

UDK 37

YU ISSN 0353 - 7129

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања*

1/2012

Н БР.1 ГОД. XVII Стр. 1-124 Сомбор 2012. Септембар

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 Станко Цвјетићанин

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
300 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.
Рукописи се не враћају.

Штампа

МБМ Плас – Нови Сад

Уређивачки одбор часописа НОРМА

др Жељко Вучковић, гл. и одг. уредник (Сомбор)
др Станко Цвјетићанин (Сомбор)
др Милан Магијевић (Загреб, Хрватска)
др Цвета Раздевшек-Пучко (Љубљана, Словенија)
др Ненад Петровић (Сомбор)
др Светлана Шпановић (Сомбор)
др Силвиа Киш (Капошвар, Мађарска)
мр Драган Савић (Сомбор)
др Ласло Сарка (Комарно, Словачка)
др Наташа Бранковић (Сомбор)
др Мара Ђукић (Нови Сад)
др Зорана Лужанин (Нови Сад)
др Жељко Вучковић (Сомбор)
др Оливера Гајић (Нови Сад)
др Борјанка Трајковић (Београд)
др Данијела Петровић (Сомбор)
др Рајко Пећанац (Кикинда)
др Тихомир Петровић (Сомбор)

Секретар редакције

мр Карла Селихар

Технички уредник

Растко Гајић

Преводилац за енглески језик

Боривоје Петровић

Лектор

мр Драгољуб Перић

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

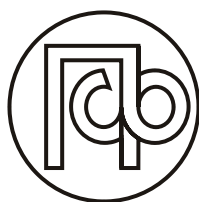
UDK 37

ISSN 0353-7129

НОРМА

ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

1/2012



Сомбор, 2012.

САДРЖАЈ

САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА.....9

Тамара Јовановић

*Илија Чворовић и дрући: карактеризација
актера драме „Балкански штијун“.....9*

Милорад Дмитровић

Улога дневника педагошке праксе у професионалном развоју васпитача.....19

Ivana Martinović

*Povezanost stava prema poslovnoj korespondenciji
i učenja i vežbanja iste u redovnoj nastavi.....37*

Mladen Subotić, Jovan Mandić, Ljubica Duđak

Liderstvo u obrazovnim institucijama.....45

МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ.....59

Сања Лончар, Емина Елез

*Испитивање тока и читање графика функције
– неки примери уводних задатака.....59*

Миона Богосављевић-Шијаков, Станко Цвјетићанин

Значај методе игре у развијању позитивних еколошких ставова деце.....67

Недељко Родић, Светлана Буишић

*Латентна структура моторичких способности
девојчица од десет и до једина.....81*

САВРЕМЕНО БИБЛИОТЕКАРСТВО.....95

Борјанка Трајковић

Основношколска библиотека – библиотека на порталу читања.....95

Карла Селихар

Англо-америчка правила каталогизације.....103

ПРИКАЗИ.....111

Магдалена Ивковић

*Наставна интерпретација народне књижевности
у млађим разредима основне школе.....111*

CONTENTS

CONTEMPORARY SCHOOL.....9

Tamara Jovanović

*Ilija Čvorović and the others: Characterization of
„Balkanski špijun“ drama participants.....9*

Milorad Dmitrović

*The Role of the Journal of Pedagogical Practice in
Professional Development of Preschool Teachers..... 19*

Ivana Martinović

*Connection between an Attitude towards Business Correspondence
and its Practice in Class Teaching Type of Instruction.....37*

Mladen Subotić, Jovan Mandić, Ljubica Dudak

Leadership in Educational Institutions.....45

CLASS TEACHING METHODOLOGIES59

Sanja Lončar, Emina Elez

*Function Flow Testing and Graph Drawing
– a Few Examples from Introductory Exercises59*

Miona Bogosavljević-Šijakov, Stanko Cvjetičanin

*Significance of the Game Method for Developing
Positive Ecological Attitudes in Children.....67*

Nedeljko Rodić, Svetlana Buišić

Latent Structure of Motor Abilities of 10½-year-old Girls.....81

CONTEMPORARY LIBRARIANSHIP.....95

Borjanka Trajković

Primary School Library – A Library at the Reading Portal.....95

Karla Selihar

Anglo-American rules of Cataloguing.....

PRESENTATIONS 111

Magdalena Ivković

*Instructional Interpretation of Folk Literature in Junior Grades
of Elementary School – Dissertation Review of Snezana Marković..... 111*

САВРЕМЕНА ШКОЛА

ТАМАРА ЈОВАНОВИЋ

Нови Сад

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 821.163.41-2

BIBLID: 0353-7129,17(2012)1,p.9–18

ИЛИЈА ЧВОРОВИЋ И ДРУГИ: КАРАКТЕРИЗАЦИЈА АКТЕРА ДРАМЕ „БАЛКАНСКИ ШПИЈУН“

Резиме: Рад се бави карактеризацијом Илије Чворовића, протагонисте драме *Балкански шпијун* Душана Ковачевића. Лик Илије Чворовића расветљен је кроз јунаков однос с осталим актерима драме, али и кроз интертекстуалну везу с његовим литерарним претходником, Јеротијем Пантићем. Идејно тежиште рада јесте афиша, која је структурирана на основу Илијиног поимања реалности и представља наговештај Чворовићевог односа с осталим јунацима. Тако, текст анализира брачну заједницу остварену између Илије и Данице Чворовић, Илијин однос према кћери, затим однос између Илије и његовог алтер-ега – Ђуре Чворовића, те специфичан однос између Илије и подстанара. Коначно, у раду се, интертекстуалном методом, пореде Илија Чворовић и Јеротије Пантић.

Кључне речи: Душан Ковачевић, *Балкански шпијун*, Илија Чворовић, карактеризација, параноја, сумња, шпијун.

„Трансформацију традиционалног комичног обрасца Душан Ковачевић је у *Балканском шпијуну* постигао тако што је јунака комедије заменио човеком идеологије.“ (Милутиновић 1996: 92). На тај начин, кроз личност Илије Чворовића рефлектован је историјски и политички кôд времена у које су ситуирани јунаци. Зато анализирање Илије Чворовића кроз однос а другим драмским ликовима не означава само расветљавање протагонисте, већ и друштвено-политичко ишчитавање контекста, јер је Ковачевић, стварајући драму, заправо, осликао актуелност свог времена. Ковачевићеви јунаци обрели су се у дехуманизованим условима егзистенције, при чему се поставља „питање идентитета у контексту формираног облика колективне свести и друштвено-политичке контроверзе“. (Радоњић 2006: 105)

Аутор је исходиште проблематике, када је реч о односу Илије Чворовића према осталим јунацима, што је и идејно тежиште овог рада, поставио већ у афиши, тако што је у крокијима дефинисао ликове и њихове међусобне односе. На врху драмске хијерархијске лествице постављен је, управо, Илија Чворовић – као „газда куће, окућнице, жене и идеје о слободном човеку и слободној земљи“ (Ковачевић 1996: 15). Тако га већ у попису ликова упознајемо као јунака посесије, односно власника људи, предметне и идејне стварности. У том смислу, нарочито је занимљива, захваљујући својој парадоксалној вредности, пишчева инсинуација да је Илија Чворовић поборник „идеје о слободном човеку“, с обзиром на то да га метонимијски повезујемо санасловном синтагмом, у којој је главни члан шпијун, илити онај ко одузима управо ту идеју о слободи. Не треба заборавити ни чињеницу да је двадесет година стицао кућу и окућницу, оно чега је сада поносни газда. Даље, у попису ликова ишчитавамо да је Даница Чворовић – Илијина жена; Соња Чворовић – Илијина кћерка; Ђура Чворовић – Илијин брат близанац. Дакле, њихов идентитет и занимање јесте брачни однос или крвно сродство с Илијом (с тим што је Ђура његов потенцијални дупликат). Наведени ликови одређени су као власништво протагонисте и налазе се у сенци његовог постојања. Супротан поменутој логици представљања драмских ликова јесте подстанар – Петар Марков Јаковљевић, париски кројач. Прва дистинкција огледа се у томе што је он првенствено одређен не именом, већ као подстанар, јер управо та његова позиција у драми, односно у дому Чворовића, довела је, на неки начин, до заплета. Затим, уочавамо и следећу разлику, а то је да подстанар поседује идентитет и занимање и није подређен Илији Чворовићу (осим у просторном смислу). Самим тим што није представљен као део власништва протагонисте, он је већ у иницијалној позицији драме одређен као улез. Слободно га можемо на тај начин маркирати, јер је попис ликова изграђен на основу визуре Илије Чворовића, а подстанар је, као неко ко поседује идентитет и занимање независно од протагонисте, а притом се налази под његовим кровом, логично означен, у Илијиној перцепцији стварности, као улез.

Неопходно је разумевање идентитета главног јунака, јер он драмски доминира. У презимену нашег протагонисте и „драмског газде“ уочавамо у основи именицу *чвор*. У контексту драме, такву етимологију не би требало разумети на нивоу случајности, већ као још једну пишчеву опаску. Наиме, Илија представља, не само тачку, не само тежиште, већ и чвор драмске радње, односно чвор заплета – нешто што је неразмрсиво. У овом случају, учворена је Илијина перцепција живота, која условљава драмску конфузију и заплет.

Такав идентитет нашег протагонисте бива хумористично рефлектован кроз брачну заједницу с Даницом Чворовић, педесетогодишњом домаћицом. Њихова брачна заједница осликава карикирани патријархални свет. Положај жене у таквом свету приказан је већ на почетку драме: „Даница Чворовић, педесетогодишња домаћица, седи за кухињским столом, љушти кромпир и успут слуша радио. Вечито замишљена и забринута, вечито расејана због силних брига и

проблема, давно остарела, пре времена, загледана је у нешто изван мале тескобне кухиње.“ (Ковачевић 1996: 17). Уводна драмска слика приказује нам тривијалност живота једне домаћице, спутане простором тескобне кухиње, која погледом у даљину изражава своју тежњу за вишим стварима, које превазилазе оквире скромног живота и обелодањују њену дубоко несрећну и неостварену личност. Нема места за физички опис ове несрећне жене, јер је њено психолошко стање оно што доминира у карактеризацији; знамо само да су је проблеми и бриге, а не године, учиниле старом.

Даничино психолошко стање и однос према протагонисти, најбоље су приказани захваљујући дидаскалијама, с обзиром на то да је немогуће да Даница своју личност испољи кроз дијалог са супругом. Дидаскалије имају широку семантичку вредност у Ковачевићевом тексту. Наиме, у дидаскалијама синоним за Илију Чворовића јесте „домаћин“, чиме бива истакнута његова улога у патријархалном свету, док је најчешћи синоним за Даницу жена. Имамо осећај као да на тај начин Ковачевић обезличава њен карактер, али препознајемо и ауторову одлуку да Даничин лик типизира, како бисмо у њему препознали одраз несрећних и потчињених жена у патријархалном друштву. У конверзацији супружника доминира Илија, постављајући Даницу већ у почетној позицији разговора у улогу кривца, коме је дозвољено да даје искључиво сажете одговоре. Сваки њен покушај да искаже своје емоције и рефлексije унапред је осуђен на пропаст. Илија непрестано прекида Даничине реченице, па је (не тако често), Даничин покушај комуникације са супругом поентиран помоћу три тачке у тексту. Те три тачке могли бисмо симболично да посматрамо као непрестану Даничину тежњу да се искаже, изрази, оствари и коначно допре до свог супруга. Симболичне три тачке као сведоци патологије брачних односа. Тако искидане реченице поистовећујемо са њиховом брачном заједницом, од које је, очигледно, остала само олупина. Реч је о конверзацији која заправо само подсећа на дијалог, сведочећи, притом, о браку који представља само обресе некакве животне заједнице. Запажамо и повишен тон домаћина, као и погрдне речи које Илија немилосрдно упућује поштеној жени, притом је непрестано подсећајући да је за њу најбоље да ћути. Имамо осећај да јој се, на тај начин, константно сугерише њена ништавност и минорна улога у кући. Тако је Даница само у формалном смислу Илијин сабеседник, јер, по мишљењу нашег главног јунака, она не би требало да егзистира у рефлексивном смислу, односно не би требало да запажа и изражава запажено.

Даничина личност само у појединим моментима долази до изражаја. Та прилика јавља се или када Илија није присутан на позорници или када је у конверзацији присутан и трећи говорник. Иако се најчешће вербално повлачи из дијалога са мужем, када је присутан, на пример, подстанар, Даница се труди да искаже све што јој „лежи на срцу“, док Илија у тим моментима преузима помануте три тачке, односно преузима терет недоречености:

„ДАНИЦА: Није то ништа, па је ли знате ви да смо нас двоје чекали стан преко двадесет година. Двадесет година смо требали да се уселимо ‘на пролеће’.

Становали смо, чекајући то пролеће, буквално по шупама и подрумима. Његова једна плата, ћерка ђак, па студент...

ИЛИЈА: Данице, ми смо наш проблем решили. Дај ту кафу човеку, човек жури.

ДАНИЦА: Како смо решили? Решили смо тако што си постао срчани болесник, а ја добила реуматизам, што смо у дуговима до гуше за ову кућу. Живот смо у ово страћили... Изволите, без шећера... Ово није кућа, ово је гробница...

ИЛИЈА: Данице...

ДАНИЦА: Само још нешто да вам кажем: и таман смо решили проблем становања, кад ћерка дипломирала за зубног лекара, и без посла већ пет година. Одрасла девојка пред удају, намучила се ко Исус учећи, нема динара. Народ крезуб, сваки други по два зуба у устима, спадамо, она ми прича, по покварености међу прве у Европи, а за зубаре нема места и посла. Зато имамо сто хиљада политичара...

ИЛИЈА: Има посла! За њу је било посла! Нису криви политичари...

ДАНИЦА: Где, бре, има? Је ли конкурисала четр'ес шест пута. Има оволику гомилу докумената и жалби.“ (Ковачевић 1996: 26).

Јасан мотив због кога се Илија повлачи из разговора јесте страх. Он жели да што мање чињеница изнесе, како оне не би биле употребљене против њега, јер присутан је подстанар – државни непријатељ – у Илијином поимању реалности. Илија осећа страх и због Даничиног солилоквија, поткрепљеног чињеницама из њиховог заједничког живота, зато што он садржи и јасну критичку жаоку, упућену државном уређењу. У таквим моментима, када Даница у присуству треће особе одлучи да се исказе, Илија нема начина да је ућутка. Тек када супружници опет остану насамо, Илија прекоревља своју жену:

„ИЛИЈА: Глупачо једна, шта то причаш? Зар не видиш да нас провоцира и испитује. Шта лајеш када те нико ништа не пита.

ДАНИЦА: Шта сам рекла што није истина?

ИЛИЈА: Завежи. Прекини. Ти знаш шта је истина.

ДАНИЦА: Знам.

ИЛИЈА: Јебем ли ти сунце жарко, само да те још једном чујем. Има ко је плаћен и задужен за истину. Ниси ти позвана да...“ (Ковачевић 1996: 27).

Посматрајући његов однос према људима, Илију можемо повезати са ауторитарним карактером, како је то означено у појмовном систему психологије. Лако уочавамо да је Илија спреман да насиље трпи или га избегава тако што ће се унапред покорити тамо где мора, али и да се насилнички понаша тамо где може (Милутиновић 1996).

У таквим животним условима, Илија Чворовић, с једне стране, буквално удара шаком о сто, а, са друге, карикира своју улогу главе породице, притом парадоксално наглашавајући да читавог живота даје својој жени упутства за било коју врсту делања. Из тога произлази да је Даница апсолутно потчињена свом супругу и да неостварена бивствује у сенци његове доминације. Тако Даница

кућу, која би требало да представља сигурност и уточиште, дефинише као „гробницу“ (Ковачевић 1996: 26), односно хладан и беживотан простор, који означава сваки вид деградације и пропадљивости, како у физичком, тако и у психичком и емотивном смислу.

Међутим, без обзира на то што је Даница жива сахрањена, она прихвата своју улогу објекта јер је део патријархалног колектива. Петар Марјановић демистификује ауторов однос према Даници: „Основну функцију лика Данице писац своди само на супружански статус у типичној балканској варијанти: она је покорни саучесник, који до краја верује у исправност мисије свог супруга.“ (Марјановић 1985: 218). На тај начин, аутор омогућава Илији да доминира позорницом и у пуном светлу исказе психолошке, па и патолошке црте свог карактера и идеолошке тенденције.

Ако је Даница Илијин „покорни саучесник“, онда је Соња, Илијина кћи, његов прећутни противник. Наиме, Соњина перцепција стварности дијаметрално је супротстављена очевој, али до отвореног сукоба не долази. Она успева да се дистанцира од очевог искривљеног погледа на живот и људе. Соња је своју самосвест достигла образовањем. Ово је, сматрамо, још један критички аспект ауторовог става. Наглашена је необразованост масе, којом манипулише држава. Образовани и самосвесни људи у таквој поставци света тешко опстају. Зато је Ковачевићева јунакиња Соња одбачена, чак од своје породице, а Петар, као човек који је свестан економског стања државе и природе њеног политичког режима, означен као шпијун.

С обзиром на Соњину самосвест, која не подржава било који вид манипулације, у Ковачевићевој трагикомедији нема довољно драмског простора за такав лик – она има епизодну улогу, чини се, и у дому Чворовића и у драми, пошто је циљ да се критички раскринка и исмеје протагониста и државни и идеолошки механизам који обликује њему сличне људе. Ипак, њена улога је значајна. Соњиним ликом Ковачевић оставља простора за наду, а нада се огледа у образованом, младом појединцу, још увек неупрљаном од стране политичког режима.

Када је реч о односу између Илије и Ђуре Чворовића, битно је напоменути да су они крвна, али и идеолошка браћа. Не треба заборавити ни чињеницу да је аутор прецизирао да су они заправо браћа близанци, што је, свакако, важна опаска. Ишчитавањем текста, „дочитавамо“ Ковачевићеву инсинуацију – Ђура јесте Илијин алтер его.

Ђура Чворовић је „духовно ограничен и примитиван, увек наоружан и спреман да ухапси и удари [...] Ђура је ‘до гроба’ одан брату, и с инфантилном наивношћу човека догматичара верује да обојица служе ‘узвишеној’ мисији“ (Марјановић 1985: 219). Он беспоговорно прихвата Илијину идејну поставку стварности и не сумња ни у једну појединост. Комично је приказна његова спремност на делање када Ђура саопштава: „Професора сам, за сваки случај, притворио.“ (Ковачевић 1996: 68), а све да би заштитио свог брата.

Ђура је у драму уведен тек у њеној другој половини, с циљем да нагласи и несвесно пружи подршку Илијином суноврату. Немогуће је аутентични лик,

какав је Илија Чворовић типизирати, па је зато аутор, увођењем његовог брата близанца на сцену, успео да истакне да у својој психолошкој девијацији Илија није сам.

Контрапункт Илији Чворовићу јесте подстанар. То можемо тврдити чак и на основу њиховог физичког изгледа; аутор је Илију Чворовића представио као „човека у годинама, крупног, снажног, плећатог“ (Ковачевић 1996: 18), док подстанара представља као „коштуњавог, високог човека“ (Ковачевић 1996: 24). Заправо, они су и на просторном нивоу контрасти, јер Илија је власник куће и окућнице, а Петар Јаковљевић је неко ко живи као подстанар у Илијином газдинству, те је просторно потчињен. Обликовањем њиховог специфичног односа позорница се све више прелива колоритом параноје главног јунака, те бива све интензивније прожета елементима црног хумора.

