посетом одређеној локацији која ће подстакнути ученичку радозналост и покренути их на истраживање.

Садржаји пројекта морају да буду актуелни и интересантни, да су делимично познати и да су све информације потребне за реализацију пројекта доступне ученицима.

Планирање материјала, прибора за рад, поступака и времена рада, учитељ може препустити ученицима само ако су они оспособљени за то.

Представљање пројекта, односно приказивање његових резултата може се извршити у виду паноа или плаката, чланака или часописа; предавања за друге ученике, радних материјала за друге ученике...

ВРСТЕ ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ

Код различитих аутора присутни су разни типови класификација пројектне наставе, углавном са знатним сличностима међу њима. Као пример једног од могућих начина поделе, навешћемо врсте пројектне наставе које је у свом раду приказао проф. Милан Матијевић:

Према примени методе рада, пројекти се деле на:

- пројекте који укључују само теоријско истраживање,
- пројекте који укључују само експериментални рад,
- пројекте који укључују и теоријско истраживање и експериментални рад.

Према примени облика наставног рада, пројекти се деле на:

- индивидуалне пројекте,
- пројекте који се изводе радом у пару,
- пројекте који се изводе радом групе ученика,
- разредне пројекте,
- школске пројекте.

Према временском трајању, пројекти се деле на:

- полудневне,
- дневне,
- недељне,

- месечне,
- полугодишње,
- годишње,
- вишегодишње.

Де Зан је извршио поделу и с обзиром на намеру пројекта, па тако разликује *процес пројект* и *продукт пројект*.

- код процес пројекта циљ је усмерен на ток и поступак, а не толико на сам резултат рада;
- код продукт пројекта циљ је усмерен на крајњи резултат – спознају, јер је пројект прикладнији за усвајање спознаја од других наставних облика. Рад започиње планирањем - описивањем коначног продукта, а затим ученици и учитељ траже путеве остваривања тог плана напредујући корак по корак у раду, који их води до решења (Де Зан, 2001).

Ученички пројекти у настави познавања друштва, у зависности од постављеног циља и задатака и теме која се обрађује, могу временски да трају различито, као и да се у њима примењују различите наставне методе, као и облици рада. Такође, може се моделовати и ученички пројекат који ће представљати комбинацију претходно наведених врста.

ВРСТЕ ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ С ОБЗИРОМ НА СТЕПЕН СТРУКТУРИРАНОСТИ

У организацији и реализацији пројектне наставе кључна ствар се огледа у степену слободе и могућности самосталног избора ученика, који се односе на избор теме, материјала, поступака за извођење истраживања и презентацију резултата. На основу тога, можемо разликовати *структуриране*, *неструктуриране* и *полуструктуриране пројектне задатке*.

- У структурираним задацима учитељ задаје тему, обезбеђује највећи део потребног материјала, одређује методологију анализирања података и презентацију резултата.
- У неструктурираним пројектним задацима ученици потпуно самостално бирају тему и сами набављају материјал потребан за рад. Сами дизајнирају, изводе, анализирају и представљају резултате свога рада на тему коју су сами изабрали и користећи податке до којих су сами дошли.
- Код полуструктурираних пројеката истраживачко поље и методологија су задати, али је природа рада таква да од ученика захтева много самосталности и одговорности у раду (Пешикан, 2003).
- Од ученика нижих разреда основне школе не може се очекивати потпуна самосталност, нарочито приликом првог сусрета са овим начи-

ном рада. Потребно је поћи од структурираних пројеката и припремати ученике путем једноставних, малих корака у осамостаљивању, а затим преко сложенијих самосталних задатака оспособити их за потпуно преузимање рада на пројекту.

ЕВАЛУАЦИЈА ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ

Веома важно питање које се поставља везано је за евалуацију пројектне наставе. У зависности од узрастне доби ученика који изводе пројекат и с обзиром на степен структурираности истог, и критеријуми који се вреднују морају бити прилагођени томе.

Код структурираних пројеката, код којих је унапред ученицима задата и тема и материјал, као и методологија анализе и презентовања резултата, акценат евалуације би требао бити на тачности добијеног резултата, односно производа, успешности његове презентације, сарадњи и солидарности међу члановима групе (уколико се примењивао групни облик рада), односно степену самосталности (ако је у питању индивидуални облик рада).