Илијина узнемиреност због подстанара иницирана је разговором с надлежним органима који су се распитивали о његовом новом станару. Такав осећај узнемирености компликован је маштом психотичне особе, али и реално прогоњеног и злостављеног човека. Наведене околности резултирају рађањем сумње која кулминира Илијином идејом о Петру Јаковљевићу као потенцијалном балканском шпијуну. Почетна сумња базирана је на подстанаревом имовном стању, јер одакле паре једном „крпигузу“, који осам година не ради. И тако сваки податак о Петру представља за Илију потенцијалну опасност. То је хумористички наглашено и када Илија подстанара, због средњег имена, посматра као троименог, неког ко поседује више идентитета – троструки лик који улива сумњу. У том смислу, присутна је и игра речи – Илија пермутује појмове „иницијала“ и „индиција“, а све у прилог властитој мономанији.

Занимљиво је то што осећање страха нагони Илију на акцију и делање за коју је потребна извесна храброст. Такође, примећујемо да Илија сумња да не би био осумњичен и коначно окривљује другог – да не би био сâм окривљен. На таквом парадоксалном механизму бива изграђен Илијин однос према Петру. У томе уочавамо психолошку мотивацију протагонисте за „разрешење случаја“. Као мото Илијиног и подстанаревог односа могли бисмо да назначимо Илијин исказ: „Све је супротно од онога што изгледа да јесте.“ (Ковачевић 1996: 54).

Страх рађа сумњу, а Петар Марјановић анализира управо тај мотив сумње односно осећање које доминира у Илијином карактеру: „[...] за њега сумња, из које се рађа ‘шпијун-комплекс’, не настаје као последица наших нарави, него је Чворовићева стаљинистичка прошлост извориште и узрок његове параноидне реакције“ (Марјановић 1985: 216).

Илија не признаје инспекторову дефиницију кривике: „Нико није опасан док се не докаже да јесте.“ (Ковачевић 1996: 21). Такав законски постулат губи на својој нази, јер Илија у својој глави већ има образац истине, којим терети свог подстанара. Оптерећује га идеја да балкански шпијун угрожава простор куће којом он газдује, и то је у неколико наврата наглашено у тексту. Тако, у бризи за сопствену егзистенцију, Илија угрожава туђу. Маркира подстанара као шпијуна,

да би потом, несвесно, сам преузео такво обележје. Међутим, зарад комплетније слике, када је реч о односу Илије Чворовића према подстанару, пођимо, у метафоричком смислу, од узрока, односно од Илијиног литерарног претходника. Наиме, драмску личност Илије Чворовића могуће је интертекстуално компарирати са јунаком Нушићеве драме *Сумњиво лице* – Јеротијем Пантићем. Почнимо од насловне синтагме, при чему *сумњиво лице* већи степен конкретизације добија насловом *Балкански шпијун*.

Налазимо дистинкцију и када је реч о дефиницији сумњивог лица, односно балканског шпијуна. За Нушића то је лице лишено идентитета, које је неопходно пронаћи у маси појединаца, док у Ковачевићевом делу лице поседује идентитет, али његово понашање указује на то да је сумњиво: „Био је он мени сумњив од почетка: само ћути, навлачи црно на прозоре, доводи неке брадате типове, излази и шета ноћу кад цео свет спава, гори светло, до два – три по поноћи, закључава се, нестаје по пар дана...“ (Ковачевић 1996: 20). Кривица је проблематизована у Камијевом филозофском коду. Наиме, јунаку се суди због понашања, и то, у Ковачевићевој драми, од стране неовлашћеног појединца. Демистификација, и за Нушићевог и за Ковачевићевог јунака, означава својеврсно задовољење потреба, односно признање од стране државе – Јеротије жели класу, док Илија тежи скромнијем признању – да га се сете за Дан безбедности:

„ИЛИЈА: [...] Мене, ако се сете за Дан безбедности – сете се, ако се не сете – ником ништа, све што сам радио била ми је дужност да радим. Ово се не може платити парама ни наградити одликовањима. Највеће задовољство биће ми мисао: извео сам једног човека на прави пут.“ (Ковачевић 1996: 83). Тиме је наговештен још један мотивациони ниво. Илију су извели на прави пут и он то понавља, и кајући се, придружује се властитим мучитељима.

Међутим, иако у оба случаја разрешење ситуације уједно означава и олакшање за јунака, различити су приступи циљу. Наиме, док је Јеротије кукавица, која не учествује ни у хапшењу, ни у комплетном саслушању осумњиченог, Илија је активан учесник у покушају разоткривања тобожњег шпијуна, он „преузима ствар у своје руке“. Он прати, прислушкује, фотографише, па и хапси и саслушава фиктивне заверенике и, на тај начин, несвесно, преузима обележје којим је маркирао свог подстанара, обележје шпијуна, али и бесправно преузима одговорности које припадају „надлежним органима“. У тој двоструко преузетој улози, он је спреман на све: „Рачунали су, ако их неко прати, одустаће због опере, па после могу мирно у кафану. Међутим, нису рачунали да има људи спремних на све“ (Ковачевић 1996: 57). Ковачевићев јунак одлази, чак, до Ниша, како би прикупио што више информација, док Нушићев није погледао ни списе који су пронађени код осумњиченог, али зато тврди да су „антидинастички“. Наиме, основна забуна код Нушића јесте то што Јеротије, у недостатку информација, суди погрешном, а Илија поседује превише непотребних информација, које у комбинацији с маштом психотичне особе, преображавају невиног човека у кривца. Таква психоза доживљава и своју постепену градацију – сада више није сумњив једино подста-

нар, већ читав круг људи у којем се он креће, да бисмо најзад дошли до сазнања да је, у ствари, реч о стотини, јер, како Илија каже: „Због једног професора, ће нам побећи њих стотина.“ (Ковачевић 1996: 69). Уочавамо параноичан став јунака, јер се он као појединац бори против читаве скупине бесправно осумњичених, али и имагинарних људи, и то захваљујући неоснованим закључцима. Обрнут је случај с Јеротијевим сумњивим лицем – Ђоком. Код Нушића је скупина људи, коју идентификујемо као представнике власти, против невиног појединца.

У складу с Илијином шпијунском улогом јесте и приказивање простора. Наиме, пратећи сумњиву гомилу, на челу са подстанаром, он посећује оперу, ресторан, кафану, аеродром, затим Калемегдан, Кошутњак, Ниш, Сремске Карловце... што сазнајемо посредством препричавања, на основу дијалога ликова. Иако није директно приказана слика посећених локалитета, постигнута је динамизација радње, док у *Сумњивом лицу* одвијање радње тече на знатно мањем броју места, што одговара статичној улози Јеротија у трагању за сумњивим лицем. За разлику од простора пограничне паланке, радња у Ковачевићевом делу смештена је у градску средину, у Београд. Именовање локалитета иде у прилог конкретизацији радње. С таквим поступком кореспондира и чињеница да је осумњичени унапред дат, јер би било узалудно тражити га у безличной гомили која шета београдским улицама, док је у пограничној паланци, где се сви познају, могуће пронаћи подесног странца, који би се уклопио у опис сумњивог лица. Ковачевићев Петар не само што је унапред задат, већ, као подстанар, угрожава сигуран простор куће породице Чворовић.

Битан фактор јесте и то што, у обе драме, осумњичено лице допутује, оно није део првобитне заједнице – из Панчева у пограничну паланку, из Француске у Београд – а да притом аутор поштује закон територијалне пропорционалности. Тако путник из веће и непознате средине доноси сумњу у мању. За лик какав је Илија Чворовић (који је путовао једино до Румуније), онај ко је боравио у метрополи каква је Париз нужно постаје полазна тачка за сумњу. То опет сведочи о својеврсном, слободно можемо рећи – примитивном, погледу на свет.

Занимљиво је и то што чак и визуелна компонента драме симболично указује на атмосферу која влада у дому породице Чворовић. Конкретно, црвена, а затим светлоплава сијалица која осветљава ентеријер, сведоче о Илијиној искривљеној перцепцији света, која испуњава и оптерећује читав дом. Ако је светлост, у просветитељском смислу – разум, онда је јасно, разум је у Илијином случају замућен, готово да изостаје и, као такав, неминовно утиче на остале укућане.

Илија Чворовић, исмејана и карикирана личност, доживљава крах, и у физичком (добива срчани удар), и у психичком смислу. Захваљујући непрестаном осмишљавању сопствене афирмације, он угрожава себе и друге и пати у границама своје гротескне личности. Кроз специфичан однос с другим ликовима, Илија на сцени доминира и постаје карикатура свега оног чему тежи – исправног, правичног човека, човека са истанчаним смислом за кривицу, и вратимо се почетку – поборника „идеје о слободном човеку и слободној земљи“ (Ковачевић 1996: 15).

ЛИТЕРАТУРА

- Ковачевић, Душан. *Балкански шпијун*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1996.
- Маријановић, Петар. *Југословенски драмски тисци XX века*. Књига прва. Нови Сад: Академија уметности, 1985.
- Милутиновић, Зоран. „Поговор.“ *Балкански шпијун*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1996.
- Радоњић, Мирослав Мики. *Стерија у ојлегалу XX века*. Нови Сад: Позоришни музеј Војводине, 2006.

Примљено: 19.01.2012.

Одобрено за штампу: 20.06.2012.

Summary: In the very center of the work is characterization of Ilija Cvorovic, the protagonist of the drama “The Balkan Spy” written by Dusan Kovacevic. The character of Ilija Cvorovic is reflected through his relationship with other actors of the drama, as well as through the intertextual link with his literary predecessor Jerotije Pantic. Preliminary focus of the work is the list of characters, being structured on basis of Ilija’s perception of reality and represents an insight into Cvorovic’s relationship with other characters. To this end, the work analyses marital union between Ilija and Danica Cvorovic, Ilija’s relationship with his daughter, followed by his relationship with his alter-ego Djura Cvorovic, as well as a specific relationship between Ilija and his subtenant. Finally, the work compares Ilija Cvorovic and Jerotije Pantic.

Keywords: Dusan Kovacevic, The Balkan Spy, Ilija Cvorovic, characterisation, paranoia, doubt, spy.

МИЛОРАД ДМИТРОВИЋ

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 371.388 371.136

BIBLID: 0353-7129,17(2012)1,p.19–36

УЛОГА ДНЕВНИКА ПЕДАГОШКЕ ПРАКСЕ У ПРОФЕСИОНАЛНОМ РАЗВОЈУ ВАСПИТАЧА

Резиме: Избалансираност теоријског и практичног дела наставе предмета који су, према курикулуму, везани за професионално оспособљавање васпитача тежња је сваке високошколске установе. Водећи рачуна да ниједан сегменат не преузме доминацију, потребно је предвидети целокупан ток активности у предшколским установама, а самим тим, и осмишљавање евиденције, тј. дневника праксе. Каква је улога добро конципираног и припремљеног дневника покушаће се у овом раду сагледати из неколико углова, како би се дотакле све његове, пре свега, позитивне стране и, евентуално, предвиделе неке будуће, а све то ради што квалитетнијег оспособљавања студената, потоњих васпитача и њихове припреме за будући позив. У раду, што је најважније, сагледава се циљ и сврха појединих видова непосредне педагошке праксе коју студенти васпитачког смера током студирања изводе, а онда, за сваки њихов облик, нуди се одговарајући модел вођења дневника од стране студената током часова праксе. **Кључне речи:** васпитач, педагошка пракса, дневник педагошке праксе, вежбаоница, компетентност васпитача.

Увод

Одувек се сматрало да је теорија незамислива без праксе (као, уосталом, ни пракса без теорије), што недвосмислено указује на суштинску повезаност та два процеса. Када говоримо о стручном образовању и оспособљавању васпитно-образовних кадрова, теорија и пракса долазе до пуног изражаја у оној вредносној категорији која ће показати колико се тога усвојило у процесу теоријског дела наставе, а применило у конкретним, тј. реалним условима.

Ако овакве битне одреднице покушамо сагледати у контексту припреме будућих носилаца васпитнообразовног процеса, не може се изоставити важан детаљ везан за тзв. „припремну фазу“ у целокупном периоду трајања педагошке

практике. Наиме, све оно теоријско знање, што се претходно усвајало из, планом и програмом предвиђеног, наставног процеса, треба да прате разни облици посматрања, праћења и бележења васпитнообразовног процеса у предшколским установама, како би се одређени принципи и начела васпитнообразовног рада на време уочавала, анализирали и самокритички процењивала, те да би се касније што квалитетније и применила у самосталним практичним активностима.

У складу са тим, евидентно је да неки писани трагови морају бити у претходно припремљеним обрасцима, осмишљеним и креираним као водич кроз све планиране фазе практичног дела наставе. До сада смо били у прилици упознати се са неколико назива таквог „документа“ (педагошки практикум, дневник педагошко-психолошке праксе, дневник методичке праксе, и сл.), а ми ћемо у овом раду користити јединствени назив: **дневник педагошке праксе**, који у својој основи и садржајем треба да задовољи све критеријуме и буде примерен свим предвиђеним облицима и фазама практичног дела наставе. Колика је његова улога и вредност у професионалном оспособљавању васпитача покушаћемо да сагледамо у овом раду.

ПЕДАГОШКА ПРАКСА КАО ПЛАНИРАНА ОБАВЕЗА

Посматрајући теорију и праксу као два засебна процеса у јединственој целини, ми у ствари назиремо суштину једне неминовне међусобне повезаности (у педагошком контексту, али и уопште) која у основи стреми ка истом циљу. Фокусирајући се, у овом случају, само на сегмент праксе, покушаћемо сагледати управо ту вредносну и појединачно уклопivu компоненту како бисмо тиме осветлили њену улогу и темељну вредност у стално прожимајућем циклусу надоградње и ослањања једно на друго.

Још је Леонардо да Винчи, средином XV века, указивао на то да пракса мора увек бити грађена на доброј теорији, желећи тиме да нагласи потребну проверу теоријских замисли и њену примену у реалним оквирима, како би се на најбољи начин доказале и потврдиле основаним нечије идеје, без обзира на то у којем су времену или простору креиране, и, као такве, имале у себи елементе могуће примењивости. Некада су те замисли и идеје биле идеалистичке, утопистичке, радикалне, комунистичке, и разне друге, и, као такве, само су у пракси показале своју стварну вредност, па и трајност, било да је гледамо кроз временско-историјску дистанцу или општи антрополошки напредак. Ово наглашавамо из жпотребе провере и ревидирања сваког модела међусобне повезаности теорије и праксе будући да њихова хармонија зависи управо од оптималне дозираности у друштвеним реалностима и оквирима у којима ће егзистирати. Неки од познатијих представника тзв. реформне педагогије (Дјуи, Монтесори, Френе и др.) сагласни су око тога да је свака идеја истинита онолико колико може послужити као инструмент за успешно деловање. Још је у томе конкретнији Дјуи када каже да би циљ васпитања требало да буде што боља дечија прилагодба животним

ситуацијама и успешно укључивање у друштвени поредак, чиме се јасно помера тежиште рада на активност и праксу (Дјуи 1934).

Ове и њима сличне мисли великана педагогије XX века са намером истичемо у овом поглављу јер се суштински није значајније ништа променило у њиховом осмишљавању, унапређивању или осавремењивању, иако сваки облик реформи, без обзира на то у којем се друштвеном уређењу ревидирао и примењивао, никада није занемаривао овако важне полазне основе. Штавише, некада су им давана значења основне вредности и суштински смисао, али управо је основни проблем што се на томе само завршавало, тј. никад се није у довољној мери идеја практичног оспособљавања имплементирала у реалним оквирима и развила у оној мери која се од ње очекује.

Није нам намера да кроз историјске чињенице истичемо улогу праксе, али не може се занемарити ни њена дуготрајна функција јединственог и основног вида провере теоријских поставки, који је, временом, кроз савременију систематизацију, добио (и све више добија, сходно Болоњском моделу школовања) једну од важних улога – коначне потврде усвојености и примењивости у стварним животним условима. Сагледавајући ове суштинске вредности праксе, а посматрано из угла будућег васпитача, може се слободно рећи (и очекивати) да у процесу школовања и оспособљавања, пракса постаје огледало спремности сваког васпитача (као и било којег другог васпитнообразовног смера), пре него што и сам постане званични професионални кадар за рад у предшколским установама.

Како би се избегао низ могућих грешака у том живом процесу који очекује сваког студента васпитача, све чешће се говори и о одређеним обогаћивањима целокупног процеса педагошке праксе, тј. неким пробним предрадама у којима би се, уколико има потребе за тим, извесним корекцијама или допунама побољшао квалитет извођења предстојећих активности и то пре одласка у предшколску установу, пре свега припреме, односно израде педагошке документације (дневника педагошке праксе) као интегративног документа који, између осталог, треба да повеже све те предрадне и претходно одслушане (а претпоставља се, и усвојене) садржаје теоријских предмета.

Када је реч о томе, првенствено се мисли на адекватне и примерене просторије за тзв. пробне активности које су, у претходном периоду, имале разне називе: вежбаонице, лабораторије, играонице, полигони за праксу, и сл., као и на развијање потребних компетенција кроз вођење одређене документације, примерене тој фази наставног процеса. Поред потребе за њиховим конституисањем на нивоу факултета и високошколских установа, многи аутори указивали су на разне њихове потенцијале и могућности (Каменов, Јанковић, Шпановић и др.), а неки су, у својим освртима на систем школовања у другим земљама, скренули пажњу управо вежбаонице играју веома важну улогу у обучавању већине просветних кадрова. Један од таквих конкретних примера имамо прилику да учимо осврту Мире Лончаревић (Лончаревић 2006), која је, укратко, али јасно и прецизно, изнела модел и начин функционисања вежбаоница у Финској, где оне имају статус елитних школа, јер поред најквалитетнијих кадрова који су у њима ангажовани,

на располагању су најсавременија средства за рад (рачунари, пројектори, висока ИЦТ технологија и др.), као и томе примерени објекти (савремено опремљене учионице, библиотеке, спортске хале, базени, и сл.) у којима се често организују радионице, семинари, промоције нових програма и пројеката, посете водећих стручњака из те области, настава на другим језицима, итд...

Због специфичности нашег рада овом приликом нећемо износити детаље везане за функционисање вежбаоница у Финској или у неким другим земљама, јер сматрамо да њихова важност захтева другачији наслов самог рада, као и приступ том, веома битном, сегменту у процесу оспособљавања будућих васпитача, али ипак ћемо осврт аутора изнети у његовом завршном облику и тиме резимирати његове свеукупне импресије.

Дакле, аутор наглашава како вежбаонице у Финској предводе кретања у образовању, односно да оне пружају висок ниво образовања и играју истакнуту улогу у обучавању будућих просветних радника. Поред тога што обезбеђују континуирано усавршавање и повезивање у раду између различитих образовних институција, оне постају и значајни центри за унапређивање и развој учења опште. На тај начин, оне остварују своју мисију оспособљавања студената за професионални развој, као и синтезу образовања, наставне праксе и истраживачког рада (Лончаревић 2006: 178).

Поред утицаја тзв. „примерених просторија“ (вежбаоница и сл.) на стварање пожељних особина личности, њихових стручних компетенција, као и свега осталог што, ће у битноме утицати на формирање квалитетног професионалног кадра, будући васпитач треба да развија, између осталог, и оспособљеност за писање (вођење) документације као једног специфичног облика деловања у том контексту, јер управо уносећи властита запажања, коментаре, планиране и остварене активности, и томе сл, студент васпитач у ствари увиђа у којој је мери савладао и стекао предзнања из теоријских предмета и исте применио у реалним оквирима. Стручном анализом и евалуацијом још ће се јасније стећи информација о стању опште припремљености и оспособљености, а самим тим, и добра основа за даље усавршавање или обогаћивање постојећег, а све то ради стварања врхунског и добро оспособљеног васпитача – професионалца. Колики је удео дневника праксе у томе, основни је проблем овог рада, поред намере да се понуди и приказ једног од могућих облика, тј. модел његовог изгледа и структуре.

ОРГАНИЗАЦИЈА, ПРИПРЕМА И РЕАЛИЗАЦИЈА ПРАКСЕ ВАСПИТАЧА У СКЛОПУ СТУДИЈСКОГ КУРИКУЛУМА

Образовање и оспособљавање студената васпитачког смера предвиђа већ у првој години студирања (што је веома значајно за постепен развој будућих васпитача) сусрет са установом у којој ће једног дана имати прилику да покаже сва своја стечена знања и умећа. Заснована на савременој педагошкој теорији и другим, комплеметарним научним дисциплинама, професионална педагошка прак-

са омогућава (будући да се на њој и заснива) међусобно повезивање теоријских знања из дидактичко-методичких и педагошко-психолошких области, односно наставних предмета, у јединствену целину.

Хоспитовање, педагошко-психолошка и методичке праксе, према плану и програму (по семестрима), великим делом засноване су на партиципацији студената у васпитнообразовном процесу у предшколској установи у којој се реализација праксе остварује. Важност ове чињенице наглашава се с обзиром на припремање и израду самог дневника, као и његовог прилагођавања циљевима и задацима сажетим у садржају предмета из теоријског дела наставе. Према томе, дневник праксе треба да, својом формом, обликом и основном функцијом, задовољи онај замишљени и предвиђени део усклађивања теорије и праксе који се односи на постепено сазревање студената васпитача, водећи при томе рачуна да ће се вођење дневника праксе базирати на примени знања претходно одслушаних предмета и да ће сама навика вођења евиденције (будућег дневника рада) бити једна од основних обавеза када једног дана постану оно за шта се школују.

Једно такво усклађивање захтева много више обраћања пажње на осмишљавање разних детаља који, наизглед, можда и нису толико битни, али који, у ствари, доприносе комплетирању свих предвиђених активности. Многи аутори и методичари тих области сматрају да управо о томе треба добро повести рачуна како би се задовољиле темељне одреднице једне сложене и одговорне активности као што је реализација педагошко-психолошке и методичке праксе. Пејић у том погледу истиче како увек треба дати јасне и конкретне одговоре на питања: **КО** праксу треба да остварује, **ШТА** треба да се оствари, **ГДЕ** и **КАДА** треба да се организује и остварује, **КАКО** треба да се остварује, **СА КИМЕ** да се остварује и **ЗАШТО** се она организује и изводи (www.filozof.org/). Овакве детаље треба назначити на самом почетку било којег облика писменог евидентирања обавеза које предстоје, с обзиром на то да се тиме постиже суштина и основни смисао израде сваког будућег дневника праксе.

Према редоследу извођења практичних активности, примерених наставном плану и програму, први боравак у предшколској установи требало би да буде базиран на посматрању, праћењу, бележењу, повременом укључивању и евентуалној припреми средстава за васпитнообразовни рад, а у каснијој фази да прераста у конкретније суочавање и упознавање са свакодневним ситуацијама унутар предшколске установе, односно постепено увођење у суштину васпитнообразовног процеса, док би се у завршној фази све то сумирало кроз самостално планирање и реализовање активности. Дужину трајања, период трајања праксе, као и све друге битне детаље, везане за целокупан процес реализације праксе, потребно је на време утврдити и испланирати, али и јасно их нагласити у курикулуму за наредну школску годину, као и у уговору о међусобној пословној сарадњи. Такав се договор, односно уговор, припрема и израђује на нивоу сарадње факултета и предшколске установе у којој ће се одвијати сви предвиђени видови праксе.

Пре него што пређемо на конкретан изглед и садржај дневника, још једном истичемо основне видове праксе који би углавном требало да су слични

код већине високошколских установа и факултета за образовање васпитача. Према наставном курикулуму за образовање васпитача на Педагошком факултету у Сомбору, предвиђени су следећи облици праксе:

- хоспитовање,
- педагошко-психолошка пракса,
- методичка пракса 1,
- методичка пракса 2 и
- методичка пракса 3.

ИЗГЛЕД, СТРУКТУРА И САДРЖАЈ ДНЕВНИКА ПОЈЕДИНИХ ВИДОВА ПЕДАГОШКЕ ПРАКСЕ

Поред основних података, наведених на самом почетку (назив установе, име и презиме студента, бр. индекса), дневник праксе треба да има посебно раздвојене целине или, боље речено, видно истакнуте фазе праксе (навели смо их у претходном делу), усклађене према семестрима, односно годинама студирања и одслушаним предметима из теоретског дела наставе, што свакако само може студентима помоћи у лакшем сналажењу и писању. Одабир такве концепције произвољан је и остављен је на избор свима онима који га буду осмишљавали, и како смо то већ нагласили, у складу је с предвиђеним наставним планом и програмом. У овом случају узећемо као пример курикулум Педагошког факултета у Сомбору, иако нема неке веће разлике и код осталих факултета или високих школа, јер су исти усклађени с важећим прописима, нормама и стандардима, базираним на Закону о предшколском васпитању и образовању.

Хоспитовање

Аналогно садржају предмета које студенти треба да одслушају на првој години студирања, примерен облик праксе би био *хоспитовање*, јер, у ширем опису активности које очекују студенте, види се да је та прва фаза један вид основног, почетног упознавања са предшколском установом у којој је планирано извођење праксе, а оно је, на изврстан начин, селективно, будући да на то јасно указују очекиване, тј. предвиђене и планиране активности (упознавање, присуствовање, праћење, посматрање, бележење, анализирање, повремено укључивање и сл.) То се још боље и јасније види у курикулуму студијског смера *васпитач*, у којем је наглашен циљ, исход и садржај предмета:

На првој години студирања *циљ предмета* обухваћеног праксом студената садржавао би: активно преиспитивање теоријских знања у конкретним васпитно-образовним ситуацијама, као и оспособљеност за рад с децом у предшколским и специјализованим установама.

Исход предмета: стицање јасних представа о организацији живота и рада у предшколским и специјализованим установама; оснаживање и продубљивање

сознања студената о педагошко-психолошким компетенцијама васпитача у тим установама; оспособљеност и припрема за савладавање садржаја методичке праксе;

Садржај њредметиа: посматрање и праћење планског распоређивања простора, материјала и времена, избора и структурирања васпитнообразовних процеса и садржаја (активности); посматрање, бележење и повремено укључивање у поједине активности деце; ангажовање студената у припреми и изради средстава васпитнообразовног рада, дидактичког материјала, попису васпитнообразовних и техничких средстава и реквизита који се користе у раду са децом; присуство родитељским састанцима; вођење педагошке документације.

Према овим предвиђеним активностима, очигледна је и улога студента-васпитача и његова, условно речено, ограничена партиципација у васпитнообразовном процесу, будући да тај први сусрет с предшколском установом има карактер упознавања, па се томе прилагођавају примерене активности праћења и бележења. У сваком случају, све оно што се очекује да ће студенти, сразмерно години студирања и количини одслушаних садржаја из теоријских предмета, уочити приликом упознавања са предшколском установом, треба унети у адекватно предвиђени простор (већ на првим страницама дневника), како би се студенти једним делом привикавали на предстојеће догађаје, а другим делом оспособљавали и стицали рутину за вођење евиденције, у оној мери која се у том периоду од њих и очекује.

На који начин ће томе приступити, профилисаће њихов целокупан приступ и стил вођења дневника педагошке праксе, а с обзиром на то да их таква, много озбиљнија и стручно конкретнија обавеза очекује када се, једног дана, за после у васпитнообразовним установама (мисли се на дневник рада васпитача), временом ће се формирати њихов специфичан педагошки стил рада, а самим тим и целокупан однос према радним обавезама.

Сходно томе, један од могућих модела тог дела дневника изгледао би овако:

Након основних упутстава студентима пре самог одласка у предшколску установу, као и важнијих личних података и података о установи који су истакнути на самом почетку, потребно је видно истаћи део под називом „Вођење основне евиденције“, у којем се уносе опис спољашњег изгледа објекта – *екстеријера* (овде је предвиђено да се опише положај и изглед објекта, дворишта, услова за рад на отвореном, справа за вежбање и сл.), као и опис унутрашњег дела просторије – *ентеријера* (опис облика собе, услова и средстава за рад, панона, центара интересовања, дидактичких и образовних материјала и сл.). Поред тога, треба оставити простор у којем ће се све то у основним контурама и скицирати.

ВОЂЕЊЕ ОСНОВНЕ ЕВИДЕНЦИЈЕ

Опис установе – екстеријер (положај и изглед објекта, дворишта, услова за рад на отвореном, справа за вежбање...)

Опис просторије - ентеријер (облик собе, услови и средства за рад, панони, заступљеност центара интересовања – „кутића“, дидактички материјали...)

Као одређена помоћ или један вид оријентира студентима васпитачима може да послужи и понеки исечак из Општих основа предшколског програма, односно

из Правилника о општим основама предшколског програма, који ће се налазити са супротне стране од оног предвиђеног дела, у који треба уписивати очекујући текст (такви и сл. садржаји се могу пронаћи и у *Службеном гласнику РС* 2006).

Према том истом моделу, потребно је унети у рубрику „Услови за васпитнообразовни рад и опремљеност просторије“ све оно што је предвиђено прописаним нормативима и методичким захтевима, при чему би се исти оцењивали с обзиром на количину, квалитет и функционалност.

Услови за васпитнообразовни рад и опремљеност просторије:

Након тога, предвиђено је да се у основним цртама, упише у дневник праксе *режим дана* (период доласка у вртић, јутарње телесне активности, доручак, предвиђене дневне активности, рекреативне паузе, комбиноване активности, ручак, спавање, одлазак кући) и *план дневних активности*, чија се планирана реализација иначе, у том периоду, сугерише да протекне кроз сарадњу с ментором – васпитачем.

Васпитач-ментор: _____
 Узрасна група: _____
 Број уписане деце: _____
 Присутност деце по данима:
 Понедељак: _____
 Уторак: _____
 Среда: _____
 Четвртак: _____
 Петак: _____
РЕЖИМ ДАНА:

План дневних активности
Понедељак: -
 -
 комбиноване акт. и рекреативна пауза:
Уторак: -
 -
 комбиноване акт. и рекреативна пауза:
Среда: -
 -
 комбиноване акт. и рекреативна пауза:
Четвртак: -
 -
 комбиноване акт. и рекреативна пауза
Петак: -
 -
 комбиноване акт. и рекреативна пауза

На самом крају хоспитовања, у дневник се уписује краћа анализа дневних активности у виду евалуације, односно осврта на оно што је планирано и остварено. Таквом сличном виду анализе целокупне фазе хоспитовања додаје се

и рубрика „лични утисци“, у коју се уносе евентуална критичка размишљања, коментари, сугестије, предлози, и сл., што, у сваком случају, може допринети квалитету дневника у виду одређених корекција (наравно ако за тим буде потребе, а с обзиром да ће се тако нешто понудити на крају сваког дела праксе, из тих разлога се неће увек образлагати).

Евалуација по данима \ (укратко анализирати дневне активности на основу „предвиђеног“ и „урађеног“)
Понедељак:
Уторак:
Среда:
Четвртак:
Петак:

ЛИЧНИ УТИСЦИ: (анализа ХОСПИТОВАЊА, критичка размишљања, коментари, сугестије, предлози...)

Након тога, оставља се део у који своја мишљења, у виду оцењивања, уносе васпитач-ментор и остали представници Предшколске установе (директор или педагог), а у доњем делу те странице и представници Педагошког факултета (предметни наставници и руководиоци праксе, асистент и др.).

Запажања о студенту	
Оцењивање знања од стране ПУ	
Задовољно – Није задовољно	

васпитач ментор	
_____	_____
ПЕЧАТ	директор или педагог
оцењивање знања од стране Педагошког факултета	
_____	_____
оцена	број ЕСПБ
_____	_____
предметни наставник	руководилац праксе

Овакав ће се образац, исто као и одељак „лични утисци“, понудити на крају сваког дела педагошке праксе, тако да се ни он неће више посебно истицати у осталим деловима дневника, односно неће се детаљније описивати његова намена.

Педагошко-психолошка пракса

Следећа фаза провере теоријских знања у пракси односи се на виши степен активности студената, који је, као и код хоспитовања, конципиран на бази садржаја одслушаних предмета (Развојна психологија, Филозофија образовања, Општа педагогија...). Тај период се може сматрати периодом проширивања и надоградње претходне активности, а стручни термин повезан је са *педагошко-психолошком праксом* (иако тај редослед, као и сам назив, понекад може бити и другачији, зависно од интерне концепције курикулума образовне установе која га осмишљава).

Према предвиђеним активностима студената (у ширем смислу), у први мах се не би рекло да има неке веће разлике између та два вида праксе (с обзиром на то да се још увек ради о елементима посматрања), али сам назив указује на шта, тј. на које процесе у васпитнообразовном раду треба нарочито обратити пажњу. Оно што указује на теоријску основу као темељну позадину овог практичног оспособљавања, примећује се и у самом називу овог вида праксе јер је он, великим делом, повезан са психо-физичким стањем деце. Сходно томе, потребно је сагледати и забележити *ниво и структуру васпитне групе* (наравно, након њиховог претходног упознавања, праћења и запажања) и исто унети у за то предвиђен простор.

Запажања о деци (ниво и структура групе)

супротној (левој) страни у односу на страницу у коју треба уносити властите импресије. Потребно је истаћи како је предвиђено да се „Методичка пракса 1“ реализује на крају II године студирања (IV семестар) и то након одслушаних теоријских предмета, према важећем курикулуму (Методика васпитнообразовног рада, Социологија детињства, Педагошка психологија...). Према плану и програму Педагошког факултета у Сомбору, јасно су наглашени: циљ предмета, исход предмета, садржај предмета и методе рада извођења практичног дела наставе. Њих ћемо, овом приликом, исто тако истаћи, пре свега ради увида у повезаност теоријског и практичног дела наставе.

Дакле, *циљ њредметиа* односи се на: изграђивање комплекса знања и развијање вештина и способности на нивоу активне партиципације у појединим активностима рада васпитача, као и на дизајнирање наставних и васпитних ситуација у смеру јачања позитивног идентитета детета.

Исход њредметиа Методичка пракса 1 односи се на:

- - суочавање и упознавање са свакодневним животним ситуацијама деце, васпитача
- - укључивање студената у практичне задатке праћења понашања деце и реаговања васпитача,
- - упознавање студената са начинима вођења запажања о деци и регистровања тока њиховог напредовања у групи,
- - поређење и процену опремљености простора и опреме установе у односу на прописани Норматив, као и све друге потребне радње и активности примерене том нивоу праксе, тј. години студирања.

Садржај њредметиа указује на разраду начина прикупљања података о деци и регистровање запаженог у дечјем развоју и понашању, а *методје извођења наставе* јасно прецизирају активности студената у овом облику методичке праксе: поред посматрања васпитнообразовног процеса, студенти се укључују у практичне задатке праћења понашања деце и реаговања васпитача, упознају се са начинима вођења запажања о деци, врше поређења и процену опремљености простора и опреме установе у односу на прописане Нормативе.

Опсервација праћења активности током дана, као и већина активности у вртићу, остварује се у договору с васпитачем ментором као носиоцем активности. Стога је и свака његова сугестија или помоћ у том периоду праксе добродошла и преко је потребна, али ми желимо нагласити да студенти треба сами да прате, односно примећују разне облике понашања у току дана и да, на тај начин, већ тада, изграђују властити стил рада у том погледу, надовезујући се тако на претходни облик праксе, а поред тога, квалитетним и искреним евалуирањем, допринеће свакодневном усавршавању – како тих активности, тако и свих будућих.

Важно је напоменути и то како је у овом периоду школовања студента активност „активног посматрања“ веома битна будући да тада треба да развије свест о декодирању или дешифровању говора тела деце, који, можда, у току рада

са њима често не примећујемо, а који много тога говори. Према томе, смерно и планско посматрање може да буде уводна активност за „улазак“ у свет детета, што је од пресудне важности за формирање будућег васпитача тако да смо и ми, из тог разлога, за то предвидели простор у Дневнику праксе и циљано на то скренули пажњу, што, конкретно изгледа овако:

<p><u>ОПСЕРВАЦИЈА ПРАЋЕЊА АКТИВНОСТИ ТОКОМ ДАНА И ОСТВАРИВАЊА ЦИЉЕВА И ЗАДАТАКА</u> Први дан</p> <p>датум: објекат: васпитач: узрасна група: бр. присутне деце: активности васпитача:</p> <p>активности деце (понашање и реакције):</p> <p>*деца са посебним потребама:</p>	<p><u>ОПРЕМЉЕНОСТ ПРОСТОРА, ОПРЕМА И СРЕДСТВА ЗА РАД:</u> (упоредити са прописаним Нормативом)</p>
---	--

Опсервација праћења активности, по плану, реализује се у циклусу од по пет радних дана, тако да, из тог разлога нису истицани, односно понављани обрасци за сваки дан будући су они, у суштини, идентични (дакако, осим садржаја који се уноси у за то предвиђен простор).

Методичка пракса 2

Методичка пракса 2 предвиђа учесталију и тешњу сарадњу с васпитачем ментором јер оно што треба у тој фази праксе урадити, односи се на концепцију *израде еџајноі и недељноі ѿлана*, како би се, на тај начин, представила једна битна и сложена компонента васпитнообразовног рада, с обзиром да се тада планирају циљеви и задаци све четири етапе развоја деце (физички развој, социо-емоционални развој, когнитивни развој и развој комуникације и стваралаштва).

Предвиђен планом и програмом рада, овај део праксе још је јасније конкретизован у циљевима, исходу и садржају предмета (претходно наведено односи се на методе извођења наставе):

Циљ ѿредметиа указује на процес стицања одговарајућег практичног, тј. стручног инструментарија за професионално деловање у аутентичним педагошким ситуацијама.

У *исходу ѿредметиа* предвиђа се развијање теоријско-методолошке оспособљености за припремање, планирање и реализовање активности из појединих области развоја детета, а поред тога, код студената треба да се унапређује самосталност и аутономија у стицању дубљих увида у нешто што треба да пред-

ставља суштину васпитног процеса и живљења у врстићу (при чему се, конкретно, мисли на однос, тј. релацију васпитач – дете). Учешће студената у појединим етапама непосредног рада у овом периоду праксе очекује се да прерасте на виши ниво, као и неопходно претходно планирање припреме рада.