Код полуструктурираних и неструктурираних пројеката, оцењује се, не само резултат до којег се дошло, већ и начин извођења пројекта, поступци, технике, методологија рада, сложеност изведеног задатка, вештина повезивања и примене наученог, презентација резултата, сарадња у групи (пару).

У вредновање пројектних задатака треба укључити и саме ученике, јер се тим путем код њих развија критичност према туђем, али и самокритичност и осећај одговорности према сопственом раду.

Начин оцењивања може бити нумерички, описни, или у комбинацији претходна два.

УЛОГА УЧИТЕЉА У ПРОЈЕКТНОЈ НАСТАВИ

Савремена, а још више будућа школа најозбиљније доводи у питање тековине традиционалне, предавачке наставе, неприкосновену улогу учитеља, као и досадашњи начин усвајања знања.

Уношењем промена у наставу, отклања се свођење учења на пуко меморисање и репродукцију и искориштавају се знатне интелектуалне могућности ученика. На тај начин, мења се и улога учитеља у наставном процесу, те он од ауторитарног преносиоца готових знања постаје саветник, инструктор, помагач, иницијатор и сарадник у процесу учења.

Учитељ мора, на основу свог знања из друштвених наука и на основу својих дидактичких знања, ослањајући се на своје способности и машту, а у исто време водећи рачуна о постављеним наставним циљевима, као и менталним и физичким

карактеристикама ученика и условима у којима ради, дизајнирати своје часове тако да настава непрестано буде динамична, занимљива и иновативна.

Дакле, у савременој настави познавања друштва истиче се улога учитеља као дизајнера, креатора активности које се спроводе на часовима. На часовима активне наставе, сам учитељ је много мање активан него у традиционалној школи, али у исто време он дискретно координира наставним процесом, и усмерава активности ученика водећи их до сазнања. Иако је на часовима улога учитеља готово неприметна, акценат његове активности и ангажованости је на самој припреми наставног процеса, која обухвата и методичке и техничке аспекте реализације часа.

Рад учитеља на пројекту требало би да претходи учениковом раду и може се поделити на више фаза:

- одабир основне теме пројекта,
- одређивање образовних достигнућа која пројектом морају да стекну,
- упознавање ученика са пројектом,
- одређивање потребне подршке и помоћи која је потребна ученицима за успешан рад на пројекту,
- одређивање временског периода у којем ће се пројект обавити,
- консултације са ученицима,
- вредновање наученог у пројекту и рада на пројекту.

Познавајући способности ученика, садржаје који су усвојени и тему која је изабрана за пројекат, учитељ може да одреди где и када је потребна његова директна помоћ, а које задатке ученик заиста може сам да одради.

Приликом оспособљавања ученика за рад на пројектима, учитељева помоћ се огледа у следећем:

- давање упутстава ученицима како да направе план и одреде време израде појединих фаза пројекта,
- обављање консултација са ученицима са којима анализирају њихова достигнућа и евентуално их упућују у одређеном смеру,
- јасно исказивање својих очекивања од ученичких радова,
- информисање ученика о начину вредновања пројекта.

Предности и недостаци пројектне наставе

Привлачне и занимљиве теме ученичких пројеката покрећу и развијају духовне потребе, интересовања и мотивацију ученика за приступање изради тог пројекта и усвајању новог знања. Треба имати у виду психолошку чињеницу да мотивисан ученик постиже знатно боље резултате, што води даљем успешном учењу и код самог ученика ствара жељу за даљим учењем.

Пројектна настава омогућава ученику да у складу са својим интересовањима и способностима планира, доноси одлуке, организује и реализује ис-

траживање; изрази своје индивидуалне карактеристике, попут иницијативности, самосталности, креативности; чиме он поступно стиче нова теоријска знања, али уједно развија и своје практичне способности.

СТИЦАЊЕМ НОВИХ ЗНАЊА, РАЗВИЈАЊЕМ ВЕШТИНА И НАВИКА, ПОДСТИЧЕ СЕ САМОИНИЦИЈАТИВА КОД УЧЕНИКА, КАО И ОДГОВОРНОСТ ПРЕМА СОПСТВЕНОМ РАДУ.