У *садржају предметна* запажа се на којим пољима активности студент треба својим ангажманом да унапреди већину својих компетенција и тиме допринесе свеукупном властитом професионалном развоју, што је, у ствари, и циљ практичног усавршавања, као и оспособљавања за самостално вођење педагошке документације. При томе, мисли се на: учесталије остваривање контаката са родитељима, праћење особености комуникације између деце, примена игре у непосредном васпитнообразовном раду и разликовање од игроликих активности, избор и комбиновање метода и облика рада, утицање на правилно и примерено понашање деце, као и учесталије планирање и програмирање рада у групи. Предвиђени простор у дневнику праксе за уношење горе наведених садржаја изгледао би овако:

<p align="center">ЕТАПНИ МЕСЕЧНИ ПЛАН</p> <p><u>ФИЗИЧКИ РАЗВОЈ</u></p> <p>Циљеви:</p> <p>Задачи:</p> <p><u>СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНИ РАЗВОЈ</u></p> <p>Циљеви:</p> <p>Задачи:</p>	<p><u>КОГНИТИВНИ РАЗВОЈ</u></p> <p>Циљеви:</p> <p>Задачи:</p> <p><u>РАЗВОЈ КОМУНИКАЦИЈЕ И</u></p> <p><u>СТВАРАЛАШТВА</u></p> <p>Циљеви:</p> <p>Задачи:</p>
--	---

Упоредо с тим, очекује се и већи ангажман студената у припремном делу па је за тако нешто и предвиђен део у дневнику праксе под јасним насловом (Учешће студената у васпитнообразовном раду), а највећим делом, он се састоји од припреме и израде средстава за васпитнообразовни рад. У овој фази праксе од студената се очекује да се уз помоћ ментора васпитача, упознају са структуром активности будући да је она заснована на доброј методичкој утемељености и искуству, а представља једну од „тајни“ квалитетног остваривања васпитнообразовног рада. Предвиђени простор за уношење таквог садржаја је једноставан, али само осмишљавање треба у себи да садржи све елементе комбинаторике, креативности, маштовитости и томе слично, а у дневнику би то изгледало овако:

<p><u>Учешће студената у васпитно- образовном раду (припрема и израда средстава за рад) :</u></p>

Дневна скица и структура активности предвиђена је за пет дана, тако да ћемо, из тог разлога, истаћи само по један пример за сваки облик активности:

<p><u>ДНЕВНА СКИЦА АКТИВНОСТИ</u> (урадити у сарадњи са васпитачем ментором) Датум: _____ Број присутне деце: _____ Методска област: _____ Тема: _____ Циљ: _____ Задаци: _____ Облици васп-обр. рада: _____ Метод васп-обр. рада: _____ <u>Корелација с другим областима:</u> _____ Васп-обр. средства: _____ *евалуација дана (укратко): _____</p>	<p><u>СТРУКТУРА (ТОК) АКТИВНОСТИ:</u> (изабрати једну од активности и разрадити је према структури) <u>Уводни део:</u> _____ <u>Главни део:</u> _____ <u>Завршни део:</u> _____ <u>*евалуација:</u> _____</p>
---	---

Методичка пракса 3

Након реализације свих предвиђених делова праксе и одслушаних појединих посебних области методика у току четврте године студирања, студенти, у договору с предметним наставником и ментором васпитачем треба да потпуно самостално припреме активности из појединих (или свих, зависно од плана и програма) методика и исте реализују. Те огледне активности у вредносном смислу (ако изузмемо оцене и бодове) третирају се као последњи припремни период у току студирања, који претходи конкретном раду у тој истој (или већ некој другој) предшколској установи у којој је извођена активност. Циљ, исход и садржај предмета, као и методе извођења наставе садрже све те препознатљиве одреднице, тако да се већ из плана и програма може видети извесна разлика у том смислу јер је реч о високом степену самосталног учешћа студената који је, до тада, био парцијалан и, већим делом, заснован на сарадњи.

Циљ предмета односи се на овладавање методичким пројектовањем васпитних активности и савременим таксономијским поступцима одређивања циљева и задатака у непосредном раду.

Исход предмета садржи следеће: оспособљеност за самостално препознавање, осмишљавање и формулисање циљева и задатака васпитнообразовног рада, оспособљеност за програмирање по аспектима развоја, методичка конкретизација теоријских садржаја и операционализација циљева и задатака рада васпитача.

Садржај предмета наглашава потребно истицање циљева, задатака и садржаја васпитнообразовног рада по аспектима развоја детета, тематско планирање и програмирање у раду васпитача, методе непосредног рада васпитача, док се у планираним *методама извођења наставе* може најконкретније видети наглашена самосталност приликом активности (нпр. припрема самосталне усмерене активности по сопственом избору и т. сл.), а акценат је на активном посматрању,

праћењу и каснијем анализирању практичних активности (заједно с васпитачем ментором и предметним наставником), како би завршна оцена, која треба да сумира све до тада усвојене и презентоване вредности будућег васпитача била што објективнија и реалнија.

Као облик помоћи (али само као оријентациони) студенти ће, као и до сада што су, са супротне (леве) стране, у дневнику, имати један пример писане припреме, који неће бити обавезујући према описаном садржају, већ само по контурама и структури модела припреме (попут тренутно важеће), што не значи да неће у међувремену претрпети извесне корекције или пак неке друге облике трансформације.

Без обзира на то што је, након сваке предвиђене фазе праксе, било истакнуто „Запажања о студенту“ у које су се уносила мишљења „компетентних ауторитета“ у току студирања, након ове завршне и огледне методичке активности, оцењивање ће имати извесну тежину, пошто се тада сумирају сви освојени бодови и даје се коначна оцена из свих одрађених методичких пракси. А сада да видимо како је то предвиђено у дневнику праксе:

ПИСАНА ПРИПРЕМА ЗА АКТИВНОСТ ИЗ МЕТОДИКЕ: <hr/>	<u>Општи подаци:</u> Датум и реализација акт.: Назив установе: Узрасна група: Тема акт. Циљ акт. Васп.-обр. задаци: Облици рада: Метод рада: Радно-игровна средства: Корелација: Литература:	<u>СТРУКТУРА (ТОК) АКТИВНОСТИ</u> <u>1. Уводни део:</u> <u>2. Главни (централни) део:</u> <u>3. Завршни део:</u>
--	---	---

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Савремени трендови и облици студирања, базирани на болоњској концепцији, унели су одређене иновације у раду са студентима (за нас је веома битан део који се односи на функционалније повезивање теоријских и практичних знања, вештина и способности), а на извесни начин дат је значај и скренута пажња на васпитача као првог непосредног носиоца, организатора и реализатора васпитнообразовног рада са децом.

Из тог разлога, стављен је акценат на квалитет методичког дела наставног процеса, као и проверу усвојених знања и вештина у пракси. Резимирајући и сагледавши, из неколико углова, мишљења теоретичара из ових области, долазимо до сазнања да се само добро осмишљена пракса може повезати и интегрисати с теоријским знањима, и да, на тај начин, целокупан процес допринесе развоју вас-

питача у свим, њему неопходним, професионалним потенцијалима, када се једног дана конкретније сусретну са васпитнообразовним процесом (под претпоставком да је он тада равноправни члан колектива неке предшколске установе).

Основна водиља у процесу практичног усавршавања треба да буде одређена документација у писаној форми, а да она истовремено садржи, и студенту понуди простор у коме ће се испољити у писаној форми сва претходно усвојена теоријска знања из разних педагошко-психолошких и методичких предмета, а надамо се, поред тога и стечених основних и неопходних компетенција.

Такав облик писане документације у овоме раду смо назвали „дневник педагошке праксе“, а при томе смо мислили (што смо се трудили и да нагласимо) на целокупан процес усвајања садржаја из теоријских предмета, преточених у специфично осмишљен и примерен облик документованог обрасца, који ће пратити процес практичног дела наставе на такав начин да се уношењем података у њега, сва претходна знања преточе и трансформишу у самостално осмишљавање свих текстуалних садржаја које је потребно унети у за то предвиђен просторе. Надамо се да је истицање, као и наглашавање неких његових делова понудило могућу идејну основу за планирање и осмишљавање и код неких других студијских усмерења када буду имали у виду реализацију практичног дела наставе, јер већи део садржаја дневника праксе има у себи универзалне вредности, док су неке специфичне и, као такве, треба да се коригују, тј. примере одређеном усмерењу.

Свака корекција или иновација, везана за усавршавање и унапређивање дневника педагошке праксе, увек је добродошла (претпостављамо да ће се, временом, мењати и прилагођавати неким новијим, „савременијим“ програмима и облицима праксе), а све то треба, поред осталих битних фактора, да је прилагођено и усмерено ка оспособљавању једног врхунског, савременог, мотивисаног и позитивно оријентисаног васпитача, коме се све више и све чешће посвећује пажња када одређене реформе желе темељно поправити или рестаурирати опште стање, како у школству, тако и у друштву у целисти.

Мишљења смо, такође, да је указивање на важност квалитетног и одговорног приступа вођењу дневника јасна претпоставка суштинског повезивања свих важних сегмената на које смо скретали пажњу када је реч о периодима школовања студената – будућих васпитача. Очекујућа спона тог повезивања управо би требало да буде добро припремљен и осмишљен дневник педагошке праксе. Свесни да томе тек предстоји пуна афирмација (када васпитачи буду у радном односу), наглашавамо и то како је, поред свих редовних обавеза васпитача у предшколској установи, добра дневна, недељна и месечна писана припрема у дневнику рада један од битних предуслова за стварање квалитетног професионалца, који ће се, као такав, одговорно односити према будућем послу и обавезама које га тамо очекују.

Према искреној жељи да ће до тога доћи још у периоду школовања студената, а релативно брзо, и сразмерно свим другим обавезама се развијати на будућем радном месту, радосно и безбрижно детињство дече која су похајала

предшколску установу је веома изгледно. Надамо се да ће тиме бити и „изливени темељи“ за један будући живот, достојан човека, по свим критеријумима правилног психо-физичког и духовног развоја.

ЛИТЕРАТУРА

- Дјуи, Џ. *Педагогија и демократија*. Београд: Издавачка кућа Геца Кон, 1934.
- Јанковић, П. „Методичка лабораторија и њена улога у педагошкој пракси студената.“ *Норма*, бр. 1–2 (2001): 259–266.
- Лончаревић, М. „Место и улога вежбаоница у образовању наставника.“ *Норма*, бр. 1 (2006): 173–178.
- Каменов, Е. *Модел основа програма васпитно-образовног рада са децом*. Нови Сад: Филозофски факултет, 1997.
- Каменов, Е. *Васпитно-образовни рад у децијем вртићу*. Нови Сад: Драгон, 2006.
- Пејић, Р. *Значај и основе програма професионалне праксе студената*, (2004): www.filozof.org/pdf/%20format/ratko%20pejic-rad%2012.pdf> 4. 7. 2011.
- Службени гласник РС*: „Закон о предшколском васпитању и образовању.“ 2010.

Примљено: 09.11.2011.

Одобрено за штампу: 20.06.2012.

Summary: Uniform balance of theoretical and practical instruction in subjects that are related to the curriculum for the professional training of teachers is the aspiration of every high school. Due to the fact that no segment assumes dominance, it is necessary to predict the overall flow of activities that should take place in preschools and thereof, accordingly, design daily journals of practice. The role of a well conceived and prepared daily journal is viewed in this paper from several angles, in order to tackle all of its primarily positive sides and possibly predict some in advance, with intention to develop well-trained teachers and prepare them for the future profession. This paper, most importantly, looks at the object and purpose of certain forms of direct pedagogical practice performed by students, and then for each of its shapes provides an appropriate model of journal keeping by the students during the practical implementation.

Keywords: educator, pedagogical practices, the daily pedagogical practice, training schools, the competence of teachers.

IVANA MARTINOVIĆ

Visoka poslovna škola strukovnih studija
Novi Sad

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ РАД

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

UDK: 005.912:[811.111'276.6:371.3

BIBLID: 0353-7129,17(2012)1,p.37-44

POVEZANOST STAVA PREMA POSLOVNOJ KORESPONDENCIJI I UČENJA I VEŽBANJA ISTE U REDOVNOJ NASTAVI

Apstrakt: Osnovni cilj istraživanja je da se utvrdi da li postoji statistički značajna povezanost stavova o poslovnoj korespondenciji i učenja i vežbanja iste na časovima engleskog poslovnog jezika. U ispitivanju je učestvovalo ukupno 48 studenata Visoke poslovne škole strukovnih studija u Novom Sadu. Povezanost stavova studenata o poslovnoj korespondenciji i učenja i vežbanja korespondencije u redovnoj nastavi engleskog jezika ispitivali smo na dva načina: prvo Pirsonovim koeficijentom linearne korelacije a potom sa dve Multiple regresione analize. Na osnovu svega navedenog možemo reći da se hipoteza o postojanju statistički značajne povezanosti stavova prema poslovnoj korespondenciji i učenja i vežbanja iste u redovnoj nastavi može prihvatiti. Rezultati upućuju da što studenti bolje procenjuju svoje znanje o glavnim karakteristikama pisane poslovne komunikacije, posebno kada je u pitanju namena pisma i ciljna grupa, to su skloniji stavu da poslovna korespondencija kreira sliku kompanije.

Ključne reči: poslovna korespondencija, nastava engleskog poslovnog jezika, elementi poslovnog pisma, namena pisma, publika.

1. UVOD

Poslovna pisma su nezamenjiv deo poslovne komunikacije. Bez njih, većina običnih poslovnih aktivnosti ne bi bila moguća. Prema Deletićevoj (Deletić 2005), koristimo ih da bismo prodali proizvod ili usluge, zatražili materijal ili informacije, odgovorili na pitanja kupaca, održali dobre odnose sa javnošću i t. sl.

Pisano poslovno komuniciranje i poslovna korespondencija

Pisano poslovno komuniciranje poistovećuje se često s poslovnom korespondencijom, te je stoga potrebno ukazati na njihove sličnosti i razlike. Reč *koresponden-*

cija je latinskog porekla i znači “prepiska” ili “dopisivanje”. Zato se korespondencija naziva još i poslovna prepiska. Poslovna korespondencija ima dvojako značenje:

- Ona obuhvata sva pisma, dopise, telegrame, fakture, razna dokumenta i saopštenja. Ovim pojmom obuhvaćena je celokupna prepiska između poslovnih partnera. Pri tome nije bitno da li će firma ili poslovno lice dobiti odgovor na sve dopise, kao ni da li će posao biti zaključen.
- Ona označava sastavljanje i pisanje poslovnih pisama.

Izvorno značenje reči “korespondencija” podrazumeva svako dvosmerno dopisivanje. Poslovna korespondencija je samo deo poslovne komunikacije. Njen značaj je veliki u poslovnom svetu, posebno na komercijalnom i informativnom planu. Pisanom poslovnim komuniciranjem pripadaju sve poslovne prepiske između poslovnih partnera, bez obzira da li one podrazumevaju odgovore ili ne. Njen najznačajniji vid predstavljaju poslovna pisma.

Odlike pisanog poslovnog komuniciranja su: omogućava neposredno stvaranje poslovnih veza i često može da zameni lični kontakt, obezbeđuje kontinuirano informisanje, obezbeđuje racionalno poslovanje i unapređuje međusobnu saradnju.

1. 1. Delovi poslovnog pisma

Dejvis ističe (Davis 2010) da se svi elementi poslovnog pisma spajaju u pismo da bi stvorili opipljiv odraz na papiru – ne samo sposobnosti i znanja osobe koja je napisala pismo, već celokupne slike kompanije. Dobro pripremljeno pismo odražava ponos kompanije i njenu brigu o kvalitetu, dok loše pripremljeno pismo može da dovede do negativnog utiska – šaviše, do toga da će se osoba koja primi pismo dvoumiti da li da nastavi saradnju s organizacijom koja je pismo napisala. Stoga, utisak koji ostavi tačno otkucano, dobro organizovano, jasno napisano pismo može biti ključni faktor za uspeh neke kompanije jer zapravo odražava celokupnu organizacionu strukturu kompanije.

Pritom, razmeštaj delova pisma je podjednako važan kao i sam format pisma. Većina poslovnih ljudi naviknuta je da vidi određene informacije u određenim delovima pisma, tako da će pismo biti bolje ukoliko se pridržava uobičajene forme. Poslovno pismo ima sledeće delove:

- *glavni ili obavezni delovi poslovnog pisma* – zaglavlje, mesto, datum pisanja, adresa primaoca, pozivne oznake (znaci), predmet (sažetak), sadržaj, pozdrav i potpis;
- *sporedni delovi poslovnog pisma* – oslovljavanje, prilozi, način otpreme, raspored kopija i postskriptum ili dodatak.

1. 2. Opšti interpunkcijski obrasci u poslovnoj korespondenciji

Poput zaglavlja, izbor interpunkcijskih pravila u poslovnoj korespondenciji obično određuje organizacija. Ipak, važno je da određeni interpunkcijski obrasci budu odabrani radi određenog stila pisma i da se organizacija pridržava ovih obrazaca radi

doslednosti i brzog rada. U vodiču za poslovnu korespondenciju Miš i drugi (Mish et al. 1998) navode da su dva najčešća interpunkcijska obrasca – *otvorena interpunkcija* (eng. *open punctuation*) i *mešovita interpunkcija* (eng. *mixed punctuation*). Popularnost ova dva šablona je reakcija na upadljiv trend prema uobličavanju korespondencije, jer su ova dva šablona u potpunosti zamenila staru i kompleksniju *zatvorenu interpunkciju* (eng. *closed punctuation*), koja je zahtevala da se stavi tačka na kraj svakog elementa poslovnog pisma.

1. 3. *Odlike pisanog poslovnog iskaza – jezik i stil*

Hartli (Hartley 2002) smatra da je pisani poslovni iskaz sadržajem i formom u funkciji izvršavanja poslovnog zadatka, i zato je neophodno da: jezik bude jasan i jednostavan, pravopisna tačnost i sintaksa budu na visini i da se vodi računa o ekonomičnosti sadržaja. Klilend (Cleland 2003) preporučuje da poslovno pismo treba pisati kratkim rečenicama da bi bilo pregledno i čitljivo jer poslovni stil treba da bude kratak, jasan i konkretan. Isti autor smatra da treba izbegavati velike uvode, ukazati na bitne elemente poruke i obezbediti povratnu komunikaciju; treba izbegavati pisanje više poruka u jednom pismu, naročito suprotnih poruka koje mogu izazvati nedoumicu; pri pisanju treba koristiti poslovnu terminologiju i određene skraćenice, treba izbegavati neobične skraćenice i strane reči. Pismo mora biti napisano pristojno, u ozbiljnom tonu, budući ton pisma mora biti primeran i učtiv – čak i kada su u pitanju neprijatne vesti. Takođe, odgovor na neučtivo pismo treba da bude posebno pristojan i korektan. Na kraju, pisanje poslovnog pisma ne sme da se shvati kao šablonski posao. Poslovnim pismom se ostvaruje cilj tako da onaj kome je ono upućeno treba da pročita pismo u jednom dahu i oseti potrebu da odmah odgovori.

1. 4. *Oblici poslovnog pisma*

Deletić (Deletić 2005) navodi tri osnovna formata poslovnog pisma:

1. **Evropski** (tj. francuski) je najstariji oblik poslovnog pisma. Naziva se još i *zupčasti* ili *stepenasti* oblik. Dobre strane su preglednost sadržaja i adrese primaoca.
2. **Američki** naziva se još *pravougaoni* oblik ili *blok-forma*. Pisanje je pojednostavljeno time što nema velikih odstojanja.
3. **Kombinovani** oblici predstavljaju kombinaciju evropskih i američkih oblika i sve više su u upotrebi. Njihova glavna odlika je preglednost nastala kombinacijom oblika.

3. METODOLOGIJA

Tehnika istraživanja koju smo primenili u radu je *anketiranje*. Anketiranje kao tehniku primenili smo s ciljem da se dobije bolji uvid u način učenja poslovne korespondencije u nastavi stranog jezika. *Anketni upitnik* ima 13 pitanja koja se odnose na

obradu određenih elemenata poslovne korespondencije. Pitanja u upitniku su zatvorenog tipa.

3. 1. *Problem i cilj istraživanja*

Većina instrukcija koje studenti dobijaju u školama fokusirana je na akademsko pisanje, a ipak studenti dobijaju poslove van školskih ustanova. Pitanje je da li standardni školski žanrovi kao što je sastav prenose korisno znanje u svet pisanja poslovnih pisama, izveštaja, mejlova. Štaviše, uzimajući u obzir razvoj Interneta i elektronske pošte, koji su povećali pristup i neophodnost pisanja većem broju ljudi, nastavnici engleskog moraju da pripreme studente za pisanje van učionice.

Prema Garejevoj (Garay 1998), na radnom mestu naglasak je na preuzimanju akcije, pre nego na kreativnom izražavanju i ta razlika se odražava u sadržaju, formi, tonu poslovnih žanrova, kao što su predlog, izveštaj, memorandum. Iako poslovne tekstove mogu napisati pojedinci, oni su često rezultat saradnje između više autora i skoro uvek tekst odražava stav institucije, a ne pojedinca. Ovo dovodi do različitog osećaja u pogledu autorskog prava na radnom mestu za razliku od školskih ustanova. Takođe, postoji veća složenost kada je u pitanju ciljna publika i namena pisanja na radnom mestu za razliku od pisanja na časovima u školi, gde su zadaci pisanja usmereni jednom članu publike – nastavniku i samo zbog jednog cilja – procene znanja. Pitanje je dakle, da li studenti smatraju da će veštine koje se stiču na časovima pisanja pomoći u radnim kontekstima van učionice. Osnovni *problem* ovog istraživanja je, stoga, povezanost stavova prema poslovnoj korespondenciji i njenog učenja u nastavi engleskog poslovnog jezika. Osnovni, pak, *cilj* istraživanja jeste taj da se utvrdi da li postoji statistički značajna povezanost stavova o poslovnoj korespondenciji i učenja i vežbanja poslovne korespondencije na časovima engleskog poslovnog jezika.

3. 2. *Hipoteze istraživanja*

U skladu sa problemom i ciljem istraživanja postavili smo osnovnu hipotezu istraživanja koja glasi: *postoji statistički značajna povezanost stavova o poslovnoj korespondenciji i učenja i vežbanja iste u redovnoj nastavi.*

3. 3. *Uzorak*

U ispitivanju je učestvovalo ukupno 48 studenata Visoke poslovne škole strukovnih studija u Novom Sadu. U istraživanju su učestvovali studenti prve i druge godine na smerovima Finansije i računovodstvo, Međunarodna trgovina i poslovanje i Preduzetnički biznis. Istraživanje je sprovedeno krajem decembra 2010. na časovima vežbi iz nastavnih predmeta Engleski poslovni jezik 1 i Engleski poslovni jezik 2.

3. 4. *Obrada podataka*

Podaci dobijeni ovim istraživanjem obrađeni su u statističkom paketu *SPSS*. Povezanost stavova studenata o poslovnoj korespondenciji i učenja i vežbanja ove vrste korespondencije u redovnoj nastavi engleskog jezika ispitivali smo na dva načina: prvo

Pirsonovim koeficijentom linearne korelacije, a potom sa dve multiple regresione analize. U prvoj regresionoj analizi kriterijumska varijabla je bila stav o poslovnoj korespondenciji operacionalizovan putem odgovora studenata na pitanje da li smatrate da je poslovna korespondencija bitna i da će Vam biti potrebna u Vašem budućem poslu, a u drugoj odgovorom na pitanje da li smatrate da poslovna korespondencija kreira sliku kompanije. Skup prediktora su činili sumacioni skorovi odgovora na grupu pitanja kojima su studenti vršili samoprocenu stečenih veština i znanja o poslovnoj korespondenciji u redovnoj nastavi engleskog jezika.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

1. Pirsonov koeficijent linearne korelacije između pitanja “Da li smatrate da je poslovna korespondencija bitna i da će Vam biti potrebna u Vašem budućem poslu?” i pitanja “Da li smatrate da poslovna korespondencija kreira sliku kompanije?” sa pitanjima iz ankete:

Tabela 1: Pirsonovi koeficijenti linearne korelacije

Odgovori na pitanje: „Da li smatrate da je poslovna korespondencija bitna i da će Vam biti potrebna u Vašem budućem poslu?“ statistički značajno koreliraju sa odgovorima na pitanja: „U dosadašnjoj nastavi jezika, da li smatrate da je dovoljno vremena posvećeno učenju i vežbanju poslovne korespondencije?“ i „Da li smatrate da ste dovoljno naučili o glavnim karakteristikama pisane poslovne komunikacije?“. Prva navedena korelacija ima vrednost Pirsonovog koeficijenta $-0,279(p=0,023)$. Druga navedena statistički značajna korelacija ima vrednost $r=0,244$; $p=0,017$. Obe korelacije su niskog intenziteta, s tim što je prva negativnog predznaka, a druga pozitivnog. Ovakav rezultat znači da, što su studenti skloniji proceni da u dosadašnjoj nastavi nisu dovoljno učili i vežbali poslovnu korespondenciju, ali da su ipak dovoljno naučili o glavnim karakteristikama pisane poslovne komunikacije, to su skloniji stavu da je poslovna korespondencija bitna i da će im biti potrebna u budućem poslu.

Odgovori na pitanje: „Da li smatrate da poslovna korespondencija kreira sliku kompanije?“ statistički značajno koreliraju s istim odgovorima, tj. sa pitanjima: „U dosadašnjoj nastavi jezika, da li smatrate da je dovoljno vremena posvećeno učenju i vežbanju poslovne korespondencije?“ i „Da li smatrate da ste dovoljno naučili o glavnim karakteristikama pisane poslovne komunikacije?“ Prva navedena korelacija ima vrednost Pirsonovog koeficijenta $-0,252(p=0,033)$, dok druga ima vrednost $r=0,396$; $p=0,015$. Prva korelacija je nižeg intenziteta i negativnog predznaka, a druga umerenog intenziteta i pozitivnog predznaka. Ovakav rezultat znači da, što su studenti skloniji proceni da u dosadašnjoj nastavi nisu dovoljno učili i vežbali poslovnu korespondenciju, ali da su ipak dovoljno naučili o glavnim karakteristikama pisane poslovne komunikacije, to su skloniji stavu da poslovna korespondencija kreira sliku kompanije.

2. Multipla regresiona analiza u kojoj je kriterijumska varijabla sumacioni skor na pitanje: "Da li smatrate da je poslovna korespondencija bitna i da će Vam biti potrebna u Vašem budućem poslu?", dok grupu prediktora čine odgovori na pitanja o stečenim veštinama i znanjima.

Tabela 2. Koeficijent multiple korelacije

Tabela 3. Procena značajnosti regresionog modela

Regresioni model nije statistički značajan.

3. Multipla regresiona analiza u kojoj je kriterijumska varijabla sumacioni skor na pitanje: "Da li smatrate da poslovna korespondencija kreira sliku kompanije?", dok grupu prediktora čine odgovori na pitanja o stečenim veštinama i znanjima.

Tabela 4. Koeficijent multiple korelacije

Tabela 5. Procena značajnosti regresionog modela

Regresioni model je statistički značajan na nivou $p=0,026$. Koeficijent multiple korelacije iznosi 0,557 (skup prediktora objašnjava 31% varijabiliteta sistema varijabli), što govori o srednjem nivou povezanosti pozitivnog stava prema poslovnoj korespondenciji, odnosno stava da poslovna korespondencija kreira sliku kompanije i učenja o njoj u redovnoj nastavi engleskog jezika.

Tabela 6. Parcijalni doprinosi prediktora

Dobijeni rezultati pokazuju da odgovori na pitanja: „Da li smatrate da ste dovoljno naučili o glavnim karakteristikama pisane poslovne komunikacije?“ i „Da li ste naučili kako da postignete da pismo odgovara vašoj ciljanoj publici i nameni pisma?“ daju statistički značajan parcijalni doprinos predikciji kriterijuma. Oba beta-koeficijenta pozitivnog su predznaka. Prvi iznosi 0,385, a drugi 0,512. Ovakav rezultat znači da, što studenti bolje procenjuju svoje znanje o glavnim karakteristikama pisane poslovne komunikacije, posebno kada je u pitanju namena pisma i ciljna grupa, to su skloniji stavu da poslovna korespondencija kreira sliku kompanije.

Na osnovu svega navedenog možemo reći da se hipoteza o postojanju statistički značajne povezanosti stavova prema poslovnoj korespondenciji i učenja i vežbanja iste u redovnoj nastavi može prihvatiti.

5. ZAKLJUČAK

Na osnovu analize rezultata upitnika možemo zaključiti da su učenje i pozitivan stav o bitnosti poslovne korespondencije povezani. Rezultati ukazuju da studenti koju

imaju pozitivan stav o poslovnoj korespondenciji i smatraju da će im ona biti potrebna u budućoj profesiji smatraju da nisu dovoljno učili i vežbali poslovnu korespondenciju. Takođe, ukoliko su bolje upoznati s karakteristikama poslovne korespondencije, studenti imaju pozitivniji stav i više cene poslovnu korespondenciju i njenu vrednost za kompaniju. Učenici koji smatraju da su naučili dosta o karakteristikama, posebno publici i nameni, skloniji su stavu da je poslovna korespondencija bitna.

Dakle, studentima treba pružiti priliku da nauče o glavnim osobenostima poslovne korespondencije, a posebno im treba naglašavati bitnost ciljne publike i namene poslovnih dokumenta. Što ih više budemo upućivali da svoj stil pisanja razvijaju tako da odgovara publici, tj. da bude jasan, precizan, sažet, to će oni imati pozitivniji stav o tome koliko je ova vrsta poslovnih komunikacija bitna za kompaniju i njen uspeh u globalnom okruženju.

Rezultati upućuju da, što studenti bolje procenjuju svoje znanje o glavnim karakteristikama pisane poslovne komunikacije, posebno kada je u pitanju namena pisma i ciljna grupa, to su skloniji stavu da poslovna korespondencija kreira sliku kompanije. Interesantno je da su baš publiku i namenu pisma istakli pre nego druge elemente poslovne korespondencije kao što su delovi pisma, format, interpunkcijski obrasci. Zapravo su se u dosadašnjoj nastavi stranog jezika ovi elementi dosta naglašavali, a tek su u skorije vreme, za vreme *ekonomije znanja*, elementi publike i namene pisane poslovne komunikacije dobili na značaju. Ovo sugeriše da bi zadatke pisanja na kursu poslovnog engleskog trebalo kreirati tako da imaju za cilj da studente više upućuju u savladavanje načina kako da svoje radove bolje približe i prilagode publici za koju pišu.

Implikacije koje ova studija ima za nastavu engleskog poslovnog jezika jesu da kursevi engleskog poslovnog jezika ne treba da se fokusiraju na zadatke kao što su „prevedite sledeću porudžbinu na engleski“, ili „naučite sledeće fraze koje se koriste na kraju poslovnog pisma“. Čini se da su studije slučaja, gde se studenti susreću sa što je više moguće realnim problemima u poslovnoj komunikaciji, način koji najbolje odgovara učenju pisane poslovne komunikacije. Upotreba studija slučaja zahteva od studenata da razmotre šta i kako će se izraziti u određenim situacijama, a tek onda da smisle odgovarajuće lingvističko rešenje. Na osnovu rezultata možemo dalje zaključiti da nastava engleskog mora da pruži priliku studentima da postanu svesni karakteristika žanra poslovnih diskursa zajednica. Iako postoje „mehanički elementi u poslovnim komunikacijama“, studenti osećaju potrebu da imaju odgovarajuće znanje o osnovnim karakteristikama dokumenata koji su uključeni u poslovnu transakciju.

LITERATURA

- Davis, K. W. (2010). *Business writing and communication*. New York: McGrawHill.
Delečić, S. (2005). *Poslovne komunikacije*. Niš: Elektronski fakultet u Nišu
Cleland, J. K. (2003). *Business Writing for Results*. New York: McGrawHill

- Garay, M. S., Bernhardt, S. A. (1998). *Expanding literacies: English teaching and the new workplace*. Albany, USA: State University of New York Press
- Hartley, P. (2002). *Business Communication*. London: Routledge
- Mish, C. F., Collier, J. A., Lowe, J. G., Novak, M. L. (1998). *Webster's Guide to Business Correspondence*. Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster Inc.

Primljeno: 30.03.2011.

Odobreno za štampu: 20.06.2012.

Summary: The main objective of this research was to determine whether there is a statistically significant correlation between attitudes towards business correspondence and learning and practicing business correspondence in Business English classes. The investigation involved a total of 48 students at the Higher School of Professional Business Studies in Novi Sad. Attitude of students towards business correspondence and correspondence teaching and practice were examined in two ways: first by Pearson linear correlation quotient which was followed by two multiple regression analysis. Based on the results we can say that the hypothesis of the existence of significant correlation of attitudes towards business correspondence, and its study and exercise can be accepted. The results indicate that if students better assess their knowledge of the main features of written business communication, especially when it comes to the purpose of the letter and the target audience, they are more inclined to the view that business correspondence creates image of the company.

Keywords: business correspondence, Business English teaching, elements of business letter, purpose of the letter, audience.

MLADEN SUBOTIĆ, JOVAN MANDIĆ PREGLEDNI ČLANAK

Pedagoški fakultet u Somboru, Sombor

REVIEW

LJUBICA DUĐAK

UDK: 371.11

FTN, Novi Sad

BIBLID: 0353-7129,17(2012)1,p.45–58

LIDERSTVO U OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA

Rezime: U radu su prikazani osnovni teorijski pristupi liderstvu s akcentom na modelima liderstva, njihovim specifičnostima i primenljivošću u obrazovanju. Ovaj rad je posvećen isticanju važnosti vođenja ljudi u obrazovnim institucijama, jer se nikako ne sme zanemariti važnost liderstva u školi kao organizaciji koja ima izuzetno osetljivu i specifičnu delatnost. Velika je odgovornost koju nastavno osoblje ima prema učenicima i ona treba da bude svakako ispred liderske, odnosno, u ovom slučaju, direktorske moći. Ali to ne umanjuje odgovornost direktora, koji mora da bude lider, a to znači da na svaki način mora da se bori i da usmerava, i tako osigura uspešnu realizaciju obrazovnog rada u školi. Upravo iz tog razloga odabran je situacioni model liderstva. Situacioni pristup liderstvu ukazuje se na to da lider mora da bude maksimalno fleksibilan i da poseduje sposobnost procene, koja mu omogućava da upotrebi odgovarajući stil liderstva u situaciji u kojoj se nalazi, kako bi bio u stanju da maksimalno izbalansira uticaje iz okruženja, kao i potrebe zaposlenih, a sve u svrhu uspešnog vođenja škole.

Cljučne reči: liderstvo, lider, obrazovanje, škola, vođenje.

1. Uvod

Fenomen liderstva je star koliko i civilizacija, a koren reči koji se odnosi na etimološko značenje liderstva može se naći u staropersijskom, i znači „ići, putovati“. Ići, putovati, znači namerno menjati mesto, ideju, zadatak, doživljaj. Lider nije samo “vođa puta”, on je podjednako usmeren i na put i na ostale putnike, na probleme i efekte, na emocije i aktivnosti (Grubić-Nešić 2008). “Liderstvo je umetnost da postignete da neko drugi uradi nešto što vi želite, ali tako da ta osoba poželi da to uradi.”, rekao je Ajzenhauer [Eisenhower], bivši predsednik SAD.

Jedno od ključnih umeća u savremenom društvu predstavlja usklađivanje i racionalno korišćenje ljudskih i materijalnih resursa. Za to umeće opšteprihvaćen naziv

je menadžment, a on se ubraja u najučestalije ljudske aktivnosti našeg vremena. Veza između menadžmenta i liderstva ogleda se u tome što liderstvo objedinjuje u sebi četiri menadžerske funkcije: planiranje, organizovanje, vođenje i kontrolu u jednom jedinstvenom pristupu koji ne podrazumeva recept i jednoobrazno funkcionisanje, već, pre svega, kreiranje osnovne misije, stvaranje preduslova za njeno ostvarivanje, komuniciranjem i aktivnostima koje se neprestano preispituju i usavršavaju (Grubić-Nešić, 2008).

Menadžment uopšte, pa i obrazovni, podrazumeva slobodu preduzetništva, nadmetanje za potrošača dobara i korisnika usluga, te autonomno odlučivanje. Međutim, centralizovano upravljanje, koje je donedavno vladalo svetskim školstvom, nije uvažavalo principe tržišta rada i konkurentnost kvaliteta, nije predviđalo znatnu programsku različitost škola, nije dopuštalo njihovu finansijsku samostalnost, te nije ni shvatalo potrebu većeg prilagođavanja sistema zahtevima učenika i roditelja. Uprkos izvesnim pomacima, škola je i dalje ustanova koju strogo i pomno prati i kontroliše država i gde nema velikog prostora za samostalno odlučivanje i inovativno liderstvo. Škola, kao neprofitna organizacija, za svoje delovanje troši sredstva državnog budžeta više prateći političke odluke, nego na osnovu zahteva korisnika usluga. Te činjenice znatno usporavaju i otežavaju primenu koncepta menadžmenta u obrazovanju.

Škole su specifične po tome što su u osnovi svih procesa u njima ljudi. Menadžment ljudskih resursa u obrazovanju može dati najbolje rezultate, jer su ljudi presudan element od kojeg zavisi uspešnost i ugled škole. Direktor mora da poznaje zaposlene i omogućiti im da pokažu šta znaju kako bi školi pružili najbolje od sebe. Ovaj rad je posvećen vođenju ljudi, jer nikako se ne sme zanemariti važnost liderstva u školi kao organizaciji s osetljivom i specifičnom delatnošću. Velika je odgovornost koju nastavno osoblje ima prema učenicima i ona treba da bude svakako ispred liderske, odnosno, u ovom slučaju, direktorske moći. Ali to ne umanjuje odgovornost direktora – on mora da bude lider, a to znači da na svaki način mora da se bori i da usmerava i tako osigura uspešnu realizaciju obrazovnog rada u školi. Svaki menadžer u svojoj organizaciji ima za osnovni cilj da najpovoljnije iskoristi resurse te organizacije. Pošto su u školama ljudi osnovni resurs, oni za direktora moraju biti prioritet.

Situacione teorije liderstvo shvataju kao dinamično i fleksibilno pre nego statično. Motivacija, sposobnost i iskustvo onih koje lideri vode, moraju stalno da se procenjuju radi određivanja stila koji bi bio najprihvatljiviji pod određenim uslovima (Stoner & Freeman 1992).

Da bi mogao odgovoriti unutrašnjim zahtevima, kao i zahtevima okruženja, direktor mora da poseduje različite veštine, znanje i sposobnost prihvatanja različitih stilova liderstva. Usvajanje ovakvog pristupa bilo bi u skladu sa situacionim teorijama, koje pretpostavljaju da je lider dužan da odabere vlastiti odgovor u određenoj situaciji, koji će biti u skladu sa specifičnostima vremena i mesta i koji ima osećaj za vrednosti i verovanja svih učesnika u odlučivanju (Goddard 2003).