Као неке од значајних предности примене пројектне наставе, можемо поменути њене следеће одлике:

- омогућава ученицима примену стечених знања,
- омогућава боље разумевање научне дисциплине у којој се ради,
- развија и вежба више когнитивне функције код ученика (организовање, анализу, синтезу, евалуацију),
- мотивише ученике за учење и рад,
- има велики утицај на трансфер знања и способности,
- то је бољи, комплетнији, информативнији начин оцењивања ученика, посебно на вишим нивоима школовања,
- ученик има много више одговорности за сопствено учење и много активнију улогу,
- развија сарадњу, солидарност и подстиче другарство међу ученицима.

Осим поменутих разлога за примену пројектне наставе, постоје и неке замјерке које јој се упућују:

- неекономичност,
- почетна несналажљивост ученика,
- отежано истовремено праћење рада свих група/парова ученика,
- додатни материјални трошкови..

ПРИМЕР УЧЕНИЧКОГ ПРОЈЕКТА У НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ДРУШТВА У 3. РАЗРЕДУ

Израда ленте времена

Временска лента је наставно средство које олакшава увођење ученика у поимање времена. То је трака одређене дужине, направљена најчешће од папира, на којој се означавају одређене временске одреднице (сати, дани, месеци, године, деценије, векови), којима се могу придруживати одређени догађаји забележени на посебним картицама.

Тема пројекта: Моја прва деценија живота

Одређивање циља: усвајање и разумевање временске категорије деценије, као и схватање појмова континуитета и промена у времену

Планирање пројекта:

- облик рада: индивидуални рад ученика,
- избор материјала: блок за цртање, фотографије, апликације, фломастери,
- место и време рада: учионица, блок час.

Извођење пројекта:

На основу претходног разговора са ученицима о догађајима од прве до девете године њиховог живота, ученици израђују хронолошки приказ значајних догађаја у свом животу. На десетом листу се наводе догађаји за које се засигурно зна да ће се десити у наредној години (полазак у 4.разред, рођење брата или сестре...)

Сваки лист блока представља по једну годину, и на њему ученик наводи календарску годину, годину свог живота и неки важан или занимљив догађај из свог живота или из своје породице у тој години, који употпуњује фотографијама или неким другим апликацијама или материјалним прилозима.

Представљање пројекта и извођење закључака:

Сваки ученик представља своју ленту, упоређују се ленте ученика, води се разговор о томе по чему су оне сличне, а по чему се разликују. Након тога се изводи закључак да је деценија један временски континуитет од десет година, у коме се дешавају многе промене које су везане не само за ученика (њихов раст, ментални и физички развој) и његову породицу, већ и за ствари и предмете и појаве којима су они окружени.

Вредновање пројекта:

Пошто је у питању структурирани ученички пројекат, код кога су и тема и потребан материјал и методологија његове израде и презентације унапред задати, приликом вредновања могуће је узети у обзир самосталност, уредност, креативност ученика у изради пројекта; као и јасност, тачност, прецизност приликом презентације свога рада.

Закључак

Пројектна настава игра веома важну улогу у развијању самосталног ученичког рада. Рад на пројекту нуди ученику могућности интердисциплинарног повезивања садржаја, откривање властитих талената, способности и интересовања, развијање социјалних вештина и коришћење технологија.

Због ученикове самосталности при изради пројекта овакво учење омогућује стицање знања различитим стиловима и брзинама учења. Из тог једног искуства, ученици „успут“ науче много ствари, а нарочито да повезују елементе знања, вештине и технике рада у смислену целину, као и да их примењују. Подстицање самосталности у изради пројектата, овладавање вештинама потребним за самостално истраживање и учење, јачају у ученику веру у властите способности, као и потребу да се цео живот образује.

Рад на пројектима је облик учења примеренији старијим узрастима ученика (завршни разреди основне школе, средња школа, факултет), мада се уз одговарајућу структурираност, као и подршку учитеља, успешно може примењивати већ од првог разреда основне школе.