2. TEORIJSKI PRISTUP MENADŽMENTU I LIDERSTVU I RAZLIKE IZMEĐU NJIH

Svakodnevno se poistovećuje značenje termina lider i menadžer. U literaturi su se izdvojila dva pravca: prvi, koji menadžment i liderstvo smatra za sinonime i drugi, koji ih razdvaja. Koter navodi da je suština razlikovanja ova dva termina u razlikovanju njihovih zadataka (Kotter 1996). Lider je kreator misije i vizionar organizacije, dok menadžer ima zadatak da njegovu viziju sprovede u praksu.

Interesantno razlikovanje menadžera i lidera daje Trompenars (Trompenaars 1993). U nameri da pomogne rukovodiocima da spoznaju da li obavljaju ulogu lidera ili menadžera, on kaže da im treba postaviti vrlo jednostavno pitanje – da li ne mogu da spavaju noću jer ne znaju kako da ostvare izabrani cilj, ili što ne znaju koji od potencijalnih ciljeva da odaberu. Ukoliko je razlog njihove nesаницe prvi, onda su menadžeri, a ukoliko je drugi, na putu su da postanu lideri.

2.1. Liderstvo i menadžment

Rad sa ljudima nameće se kao kriterijum u razgraničavanju pojmova menadžmenta i liderstva. Oni se u kolokvijalnom govoru, a često i u stručnoj literaturi, koriste kao sinonimi. U novije vreme, međutim, specijalistička literatura ističe sve jasniju razliku između ova dva pojma. Savremeni su autori saglasni da se tim pojmovima opisuju dve međusobno različite koncepcije. Menadžment se uglavnom vezuje uz pojave organizacijskog života kao što su planiranje, analiziranje, organizovanje, finansiranje, nadgledanje i sl., dok se liderstvo odnosi na ljude, a do izražaja više dolazi lično ponašanje, stil rada, komunikacija, motivisanje i sl. Tu ćemo tvrdnju potkrepiti definisanjem tih pojmova u odgovarajućoj literaturi.

U *Leksikonu menadžmenta* (Bahtijarević-Šiber & Sikavica 2001) nalazimo da je "liderstvo" (*engl.* leadership, *nem.* Führung), proces uticaja na druge ljude tako da oni spremno teže ostvarivanju zajedničkih (grupnih) ciljeva. Liderstvo se zasniva na prihvatanju uticaja od strane onih na koje se utiče, sposobnosti kreiranja vizije, inspirisanja i stvaranja entuzijazma i dobrovoljnog učestvovanja u ostvarivanju ciljeva. Bitan deo procesa menadžmenta koji se odnosi na rad sa ljudima je uticanje, motivisanje i koordinisanje ljudskog ponašanja. Međutim, svaki menadžer ne mora i ne može biti lider, niti je svaki lider menadžer, ali je svaki uspešan menadžer istovremeno i lider, jer je kvalitetno liderstvo suština uspešnog menadžmenta. Suština liderstva je u tome da se sledi lider. Liderstvo se više oslanja na predviđanje onoga što bi moglo biti, nego na analizu onoga što jeste. Liderstvo je koordinacija poslova koje obavljaju drugi i bavi se savladavanjem promena. Delotvorno liderstvo je kombinacija samih lidera, njihovih sledbenika i specifične situacije vezane za vođenje (Staničić 2006).

Hof (Hoff 1999) je utvrdila da u literaturi o organizacijskom ponašanju postoji više od 350 definicija liderstva/vođenja: „Čini se da se većina autora slaže oko postojanja dvaju zajedničkih elemenata: prvo, da je vođenje grupna funkcija koja se pojavljuje

samo u procesima interakcije dvoje ili više ljudi; drugo, da lideri nastoje uticati na ponašanje drugih ljudi. Suštinske se razlike uočavaju u posmatranju odnosa između lidera i sledbenika, posebno razmere između očekivanog stepena odgovornosti i inicijative u procesu liderstva. Liderstvo se može posmatrati kao proces nagovaranja i davanje primera u kojem pojedinac (ili grupa) indukuje svoje ciljeve sledbenicima; ili kao proces u kome neke osobe, s određenim namerama pokreću institucionalne, političke, psihološke ili ostale resurse u cilju podsticanja ili zadovoljavanja motiva sledbenika, što može biti u nadmetanju ili konfliktu s ostalima“ (Hoff 1999 – prema: Staničić 2006).

U isticanju razlike između menadžera i lidera obično se navodi da menadžer održava sisteme, oslanja se na kontrolu, posmatra stvari kratkoročno, prihvata status quo; lider motiviše, podstiče, daje energiju, posmatra stvari dugoročno i ima viziju, izaziva i menja status quo. Razlika se može posmatrati iz perspektive njihovog položaja: pretpostavlja se da menadžeri imaju zadatak da se suprotstave sadašnjosti, a lideri su često predani budućnosti, promeni. Prema toj ideji, današnji lideri poseduju viziju o tome kakva će institucija biti za nekoliko godina, prema čemu postavljaju ciljeve i zadatke institucije. Menadžment se sprovodi nad stvarima, a liderstvo nad ljudima. Uspešno liderstvo samo je jedno od brojnih umeća kojima bi dobar menadžer trebalo da raspolaže. Za menadžere je karakteristično da slede propise i poslovnu politiku nadređenih, dok lideri slede sopstvenu intuiciju i podstiču inovacije.

Rasprave o razlici između menadžmenta i liderstva zaokupljaju teoretičare organizacije. Jedni tvrde da su menadžment i liderstvo neodvojivi, drugi da se radi o dve-ma nezavisnim, ali komplementarnim koncepcijama, dok treći smatraju da je liderstvo tek jedan od aspekata menadžmenta. Uprkos takvim stanovištima, sve je prisutnija svest o potrebi uklanjanja prevage menadžmenta i stvaranja ravnoteže s liderstvom. Imajući u vidu prirodu obrazovne delatnosti, smatramo da rukovodioce u školskoj praksi treba podsticati na liderstvo.

3. VOĐENJE U OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA

Posle uviđanja značaja primene menadžmenta u ostalim delatnostima i oblastima ljudskoga rada, počinje da se oseća njegov uticaj i u oblasti obrazovanja u poslednje dve decenije. U novije vreme za menadžment, sve više, vezuje se i pojam vođenja u obrazovanju. Pod menadžmentom u obrazovanju misli se na primenu obeležja i funkcija menadžmenta u obrazovnim institucijama – od prosvetno-političkog (državnog) nivoa, do operativnog rada obrazovne ustanove. Određenje menadžmenta prevedeno na područje obrazovanja, znači koordinaciju ljudskih i materijalnih resursa u području obrazovanja da bi se postigli ciljevi, utvrđeni državnom prosvetnom politikom (Staničić 2006). Osnovna funkcija svakog menadžmenta, pa i menadžmenta u obrazovanju jeste unošenje inovacija kojima organizacija postaje uspešnija u svom radu.

Menadžment u obrazovanju je važna inovacija u prosveti 20. veka. Za vreme kada se škola sastojala od jedne učionice, nju je vodio učitelj. Nastankom škola s ve-

likim brojem učionica u industrijski razvijenim gradovima, bila je potrebna sistemska koordinacija rada. Odatle je proizašla potreba za stručnjakom s punim radnim vremenom to jest menadžerom, odgovornim za finansijske, obrazovne, ljudske i fizičke resurse škola (Centre for Educational Research and Innovation 2001). Škole su složene i dinamičan sistem i, kao takve, predmet su «zakona» koji vladaju u takvim sistemima. One su nelinearne i dinamične (Brooke-Smith 2003). Nepredvidive karakteristike organizacije stvaraju poteškoće liderima i pretpostavljaju drugačiji pristup menadžmentu u školama i koledžima (Bush 2003).

Menadžment u obrazovanju treba, stoga, posmatrati u svetlu širih društvenih kretanja i prosvetno-političkih nastojanja na reformi škole. Ako škole žele da učestvuju u sopstvenim promenama, one treba da definišu oblike upravljanja školstvom i školom, koje će doprineti transformaciji škole. Specifičnost škole kao organizacije, jeste u tome da se u osnovi svih njenih aktivnosti nalaze ljudi i oni je čine uspešnom ili ne. Riches (Middlewood & Lumby 2003) ističe da su ljudi ključni resurs u školama i koledžima. Menadžer u školi svakodnevno zapaža različite načine ponašanja svojih saradnika, učenika i drugih ljudi sa kojima se susreće i, hteo to ili ne, svesno ili nesvesno, svoje ponašanje prilagođava različitim situacijama. Iskustvo mu pomaže da ubrza svoje reakcije, da bude efikasniji i da nauči da predviđa kako će u određenim situacijama drugi reagovati. On takođe mora da na pravi način uredi odnose sa roditeljima, članovima Upravnog odbora, s kolegama, nadređenim i podređenim, i zato mu je sposobnost prilagođavanja ponašanja važna osobina (Everard & Morris 1996).

3.1. Dvostruka uloga direktora škole

Mnogi teoretičari menadžmenta u obrazovanju razmatrali su dvostruku ulogu direktora škole posmatrajući je s aspekta odnosa menadžer/lider (obrađenog u poglavlju 2.1), te su na osnovu razlika između menadžera i vođe definisali osnovne karakteristike različitih uloga koje direktor škole ima – direktor škole kao lider profesionalaca i direktor škole kao šef izvršiocima.

Direktor škole kao *lider profesionalaca* ljude sagledava kao aktivne faktore i stvara uslove da oni upravljaju sami sobom, pomažući im da čine stvari koje treba učiniti radi postizanja zajedničke vizije. On je inovator, stvara promene i osigurava da ih drugi prihvate, orijentisan je na sadržaj i ulazi u suštinu međuljudskih odnosa. Direktor škole kao *šef izvršiocima* orijentisan je na procese i dužnosti, ljude vidi kao pasivne i radi stvari preko drugih ljudi. On uvodi promene samo kad mora i različitim mehanizmima kontrole uslova i ostalog obezbeđuje stabilnost sistema (Field 2002).

Specifičnosti menadžmenta u obrazovanju navedene u prethodnom poglavlju upućuju na složenost uloge koju imaju direktori škola. Oni moraju imati sposobnost upravljanja brojnim tenzijama i dilemama koje dolaze od suprotstavljenih interesa grupa koje predstavljaju različite unutrašnje i spoljne kontekste u kojima rade (Day 2003).

Suštinska uloga direktora škole ogleda se u promovisanju i podržavanju interaktivnog profesionalizma i shvatanju da on, između ostalog, mora da:

- razume kulturu,
- ceni svoje nastavnike i podržava njihov profesionalni razvoj,
- zna šta nastavnici cene,
- podstiče saradnju,
- stvara i nudi mogućnosti, a ne naloge,
- koristi birokratska sredstva da pomogne i unapredi, a ne da prisili,
- povezan je sa širim okruženjem (Fullan & Hargreaves 1991).

Buš takođe govori o dvostrukoj ulozi koju direktor škole ima:

- kao šef izvršiocima, on je okruženju odgovoran za uspešnost organizacije i uspešno upravljanje institucijom;
- kao lider profesionalaca, odgovoran je za vođenje grupe nastavnika, koji većinom imaju visok nivo stručnosti za obavljanje svog posla (Bush 1995).

Direktor škole ima, dakle, dvostruku ulogu, jer je on lider institucije, s adekvatnom menadžerskom odgovornošću, ali i zadržava ulogu profesionalca u obrazovanju. Suština dvostruke uloge direktora škole ogleda se u činjenici da je i on sam profesionalac, iz čega proizilazi to da je neophodno stalno usavršavanje i dodatno obrazovanje za obavljanje poslova direktora škole jer jedino tako može steći znanja neophodna za ovu kompleksnu ulogu (West-Burnham 1997).

3.2. Vođenje škole

Liderstvo u školama jedna je od najsloženijih i najzahtevnijih funkcija direktora. U dobro vođenoj školi direktorovo ponašanje prožima celokupni vaspitnoobrazovni proces i utiče na zaposlene tako što njihovo ponašanje usmerava prema ostvarenju postavljenih ciljeva. Liderstvo u školama je multidimenzionalni koncept, gde su vrednosti, ciljevi, verovanja i odlučivanje veštine direktora škole koje daju smisao i značenje njegovom upravljanju. Za lidere u obrazovanju neophodno im je da pokažu razumevanje moralne kompleksnosti i sposobnost kreiranja jasne veze između vrednosti i preduzetih aktivnosti u obrazovnoj instituciji (Grace 1997).

Mnogi nastavnici od direktora škole traže ponašanje koje pruža podršku, pomoć, saradnju i brigu za sopstveni razvoj. Kada otkriju ovakvo ponašanje, povećava se i njihova podrška direktoru, što će rezultirati porastom moći liderstva (Owens 1998). Jednom kad lideri u obrazovanju shvate odnose kao osnovu za dijalog, oni mogu poći dalje, ka istraživanju nekih od kompleksnijih odnosa, zasnovanih na dijalogu (Shields & Sayani 2005). Odgovornost vođenja u obrazovanju je da osigura da svi članovi institucije imaju pristup informacijama, imaju prostor i mogućnost da debatuju o politici i praksi i da su oslobođeni, koliko je to moguće, od prepreka u komunikaciji. Vođa u obrazovanju pokušava da uspostavi uslove za dijalog, učešće i poštovanje ljudi i njihovih ideja (Grace 1997).

Moderno doba, sa svojim turbulentnim promenama u okruženju, donosi i specifične promene, koje utiču na ulogu direktora kao lidera u obrazovnim ustanovama i čine je još kompleksnijom. Ova kompleksnost uloge direktora ogleda se, pre svega, u raznolikosti koja je neophodna zbog udovoljavanja poslovnim zahtevima. Stoga, Murphy, Yff i Shipman (2000) vide direktora škole kao lidera u sledećim ulogama:

- lider kao službenik društvene zajednice (onaj koji učestvuje u reformi obrazovanja i vodi ga od birokratskog ka postindustrijskom adaptivnom modelu s ciljem da ga uskladi s potrebama mladih);
- lider kao organizacioni graditelj (onaj koji tradicionalizam zamenjuje fokusom na promenama i kreira mehanizme koji mogu odgovoriti tim promenama);
- lider kao graditelj društva (onaj koji preuzima odgovornost da nove generacije obrazuje tako da budu u stanju da se prilagode novonastalim društvenim strukturama);
- lider kao moralni, etički edukator (onaj koji će akcenat staviti na postavljanje ciljeva, pravih prioriteta, uvažavajući pri tome mišljenja roditelja i nastavnika, kao i činjenicu da današnja deca u školu donose mnogo više znanja i iskustva nego pre).

3.3. Pretpostavke efikasnog vođenja škole

Efikasno vođenje škole pretpostavlja saradnju i interakciju direktora s ljudima, uticaj na druge, njegove lične karakteristike i sposobnost, više nego samu funkciju koju vrši, kao i poznavanje mehanizama koji motivišu zaposlene, te sposobnost podsticanja na dobrovoljnu saradnju. Uspešni lideri moraju biti vođeni ličnim vrednostima koje stvaraju želju za gradnjom, sprovođenjem i kontrolom uspešnosti sopstvene vizije pomoću povratnih informacija, dobijenih od strane unutrašnjih i spoljašnjih stejkholdera. Oni moraju imati sposobnost upravljanja brojnim tenzijama i dilemama koje nastaju usled suprotstavljenih interesa grupa (Day 2003). Istraživanja u školama koje su bile izložene izazovnim okolnostima dovela su do zaključka da su direktori u ovim školama imali visok nivo emocionalne inteligencije, prihvatili potrebu izgradnje pozitivnih odnosa s učenicima, nastavnicima i roditeljima i primarno radili kroz proces delegiranja i poverenja, uključujući učenike, roditelje i nastavnike u proces odlučivanja (Harris 2002).

Rezultati mnogih istraživanja potvrđuju važnost uloge direktora u razvoju škole, a posredno, i za uspeh učenika. Kao pedagoški i poslovni lider, on učestvuje u celokupnom životu i svim oblastima rada škole, dajući doprinos svemu što se odvija u toj ustanovi. Svojim liderskim funkcijama, planiranjem i programiranjem, upravljanjem ljudskim resursima škole, vođenjem zaposlenih na putu ostvarivanja ciljeva škole i vrednovanjem rezultata škole, direktor zaokružuje celokupan proces aktivnosti škole. Otuda, nije slučajno da su neki direktori škola efikasniji od drugih, čak i kada su suo-

čeni s istim zahtevima i ograničenjima. Efikasan direktor škole bolje razume kako svet školstva i vođenje škole funkcionišu (Day 2003).

Jednostavno određenje dobrog direktora škole ne postoji. Shvatanje šta je od presudne važnosti za zaposlene i poznavanje uzajamnih odnosa od kojih individualni rad zavisi ključni su za efikasno vođenje škole. Veoma je važno da lider zna šta je to što motiviše zaposlene, jer jedino će takva motivacija imati pozitivan efekat na uspešnost vođenja.

4. LIDERSTVO U OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA

Brojni autori su pokušali da sistematizuju modele vođenja, a među njima se ističu Leithwood, Jantzi i Steinbach (1999), te Bush i Glover (2002). Rezultat njihovog istraživanja jeste tipologija modela vođenja (uz odgovarajuće modele menadžmenta), prikazana u Tabeli 1.

Tabela 1: *Tipologija modela menadžmenta i odgovarajućih modela vođenja*
(Nav. prema: Staničić 2006)

Modeli menadžmenta	Modeli vođenja
formalni	menadžerski
kolegijalni	participativni
	transformacioni
	interpersonalni
politički	transakcioni
subjektivni	postmoderni
dvoznačni	kontingentni
kulturni	moralni
	instrukcioni

U praksi su se izdvojila tri modela vođenja: menadžerski, instruktivni i transformacijski. Ne samo da se jasnije prepoznaju u praksi – ta tri modela su se pojavljivala u praksi, tokom vremena, kao tri faze razvoja obrazovnog menadžmenta i vođenja (Hallinger 1992). Faza menadžerskog vođenja karakteristična je za period 60-ih i 70-ih godina 20. veka i vreme uspostavljanja sistema obrazovnog menadžmenta. Nakon faze menadžerskog vođenja, sledi 80-ih godina faza instruktivnog vođenja, da bi u 90-im godinama prošlog veka zaživela faza transformacijskog vođenja.

Menadžersko vođenje povezano je s formalnim modelom obrazovnog menadžmenta. Karakteristika ovog modela vođenja je usmerenost direktora na ostvarivanje funkcija i zadataka. Ovde se polazi od pretpostavke da uspešno ostvarivanje funkcija i zadataka doprinosi efikasnosti rada zaposlenih. Takođe, smatra se da je ponašanje zaposlenih racionalno, a da uticaj dolazi s formalnih pozicija u hijerarhiji strukture

ustanove. On je pogodan za sprovođenje odluka koje dolaze iz okruženja, a obično ga kritički nazivaju “menadžerizmom” i “tehnicizmom”. U današnjem modernom svetu manje se koristi ovaj tip vođenja, ali se smatra da neke njegove tehnike doprinose uspešnosti direktora/lidera. Naglašeni formalizam i tehnicizam je upravo ono što se zamera ovom modelu vođenja.

Instrukcijsko vođenje razlikuje se od drugih modela po tome što je više usmereno na uputstva za proces, nego na sam proces vođenja. Kako je učenje i podučavanje osnovni radni proces u obrazovnim institucijama, instrukcijsko vođenje je direktno u funkciji podizanja nivoa kvaliteta ovog procesa uglavnom posredstvom profesionalnog usavršavanja nastavnika. Zamerka ovom stilu vođenja jeste upitna kvalifikovanost direktora, prejaka orijentacija na nastavu i zanemarivanje ostalih oblasti funkcionisanja organizacije.