Квалитетно организована пројектна настава треба да:

- има *циљ* и да резултира *производом*,
- подразумева *сложенији* задатак који се *разлаже* на *једносјавније*,
- има одређено трајање, тј. рок за завршетак,
- укључује рад више (група) ученика,
- подразумева сарадњу и координацију свих учесника.

Применом пројектне наставе ствара се једна нова атмосфера, у којој нема места за досаду, лењост, пасивност, присиљавање или страх од неуспеха. Ученик од пасивног објекта и пријемника знања, постаје активни учесник у конструирању сопственог знања, који осећа радост због савладане тешкоће и постигнутог успеха. Самим тим, школа постаје привлачнија и интересантнија за ученике, постаје место слободног испољавања индивидуалних разлика и личног развоја.

ЛИТЕРАТУРА:

- Грдинић, Б., Бранковић, Н. (2005): *Методика познавања природе и свећа око нас у наставној пракси*, Бачки Петровац: Култура.
- Де Зан, И. (2001): *Методика наставе природе и друштва*, Загреб: Школска књига.
- Жлебник, Л. (1962): *Општа историја школства и педагошких идеја*, Београд: Научна књига.
- Ивић, И.; Пешикан, А.; Антић, С. (2001): *Активно учење*, Приручник за примену метода активног учења / наставе, Београд.
- Матијевић, М. (2008/09.): Пројектно учење и настава, *Знамен: Наставнички сурушник*, 188- 225.
- Пешикан, А. (2003): *Настава и развој друштвених појмова код деце*, Београд: ЗЗНС.
- Сузић, Н. (2007): Пројект-метод, *Хрестоматија: Иновације и примјена Power Pointa у настави*, ХВС:Бања Лука.
- Цвјетићанин, С., Сегединац, М. (2009): Мини-пројекти у настави познавања природе, *Европске димензије промене образовног система у Србији, Зборник радова*, Нови Сад, 251-271.

Примљено: 31. 03. 2011.

Одобрено за штампу: 24. 06. 2011.

Summary: The teaching of nature and society has great opportunities to free itself from the limitations imposed by traditional classical education. Searching for appropriate solutions, and relying on the global - holistic approach, flexible approach, cooperative classroom interactions and the democratic principles built in modern teaching methods, project-based teaching and project-

based learning are proposed as a possible solution to overcome the shortcomings of traditional teaching and successful study of social content in the lower grades of primary schools.

The paper analyzes the possibility of practical application of the project-based teaching in the study of social content, as well as its role in motivating students and encouraging the development of their cognitive abilities and independent work.

Key words: active learning, project-based teaching, social studies

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

Часопис *Норма* објављује оригиналне научне, прегледне и стручне чланке који тематизују проблематику образовања и васпитања и нису претходно објављени. *Норма* излази два пута годишње.

Радови у часопису се објављују на српском и енглеском језику. Радови на српском се објављују ћиричним или, по жељи аутора, латиничним писмом.

Сви радови пролазе поступак анонимног рецензирања од стране два рецензента.

Радови, укључујући списак референци и резиме, не би требало да буду дужи од 30.000 словних знакова, рачунајући и празна места. Редакција задржава право да објави и прилоге који премашују овај обим, уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

Аутори своје радове треба да доставе електронском поштом, на адресу часописа: norma@ref.uns.ac.rs у формату MS Word (.doc). Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, величина 12 pt, проред 1,5, са маргинама од 2 cm са сваке стране.

На насловној страници рада потребно је навести следеће податке: име и презиме аутора, институција, место и подаци за контакт (поштанска и електронска адреса и број телефона), наслов (и евентуално поднаслов рада). Резиме (обима до 1.500 словних знакова) на српском и енглеском језику и кључне речи (4 до 6), на српском и енглеском језику, прилажу се на посебној страници. Списак референци се даје на крају рада. У тексту треба избегавати фусноте, а неопходне напомене дати у облику енднота.

Табеле, цртежи и дијаграми дају се као засебни документи, а у самом тексту се јасно означава место на којем ови прилози треба да се налазе. Табеле се прилажу у MS Excel формату (.xls), а цртежи и дијаграми у графичком .tif формату, резолуције 300 dpi.

Аутори треба да се придржавају следећих упутстава за цитирање:

Навођење у тексту. Презимена страних аутора се у тексту наводе фонетски, а у загради се наводи оригинални начин писања. Референце се означавају тако што се у загради наведе име аутора и година издања текста који се наводи; на пример:

Самоуслереност је више од преузимања иницијативе, јер је и наше понашање резултат наше одлуке, а не нашег стања (Boyatzis, 2001).

Уколико текст има два аутора, наводе се презимена оба аутора; на пример:

Претпоставља се да је већина стратегија била предмет поучавања због наставникових личних уверења о њиховој делотворности, а не због емпиријског истраживања које би потврдило њихове предности (Anderson & Armbruster, 1984).

Уколико текст има три или више аутора, наводи се презиме првог аутора, праћено скраћеницом „et al.“; на пример:

Осим тога, појам „доживотног образовања“ се приписује Џону Дјуију, али се овај концепт почиње шире користити тек након што га је преузео и популаризовао UNESCO (Düegg et al., 2002).

У случајевима када се дословно наводи извор, потребно је уз референцу навести и број странице; на пример:

Са дидактичког становишта посматрано, самообразовању припада истакнуто место „у основним правцима кретања и изазваних промена које узимамо као најважнија обележја савремене наставе“ (Кркљуш, 1998: 270).

Списак референци. На крају рада даје се списак референци. Овај списак треба да обухвати све референце наведене у тексту. У списак не треба додавати референце које нису наведене у тексту. Референце се наводе абecedним редом. Презимена страних аутора наводе се у оригиналу.

Референца у књизи треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања наведену у загради, наслов књиге написан у курзиву, место издања и издавача; на пример:

Зујев, Д. Д. (1988). *Школски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин:

Кркљуш, С. (1998). Дидактички приступи самообразовању. у Ђукић М. (ур.), *Дидактички дисјут* (стр. 267-275). Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Чланак у часопису наводи се уз презимена и иницијале аутора, годину издања дату у загради, наслов чланка, наслов часописа исписан курзивом, волумен и опсег страница; на пример:

Zittoun, T. (2004). Symbolic competencies for developmental transitions: The case of the choice of first names. *Culture & Psychology*, 10, 131-161.

Чланак објављен на интернету наводи се уз презимена и иницијале аутора, годину издања, наслов чланка, датум када је адреса посећена и URL адресу чланка; на пример:

Massachusetts Court System. (2004). Supreme Judicial Court uniform rules on dispute resolution. Retrieved May 25, 2005 from www.mass.gov/courts/admin/legal/redbook8.html

Уколико се један аутор наводи више пута, наводи се по години издања од најстаријег ка најновијем раду. Уколико се наводи више издања истог аутора из исте године, уз годину се додају словне ознаке „a, b, c...“, на пример (2001a, 2001b).

За специјалне случајеве или недоумице око правилног начина цитирања, ауторе упућујемо на актуелно издање приручника за објављивање Америчке психолошке асоцијације (The Publication Manual of the American Psychological Association).

**ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ**

1. Калиграфија (Т. Ераковић)	100,00
2. Књижевност за децу (Ј. Косановић).....	600,00
3. Култура говора са реториком (Ј. Косановић).....	300,00
4. Методика спортских активности (Н. Родић).....	250,00
5. Методика рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић).....	100,00
6. Општа методика наставе математике (Н. Петровић, Ј. Пинтер)	250,00
7. Општа социологија на мађарском (А. Сам)	250,00
8. Практикум из методике рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић).....	100,00
9. Руководство к славенском красноречију (А. Мразовић) (у сарадњи са Матицом српском).....	250,00
10. Школска хигијена (С. Бербер).....	350,00
11. Основи специјалне педагогије (Т. Ераковић).....	500,00
12. Методика српског језика и књижевности (Т. Цветковић)	380,00
13. Алманах 2001.	300,00
14. Алманах – тврди повез	350,00
15. Бедекер – Учитељски факултет у Сомбору.....	100,00
16. Диференцијација и индивидуализација наставе (зборник 2).....	250,00
17. Монографија I – Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
18. Монографија III – Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
19. Монографија IV – Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
20. Норма 1/95	50,00
21. Норма 2-3/95	50,00
22. Норма 1-2/97	50,00
23. Норма 3/97	50,00
24. Норма 1-2/99	100,00
25. Норма 3/99	100,00
26. Норма 1-2/2000	100,00
27. Норма 3/2000	200,00
28. Норма 1-2/2001	300,00
29. Норма 3/2001	200,00
30. Норма 1-2/2002	300,00
31. Норма 3/2002	200,00
32. Норма 2-3/2003	300,00
33. Норма 1-2/2004	300,00
34. Норма 1/2006	260,00
35. Норма 2-3/2006.....	260,00
36. Норма 1/2007	270,00
37. Норма 2-3/2007	350,00
38. Норма 1-2/2008	400,00
39. Норма 3/2008	400,00
40. Норма 1/2009	420,00