Transformacijsko vođenje je u duhu aktuelnih zahteva škole i direktora, a naročito ako se uzme u obzir činjenica da se za polazište savremenog rukovođenja stavlja kreiranje vizije i efikasno vođenje ka njenoj realizaciji. Pošto je vizija opisana kao opšte-prihvaćena slika zajedničke želje o izgledu budućnosti, njeno oblikovanje i ostvarivanje zasniva se na prihvaćenosti i predanosti zaposlenih. Zato, direktor mora da postigne visok nivo privrženosti nastavnika i odličnu saradnju, da njegovi motivi, motivi zaposlenih, kao i na njima utemeljeno ponašanje, budu jedinstveni. Modelu transformacijskog vođenja zamera se mogućnost manipulisanja zaposlenim od strane direktora nakon što ih pridobije.

Pošto navedeni modeli često pojedinačno ne zadovoljavaju potrebe u praksi, u nekim situacijama se onda koristi više njih istovremeno. Prema Bušovom mišljenju, zastupljenost pojedinih modela u obrazovnim ustanovama zavisi od njihove veličine, organizacijske strukture, vremena koje se može posvetiti menadžmentu, kao i mogućnosti pribavljanja resursa i okruženja ustanove (Bush, 2003). Koji će model vođenja biti dominantan u obrazovnim ustanovama zavisi od niza faktora. Veličina škole npr. značajno utiče na zastupljenost modela vođenja. Participativno vođenje je model koji sigurno više odgovara manjim školama, dok je menadžersko i transakcijsko vođenje pretežno primenjivo u većim školama. Transformacijski model vođenja bi, pak, podjednako uspešno mogao da se primeni i u manjim i u većim školama. Organizacijska struktura je takođe faktor koji utiče na profilisanje modela menadžmenta i vođenja. Postojanje saveta, odbora i različitih interesnih grupa i njihovih težnji da utiču na odlučivanje formiraju strukturu u kojoj su primenljivi transakcijski, kao i (s obzirom na pedagoški rad) instrukcijski model vođenja. Kad je reč o vremenu koje se može posvetiti obrazovnom menadžmentu, može se zaključiti da, zbog preopterećenosti nastavnika nastavom i nemogućnosti participiranja u procesu odlučivanja, dominira model menadžerskog vođenja.

Mogućnost pribavljanja resursa je takođe značajna za primenu određenog modela vođenja. Presudni za odvijanje obrazovne delatnosti su ljudski, fizički i finansijski resursi. U redovnim uslovima raspodela navedenih resursa vrši se dogovorom; međutim, u uslovima redukcije resursa, kada neminovno dolazi do sukoba interesa, u obrazovnim ustanovama primenjuje se politički model obrazovnog menadžmenta i transakcijski model vođenja.

I, najzad, okruženje se javlja kao faktor koji utiče na obrazovni menadžment u školama, naročito u uslovima decentralizacije obrazovanja i dobijanja veće autonomije u odlučivanju koje se, pre svega, odnosi na nastavne programe. Škole dobijaju veća ovlašćenja da bi spremnije odgovorile zahtevima okruženja. U uslovima stabilnog razvoja okruženja, škole uglavnom primenjuju kolegijalne modele menadžmenta, tj. transformacijsko i participativno vođenje. Ali, u uslovima promena u programima, vrednovanju i sl., obrazovne ustanove počinju da primenjuju modele transakcijskog i situacijskog vođenja.

Pošto su obrazovne ustanove po svojoj prirodi veoma kompleksne, ne mogu se stoga ni svesti na primenu samo jednog modela obrazovnog menadžmenta ili vođenja, jer je i sama praksa pokazala da se tu istovremeno praktikuju različiti modeli vođenja. Svest o tome usmerila je teoretičare na traganje za modelima koji bi pomirili uočene protivrečnosti i celovitije zahvatili kompleksnu stvarnost obrazovnih organizacija. Tako su nastali integrativni modeli obrazovnog menadžmenta, koji uključuju dvoznačne, političke, kolegijalne i formalne modele (Enderud 1980; Davies & Morgan 1983).

Već samo uvažavanje činjenice da postoje različiti modeli koji su zbog svojih specifičnosti u nekim situacijama pogodniji nego u drugim, dobro je polazište za efikasnije delovanje. Pošto je primarni cilj svake teorije unapređenje prakse, onda je jasno da će usvajanje ovog spektra teorijskih stanovišta dovesti do pojavljivanja mudrog direktora, koji će biti u stanju da izabere ono najadekvatnije i doprinese unapređenju obrazovnog menadžmenta i vođenja, a time i opšteg kvaliteta obrazovnih ustanova.

5. SITUACIONI PRISTUP LIDERSTVU / VOĐENJU

Situacioni pristup proučavanju pojava podrazumeva da su date pojave u interakciji. Tako, shodno ovom pristupu, efikasnost liderstva zavisi od kontekstualnih faktora koji utiču na ovaj proces, što znači da lider koji želi da bude efikasan neće se ponašati po nekim ustaljenim obrascima, već će svoje ponašanje uskladiti sa zahtevima date situacije.

5.1. Karakteristike situacionog pristupa vođenju

Situacioni pristup je pažnju usmerio na situaciju, jer su predstavnici ovog pravca bili uvereni da je lider/vođa proizvod određene situacije. Takav pristup liderstvu polazi od pretpostavke da je lider rezultat njegove interakcije sa sledbenicima, kao i situacije u kojoj se ta interakcija odvija. Ovaj pristup govori u prilog teoriji koja kaže da će ljudi slediti one za koje smatraju da im nude sredstva za ostvarenje njihovih ličnih težnji (Weihrich & Koontz 1994).

Pre pojave situacionog pristupa liderstvu smatralo se da postoje samo dva načina liderstva: autokratski i demokratski. Autokratski stil liderstva podrazumeva da ljudi sve rade po diktatu, pri čemu je delovanje članova grupe najvažnije, dok demokratski

stil akcenat stavlja na slušanje i pohvalu ljudi, te stimulisanje zdravih međuljudskih odnosa. Pri tome je moral bio najznačajniji za uspešno funkcionisanje grupe.

Situaciono liderstvo pretpostavlja da ovi ekstremni stilovi ne mogu opstati, jer su pri vođenju istovremeno prisutna dva ponašanja: direktivno ili autokratsko i podržavajuće ili demokratsko. Kod svakog stila vođenja je prisutno i jedno i drugo ponašanje, ali u različitim omerima (Blanchard, Carew & Parisi-Carew 1995).

Uspešni lideri moraju imati sposobnost da vide šta je u datoj situaciji istinski važno (Blanchard & Peale 1995). Adair (Cole 2002) vidi tri glavne varijable za liderstvo: potrebe zadatka, potrebe grupe i individualne potrebe. On uzima ljude i zadatke kao najvažnije faktore, ali pravi razliku između ljudi u grupi i ljudi kao članova tima. Uspešan vođa je onaj koji jasno prepoznaje prioritete u svetlu kompletne situacije i deluje u skladu s tim. Da bi bio uspešan lider u kontekstu jedinstvenih okolnosti i problema u organizaciji, on mora da poznaje i selektuje najadekvatniji model vođenja. Drucker (2003) smatra da je „za efikasnost potrebna osposobljenost“, a situacijski pristup naglašava važnost stručnog znanja (Koren 1999; Adair 1997). Morgan (1997) smatra da vođenje zahteva efektivnu dijagnozu problema, a onda sledi prihvatanje najprikladnijeg odgovora na problem ili situaciju. Uspešne vođe moraju neprekidno proučavati situaciju i procenjivati kako da joj prilagode svoje ponašanje (Yukl 2002).

Među brojnim modelima liderstva, model situacionog liderstva izazvao je interesovanje jer preporučuje tip liderstva koji nije statičan, već dinamičan i fleksibilan. Ovaj pristup sugeriše da se neprestano mora ocenjivati motivisanost, sposobnost i iskustvo sledbenika da bi se utvrdilo koja je kombinacija stilova najpogodnija za organizaciju. Ako je stil primeren situaciji, on ne samo da će motivisti sledbenike, već će im pomoći da se profesionalno razvijaju (Grubić-Nešić 2008).

5.2. Situacioni pristup liderstvu u obrazovnim institucijama

Situaciono liderstvo zasniva se na pretpostavci da uspešni lideri moraju dobro da poznaju organizacijsko okruženje i da su u stanju da svoj stil liderstva prilagode aktuелnoj situaciji. Pravog lidera krasi osobine kao što su sposobnost dogovora, spremnost na kompromise i umeće uspostavljanja različitih veza.

Situaciono liderstvo zahteva lidere koji se u potpunosti prilagođavaju svojoj školskoj zajednici i suštinski poznaju kontekst unutar kog rade (Goddard 2003). Da bi mogao odgovoriti unutrašnjim zahtevima, kao i zahtevima okruženja, direktor škole mora da poseduje različite veštine i da ima znanje i sposobnost prihvatanja različitih stilova vođenja. Usvajanje ovakvog pristupa bilo bi u skladu sa situacionim teorijama, koje pretpostavljaju da je vođa obavezan da odabere vlastiti odgovor u određenoj situaciji, koji će biti u skladu sa specifičnostima vremena i mesta i koji ima osećaja za vrednosti i verovanja svih učesnika u odlučivanju (Goddard 2003).

Situacioni modeli donose alternativni pristup, prepoznajući različitu prirodu školskog konteksta i prednosti prilagođavanja stila liderstva datoj situaciji. Ovaj pristup je posebno važan u turbulentnim periodima, kada lideri moraju da budu sposobni

da pažljivo procene situaciju i reaguju na adekvatan način više nego da se oslanjaju na standardne modele liderstva (Bush 2003). Kontigentne teorije, ako se primene na školske lidere (pre svega, na direktore), ukazuju na činjenicu da će direktor s određenim karakteristikama i koji koristi određeni stil vođenja u različitim uslovima postizati različite rezultate, zato što na rezultate, osim navedenog, zasigurno utiču i pedagoška klima u školi, kompetencije nastavnika, školsko okruženje i slično.

6. ZAKLJUČAK

U modernom društvu direktori, pored osnovnih pretpostavki adekvatnog obrazovanja, moraju da poseduju sposobnost upravljanja ustanovom, znanja i liderske veštine. Demokratizacija i decentralizacija obrazovnog sistema pretpostavlja niz strukturnih, sistemskih i funkcionalnih promena, koje se reflektuju na upravljanje školom i uloge koje obavlja direktor škole. U radu se posmatra direktor škole kao lider koji poseduje fleksibilnost i efikasnost potrebnu za uspešno obavljanje svoje funkcije. Osnovne kompetencije upravljanja i organizacije uključuju planiranje, odlučivanje, rukovođenje i komunikaciju. Rezultati istraživanja sugerišu da uspešan lider škole zahteva visok nivo fleksibilnosti i efikasnosti, kao i visoke socijalne veštine, koje predstavljaju njegovu ključnu sposobnost.

Kada je reč o školskim liderima/direktorima, treba naznačiti da, bez obzira na tip lidera u koji oni spadaju i da li se dobro ili loše prilagođavaju datoj situaciji, ne treba zaboraviti da se oni nalaze u nezavidnoj poziciji, jer treba stalno da balansiraju, udovoljavajući s jedne strane zahtevima nadležnih organa (nadležno ministarstvo, prosvetne inspekcije, pedagoški zavodi, školski odbori, saveti roditelja) i s druge strane potrebama zaposlenih u svojoj organizaciji.

Upravo iz tog razloga je odabran situacioni model liderstva. Situacioni pristup liderstvu ukazuje na to da lider mora da bude maksimalno fleksibilan i da poseduje sposobnost procene, koja mu omogućava da upotrebi odgovarajući stil liderstva u situaciji u kojoj se nalazi, kako bi bio u stanju da maksimalno izbalansira uticaje okruženja i potrebe zaposlenih, a sve u svrhu uspešnog vođenja škole.

7. LITERATURA

- Adair, J. *Leadership skills*. London: Institute of Personnel and Development, 1997.
- Bahtijarević-Šiber, F. i Sikavica, P. *Leksikon menadžmenta*. Zagreb: Masmedia, 2001.
- Blanchard, K. i Peale, N. V. *Moć poštenega poslovanja*. Celje: Mohorjeva družba, 1995.
- Blanchard, K., Carew, D. i Parisi-Carew, E. *Enominutni vodja oblikuje učinkovito delovno skupino*. Ljubljana: Taxus, 1995.
- Brooke-Smith, R. *Leading Learners, Leading Schools*. London: Routledge Falmer, 2003.

- Bush, T. *Theories of Educational Leadership and Management*. 3th edition. London: Sage Publications, 2003.
- Bush, T. *Theories of Educational Management*. London: P. Chapman, 1995.
- Centre for Educational Research and Innovation, *New School Management Approaches*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2001.
- Cole, G. *Personnel and Human Resource Management*. 5th edition, London: Thomson, 2002.
- Davis, J. L., i Morgan, A. W. "Management of Higher Education in a Period of Contraction in Uncertainty" in: O. Boyd-Barrett, T. Bush, J. Goodey, I. McNay i M. Preedy. *Approaches to Post School Management*. London: Paul Chapman Publishing, 1983.
- Day, C. "The changing learning needs of heads Building and sustaining effectiveness" in: Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A. i Chapman, C. *Effective Leadership for School Improvement*. London: RoutledgeFalmer, Taylor&Francis group, 2003.
- Drucker, P. *Moj pogled na menadžment: izbor iz dela o menadžmentu Pitera Drakera*, Novi Sad: Adizes, 2003.
- Enderud, H. "Administrative leadership in organized anarchies" *International Journal of Institutional Management in Higher Education*. 4 (3): 235–253, 1980.
- Everard, K.B., i Morris, G.. *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za školstvo, 1996.
- Field, R.H.G. "Leadership defined: Web images reveal the differences between leadership and management." Submitted to the Administrative Sciences Association of Canada 2002 annual meeting in Winnipeg, Manitoba. Retrieved October 24, 2010. <<http://www.bus.ualberta.ca/rfield/papers/LeadershipDefined.htm>> 2002.
- Fullan, M., and A. Hargreaves. *What's Worth Fighting for in Your School?* Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation; Andover, Mass.: The Network; Buckingham, U.K.: Open University Press; Melbourne: Australian Council of Educational Administration, 1991.
- Goddard J. T. *Leadership in the (Post)Modern Era*. London: Sage Publications Ltd, 2003.
- Grace, G. *Critical Leadership Studies, Leadership and Teams in Educational Management*. London: Open University Press, 1997.
- Grubić-Nešić L. *Znati biti lider*. Novi Sad: AB Print, 2008.
- Hallinger, P. "School Leadership Development: Evaluating a decade of reform." *Education and Urban Society*. 24(3): 300–316, 1992.
- Harris, A. "Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts." *School Leadership & Management*. Vol. 22: No. 1: 15–26. Taylor & Fransis Ltd, 2002.
- Hoff, K. S. "Leaders and Managers: Essential Skills Required Within Higher Education." *Higher Education*. Volume 38, Number 3, 311–331 (21), Springer, 1999.
- Koren, A. *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: Škola za ravnatelje, 1999.
- Kotter, J. P. *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press, 1996.

- Leithwood, K., Jantzi, D., i Steinbach, R. *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press, 1999.
- Middlewood, D. i Lumby, J. *Human Resource Management in Schools and Colleges*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 2003.
- Morgan, G. *Images of Organisation*. Newbury Park, Sage Publications, 1997.
- Murphy, J., Yff, J. i Shipman, N. "Implementation of the Interstate Schools Leaders." *International journal of Leadership in Education, Theory and Practice*. Vol. 3. No. 1, 18–23. Taylor & Frensis Ltd, 2000.
- Owens, R.G. *Organizational Behavior in Education*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- Shields, C. M. i Sayani, A. *Leading in the Midst of Diversity: The Challenge of Our Times*. Thousand Oaks, Sage Publications, 2005.
- Staničić, S. *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Sveučilišna knjižnica Rijeka, 2006.
- Stoner, J. A. F. & Freeman, R. E. *Management*. 5th Edition, New Jersey: Prentice Hall, 1992.
- Weinrich, H. i Koontz, H. *Menadžment*. Zagreb: Mate, 1994.
- West-Burnham, J. *Managing Quality in Schools*. London: Prentice Hall, 1997.
- Yukl, G.. *Leadership in Organizations*. 5th edition, Upper Saddle River, Prentice Hall, 2002.
- Trompenaars, F. *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in in Business*. First edition London: Nicholas Brealey, 1993.

Primljeno: 19.06.2012.

Odobreno za štampu: 20.06.2012.

Summary: This paper presents the basic theories of leadership with an emphasis on models of leadership, and their specific implementation in education. This paper is dedicated to the leading of the people; because the importance of leadership cannot be ignored in educational institutions concerning that they deal with very sensitive and specific activities. Responsibility that teachers have towards the students is great and it should definitely be placed ahead of the leaders, or in this case, the power of the school principal. But that does not diminish the responsibility of the principal, he or she must be a leader, which means that principal in every way has to fight and to direct his employees, in order to ensure the successful implementation of educational work in schools. It is for this reason why situational leadership model was selected. According to the situational approach to leadership it suggests that a leader has to be maximally flexible and possess the ability to assess, which enables him to use the appropriate style of leadership according to the situation, in order to be capable of using it to balance the effects of environment and needs of employees, all for the purpose of leading a successful school.

Keywords: leadership, leader, education, school, management.

МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

САЊА ЛОНЧАР, ЕМИНА ЕЛЕЗ

Висока пословна школа струковних
студија

Нови Сад

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 517.5

BIBLID: 0353-7129,17(2012)1,p.59–66

ИСПИТИВАЊЕ ТОКА И ЦРТАЊЕ ГРАФИКА ФУНКЦИЈЕ

– неки примери уводних задатака –

Резиме: Испитивање тока и цртање графика функције представља компилацију стеченог знања из области реалних функција. У овом раду представљамо два примера функција које би, својим својствима, допринеле лакшем усвајању овог дела градива, остварујући тиме везу између концепта испитивања функција и његове примене на сложеније задатке.

Кључне речи: испитивање тока функције, мотивација, уводни задаци.

Увод

Појам функције има кључну улогу у настави математике у средњој школи, што илуструје и Марјановићев став: „Најмаркантнија садржајна обнова била је увођење појма функције, не само тамо где се, као у калкулусу, јавља основним објектом, већ прожимањем тим појмом свих других садржаја школског курса математике“ (Марјановић 2000: 1).

Битна улога овог појма огледа се у речима чувеног математичара и иницијатора ове обнове, Феликса Клајна [Klein], у уводу књиге *Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus* из 1908. године, где он истиче: „Ми, који се називамо реформаторима, стављамо концепт функције у сами центар наставе, јер од свих појмова математике протекла два века, овај игра водећу улогу где год се користи математичка мисао. Ми бисмо га увели у наставу што је раније могуће, уз сталну употребу графичких метода, представљањем функционалних односа у x – y систему, који се данас, како је и очекивано, користе у свакој практичној примени математике“ (Klein 1945: 4).

Марјановић даље наводи да се, управо увођењем појма функције, круг проблема решавања једначина „изузетно проширује, а методе решавања се све више темеље на испитивању тока функције и њеним тако добијеним својствима“ (Марјановић 2000: 2).