41. Норма 2/2009	450,00
42. Норма 3/2009	400,00
43. Норма 1/2010	570,00
44. Норма 2/2010	430,00
45. Основи природних наука I (Ј. Малешевић).....	500,00
46. Екологија (С. Бербер)	500,00
47. Сомборска певанка (М. Мишков).....	250,00
48. Урош Несторовић – живот и дело.....	300,00
49. Увод у социологију (М. Ненадић).....	500,00
50. Информатички зборник 2004.....	500,00
51. Информатички зборник 2005/1.....	500,00
52. Информатички зборник 2005/2.....	500,00
53. Руски језик (Н. Јермоленко).....	400,00
54. Методика почетне наставе музике (С. Кнежевић–Б. Ђорђевић).....	500,00
55. Кинезиологија (М. Берар)	600,00
56. Кибернетика (Ђ. Надрљански)	500,00
57. Ученици и бајке (Н. Тодоров).....	300,00
58. Интерпретација бајке (Н. Тодоров).....	300,00
59. Математика (А. Петојевић).....	400,00
60. Антологија српске поезије за децу (Т. Петровић)	300,00
61. Школска хигијена (С. Бербер).....	500,00
62. Стеван В. Поповић у српској култури (М. Кнежевић).....	300,00
63. Методика наставе математике (Ј. Пинтер, Н. Петровић).....	400,00
64. Школска педагогија (Р. Родић, П. Јанковић)	600,00
65. Основи природних наука I (Ј. Малешевић).....	500,00
66. Методологија научно-истраживачког рада и статистичке методе у истраживању (Ж. Адамовић, Ђ. Надрљански, М. Томашевић).....	650,00
67. Дигитални медији – образовни софтвер (Ђ. Надрљански).....	790,00
68. Увод у мултимедијалне системе (Ј. Савичић).....	590,00
69. Сценска уметност (Т. Петровић)	200,00
70. Историја српске књижевности за децу (Т. Петровић).....	760,00
71. Друштво знања – зборник	250,00
72. Како предавати природу и друштво (С. Цвјетићанин, Н. Бранковић).....	650,00
73. Етници и ктетици у Војводини (М. Јелић)	390,00
74. Методика наставе познавања природе 1 (С. Цвјетићанин).....	680,00
75. Методика наставе познавања природе 2 (С. Цвјетићанин).....	630,00
76. Немачки језик за студенте Педагошког факултета (Ј. Суботић).....	630,00
77. Једноставни физички огледи у разредној настави (Д. Обадовић, М. Бошњак)	770,00
78. Природне науке 3 – Хемија (С. Цвјетићанин).....	800,00
79. Теорија физичког васпитања (Н. Родић)	850,00
80. Практикум лабораторијских вежби из Природних наука I (Д. Обадовић, М. Бошњак)	500,00
81. Организација система образовања (Р. Пећанац).....	650,00

Поруџбине: Педагошки факултет Сомбор, Подгоричка 4
Телефони: 025-22-030, 025-28-986, 025-460-595, локал 111

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(05)

НОРМА : часопис за теорију и праксу васпитања
и образовања / главни и одговорни уредник Тихомир
Петровић. – Год. 1, бр. 1 (1990) – . – Сомбор : Педагошки
факултет у Сомбору, 1990 – . – 24 cm

Два броја годишње.
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399