ИЗБОР УВОДНИХ ЗАДАТАКА

Решавање математичких задатака има значајну улогу у настави математике. Дејић и Ерегић наводе да се решавањем задатака остварују скоро сви циљеви наставе математике, попут стицања нових математичких знања, затим њихове примене у решавању проблема, формирања и развијања мишљења (Дејић, Ерегић 2007: 249)...

Кључни елементат у усвајању нових знања је мотивација ученика. Ковачевић наводи да посебан значај у комплексу мотива заузима такозвана „мотивација за успех“ (Ковачевић, 2009: 79). Како успех, сам по себи, има најјачу мотивациону снагу, ученици ће, с једне стране, након усвајања градива путем једноставнијих задатака, имати веће поверење у сопствену способност и знање, те са самопоуздањем ће прићи и сложенијим задацима. С друге стране, једноставнији уводни задаци доприносе формирању позитивног трансфера знања – у овом случају реч је о трансферу „који се састоји у коришћењу при накнадном учењу принципа, метода и техника учења који су усвојени у току претходног учења“ (Рот 1990: 113).

Полазећи од Петровићевог става да избор задатака у настави математике припада најделикатнијим проблемима наставе математике и да код усвајања нових знања задаци треба да буду једноставнији, али истовремено и карактеристични за одређену област (Петровић 1996: 73), решили смо да пронађемо задатке, тј. функције, које ће, својим својствима, омогућити остваривање овог циља у уводном часу испитивања тока и цртања графика функције.

Како испитивање тока функције представља одређивање квалитативних карактеристика функције и довођење истих у везу у процесу цртања графика, решавање ових задатака врши се у неколико корака и одређују се следећи елементи:

1. **домен** – област дефинисаности функције;
2. **асимптоте** – хоризонталне и вертикалне асимптоте, које описују понашање функције у границама домена, као и косе асимптоте;
3. **нуле и знак функције** – тачке у којима функција сече x -осу и интервале у којима је она позитивна или негативна;
4. **први извод** – одредити нуле и знак првог извода, на основу чега налазимо екстремне вредности функције и интервале у којима она расте или опада;
5. **други извод** – нуле другог извода, које су превојне тачке, и интервале у којима је функција конкавна или конвексна;
6. **цртање графика функције.**

Претрага одговарајућих функција извршена је у класи рационалних функција, чији су именилац и бројилац линеарне или квадратне функције, будући да је решавање линеарних и квадратних једначина изразито једноставан задатак за ученика четвртог разреда средње школе. Следеће ограничење које смо поставили јесте то да резултати свих једначина, које се појављују при извршавању сваког од корака, буду цели бројеви, спречавајући тиме да компликована израчунавања преусмере пажњу ученика са суштине проблема. При томе смо нашли два облика таквих функција, које представљамо у наставку.

Пример 1:

$$f(x) = (x^2 - (a + b)x + ab) / (x - k)$$

Бројеви, a , b и k јесу произвољни цели бројеви, при чему ћемо, без умањења општости, претпоставити да важи $a \leq b$. Да би задата ограничења била испуњена, морају бити испуњени следећи услови:

1. k не припада интервалу $[a, b]$;
2. геометријска средина бројева $|k - a|$ и $|k - b|$ је природан број c , тј. важи:

$$c^2 = (k - a)(k - b)$$

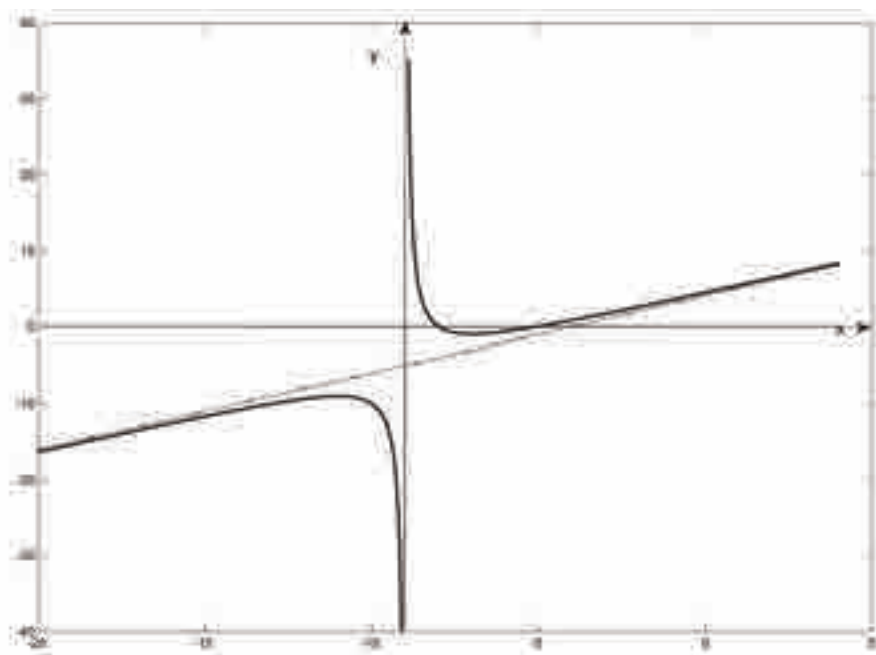
Када је $a = b$, тражени број $c = |k - a|$, док у случају $a \neq b$, до одговарајућих функције долази се писањем једноставног програма: Узимајући бројеве a , b и k из скупа $\{0, 1, \dots, 9\}$ добија се 257 различитих рационалних функција (у Табели 1 наводимо само неке од могућих вредности):

Табела 1

Неке вредности параметара a , b и k за које су задовољени услови 1) и 2)

a	-8	-8	-6	-5	0	0	3	4	6	7
b	-5	0	2	-8	3	5	6	-2	3	-1
k	-9	-9	-7	-9	4	9	7	6	7	8

Други начин на који можемо доћи до функција је полазећи од бројева c и k : Избором броја c , добијамо његов квадрат, нпр. $c = 6$, тада је $c^2 = 36 = 1 \cdot 36 = 3 \cdot 12 = 4 \cdot 9$, узимајући да је $c^2 = 36 = 4 \cdot 9$ и ако је $a < b < k$, тада $k - a = 9$ и $k - b = 4$, при чему избором произвољног k добијамо бројеве a и b . Тада су нуле функције f бројеви a и b . Вертикална асимптота је $x = a$, а коса $y = x + (k - (a + b))$, док су нуле првог извода, тј. тачке екстрема ове функције $x = a - c$ и $x = a + c$. Други извод нема нуле, а његов знак одређен је искључиво знаком бинома $x - k$. График функције је приказан на слици 1.



Слика 1

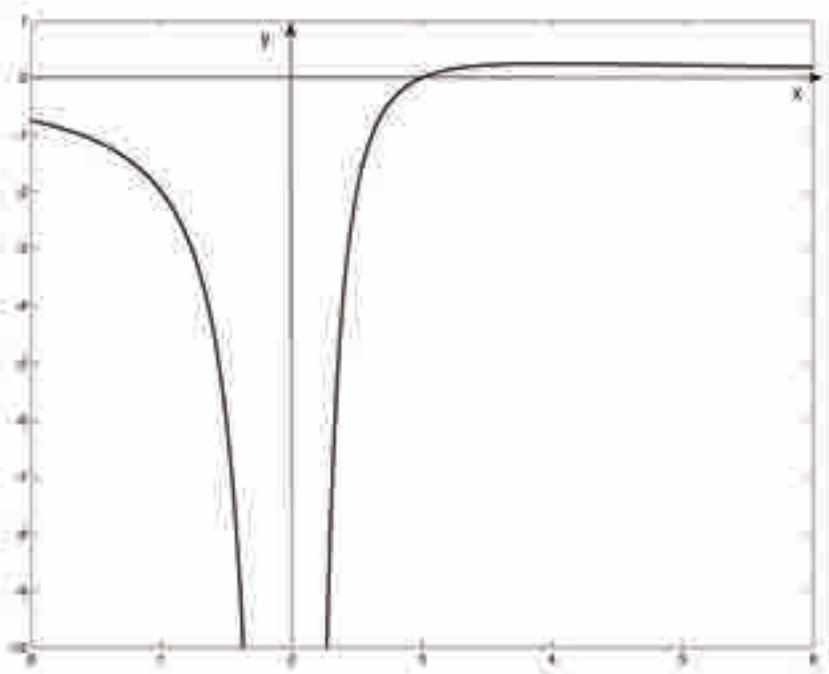
График функције $f(x) = (x^2 - (a + b)x + ab) / (x - k)$
за вредности параметара $a = -8$, $b = -5$, $k = -9$.

Пример 2:

$$f(x) = (x - a) / (x - k)^2$$

За функције овог облика једино ограничење је $a \neq k$, као и то и да су a и k из скупа целих бројева. Функција има једну нулу $x = a$, вертикалну асимптоту $x = k$, и хоризонталну асимптоту $y = 0$. Нуле првог и другог извода добијају се решавањем линеарних једначина, а решења су: нула првог извода је $2a - k$, и у тој тачки функција достиже свој максимум, док је нула другог извода $3a - 2k$.

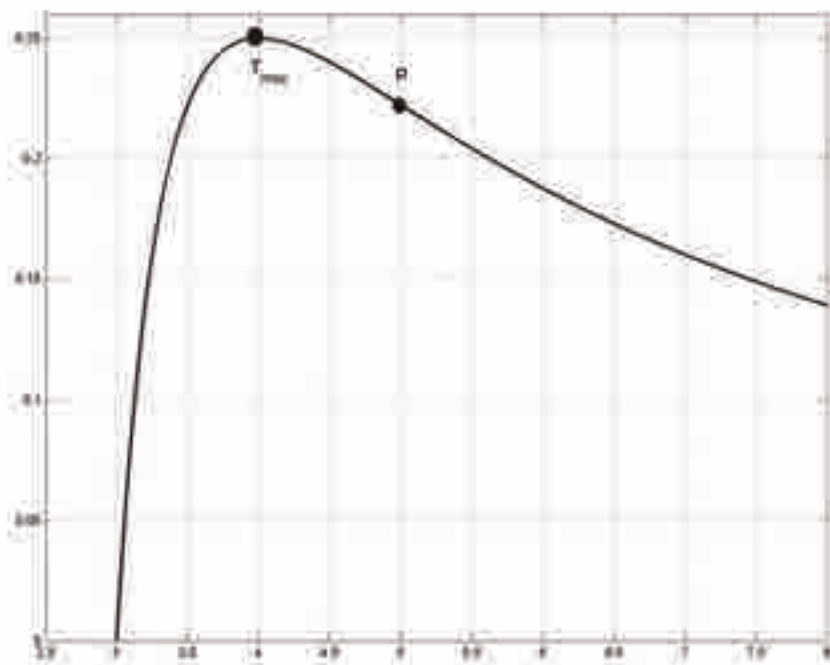
Узимајући, на пример, вредности $a = 3$, $k = 2$ добијамо график функције приказан на слици 2.



Слика 2

График функције $f(x) = (x - a) / (x - k)^2$
за вредности параметара $a = 3, k = 2$

Како би се јасније увидео положај максимума $T_{\max}(4, f(4))$ и превојне тачке $P(5, f(5))$, слика 3 доноси приказ функције када се x налази у интервалу од 2,5 до 8.



Слика 3

График функције $f(x) = (x - a) / (x - k)^2$ за вредности параметара $a = 3, k = 2$, када се x налази у интервалу од 2,5 до 8

Задатак из примера 1 даје, с једне стране, приказ функције која има косу асимптоту и могућност да се ученицима објасни однос између хоризонталне и косе асимптоте, док, с друге стране, задатак из примера 2 даје конкретан пример и могућност потпуног разумевања дефиниције хоризонталне асимптоте, будући да одређени број ученика, асимптоту схвата као праву којој се функција стално приближава, али је никад не сече, не водећи притом рачуна да се то својство односи искључиво на ситуацију када $x \rightarrow \pm\infty$.

ЗАКЉУЧАК

Сваки уводни час наставе математике, у зависности од приступа новој материји, може бити или камен темељац или камен спотицања у процесу стицања нових знања. Одабиром одговарајућих задатака, који ће се фокусирати на суштину проблема, постижемо лакоћу усвајања новог знања, као и растуће самопоуздање ученика, што је претпоставка даљег учења и напредовања у математици.

ЛИТЕРАТУРА

- Дејић, М. & М. Егерић. *Методика наставе математике*, Београд: Учитељски факултет, 2007.
- Klein, F. *Elementary Mathematics from an Advanced Standpoint: Arithmetic, Algebra, Analysis*. New York: Dover Publications, 1945.
- Ковачевић П. *Методика наставе математике са прилозима о бројевима*, Бања Лука: Независни универзитет Бања Лука, 2009
- Марјановић М. “Обновитељске теме наставе математике”. *Настава математике* XLV/1–2, 2000, стр. 1–8.
- Петровић Н., Ј. Пинтер, В. Сотировић, Д. Липовац. *Општа методика наставе математике*. Сомбор: Учитељски факултет, 1996.
- Рот, Н. *Општа психологија*, Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства, 1990.

Примљено: 13.10.2011.

Одобрено за штампу: 20.06.2012.

Summary: Analyzing functions and drawing its graphs is a compilation of knowledge in the field of real functions. In this paper we present two examples of functions, whose properties should contribute to facilitate the adoption of this part of the material, creating a bridge between the concepts of analyzing function and its application to more complex problems.

Keywords: Analyzing function, motivation, introductory problems.

МИОНА БОГОСАВЉЕВИЋ-ШИЌЈАКОВ

СТАНКО ЦВЈЕТИЋАНИН

Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 502/504::[37.02:371.382]-053.5

BIBLID: 0353-7129,17(2012)1,p.67–80

ЗНАЧАЈ МЕТОДЕ ИГРЕ У РАЗВИЈАЊУ ПОЗИТИВНИХ ЕКОЛОШКИХ СТАВОВА ДЕЦЕ

Резиме: Рад се бави значајем методе игре у развијању позитивних еколошких ставова деце. Полази се од научно утемељене претпоставке о великом значају и улози игре у животу детета. У раду се истичу најважнији фактори који утичу на игру, указује се на значај игре у васпитно-образовном процесу и посебно се разматра улога игре у изградњи правилних еколошких ставова детета. У том смислу, заступа се став да се укупан правилан развој детета не може замислити без еколошког васпитања, тј. формирања правилног односа детета према природи.

Посебно се указује на поједине моделе дидактичких игара у настави предмета Свет око нас, њихову израду и прилагођавање деци, како би им се, на што занимљивији начин, кроз одређене игре и еколошке активности, приближили еколошки садржаји и на тај начин допринело остварењу васпитно-образовних задатака.

Кључне речи: еколошки ставови, метода игре, дидактичке игре, деца, васпитање.

Увод

Игра има веома велики значај у животу детета. Она је основна активност детињства и основни облик деце стваралачке делатности, помоћу које се дете свестрано развија, испољава сопствену личност, свој карактер, индивидуалне способности и склоности. У игри, деца спонтано и креативно истражују своју околину, упознају и откривају свет који их окружује, стичу и развијају одређене навике, глуме оно што мисле и преузимају улоге и размишљања других. Игра доприноси целокупном развоју и васпитању детета, а то значи да се васпитни значај деце игре може сагледати кроз интелектуалну, физичку, моралну, радну и естетску компоненту. Осим тога, игра има значајно место у развоју радних, естетских, моралних, хигијенских, еколошких и других знања, умења и навика.

Игра значајно доприноси и развоју елементарних организационих способности и навика код деце. Битно је у игри бити стваралац, покретач, иницијатор активности. Игра припрема дете за самосталан живот у касније доба. Позитивно деловање игре на дечји развој оствариће се тек онда ако је одређена игра примерена узрасту, полу, способностима и интересовањима детета.

Дечја игра је дуго (кроз различита теоријска схватања) третирана као забава, разонода и простор у коме деца треба да утроше време док не дођу у време обавеза и дужности одраслих (Трнавац 1977). Савремена схватања дечје игре говоре да дечју игру уопште не треба идентификовати са чистом забавом и некорисним губљењем времена. Игра је дечје природно стање и основни облик дечје стваралачке делатности. Кроз игру деца најбрже и најтемељније усвајају нова знања, развијају се, показују своју личност, вештине и способности, формирају одређене вредности, друже се, радују и тугују. Педагошки класици: Коменски, Русо и Фребел су први озбиљније указали на дечју игру као природну и основну активност детета, која је услов и показатељ правилног развоја детета у периоду детињства и развоја човека уопште. Дечја игра данас је прихваћена као активност кроз коју се остварује свестрани развој детета.

Будући да су игра и природно окружење нераздвојиви, отуда је већи део садржаја наставних предмета могуће најбоље обрадити методом игре. У игри деца немају осећај спутаности или наметања, она их инспирише и подстиче да размишљају и доносе закључке, како би били бољи, бржи, спретнији. Игра је област коју су проучавали многи филозофи, педагози, психолози, социолози, антрополози, при чему су, и поред извесних разлика у схватању игре, сви недвосмислено истакли њен значај за целокупни развој детета.

Проучавањем развоја деце и тражењем адекватних метода, облика и средстава васпитног рада, уочен је низ карактеристика дечје игре. Може се закључити да се дечја игра разликује од игре одраслих, да зависи од темпа и специфичности развоја конкретног детета, да за њу важе неке заједничке карактеристике.

ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА ИГРУ

Као најзначајнији фактори који утичу на игру, најчешће се наводе: друштвена средина (социјални састав, стандард и услови живота људи у тој средини), здравствено стање деце, моторни развој детета (утиче на избор врсте игре и способност играња), интелигенција (интелигентнија деца се више играју, са више играчака, у играма траже више решења), пол, традиција, годишње доба: зимске и летње игре (Кајао 1985).

Игра је основна дечја активност све до пубертета, али је важна и у развоју младих, па и у животу одраслих. Кроз игру деца спознају спољашњи свет, околину и рад људи. У игри се развијају чула и ствара се основа за учење. Игра тражи мисаоне и радне напоре. Какво је дете у игри, такво ће обично бити када порасте.

Дакле, дете треба подржавати у игри, како би оно развијало своје стваралачке способности, које ће целог живота улагати у учење, рад и социјалне контакте (Мирковић 2007).

Под дидактичким играма подразумевамо оне дечје игре, које, поред тога што поседују сва општа својства игара, садрже и на посебан начин прилагођене и у њихова правила уграђене активности (перцептивне, логичке, говорне) ради унапређивања општег, а посебно интелектуалног развоја деце (Каменов, 2006: 117).

Наглашавајући значење правила у дидактичкој игри, поједини аутори их сматрају ослонцем мишљења, говора и дечјих поступака. Уз дидактичка правила која морају бити јасна и тачна, разликују се и организацијска правила, која се односе на саму структуру игре. Дидактичке игре и средства за ту врсту игара измишљају одрасли, одређујући, у складу с дечјим узрасним и васпитним могућностима, степен тешкоћа и напора. Чињеница да дидактичке игре смишљају одрасли, носи и изванредан ризик да деца игру не прихвате. Дидактичка игра се разликује од слободне, спонтане дечје игре. Разлика је управо у спонтаности. Дидактичка игра може да се претвори у спонтану игру.

Правила у дидактичким играма имају функцију да регулишу садржаје и ток дидактичких игара, као и понашање деце. Ова правила, у дидактичким играма, могу да забрањују, дозвољавају и прописују шта се сме, а шта се не сме радити, уносећи на тај начин у игру неизвесност, очекивања и напетост. Осим правила, у дидактичким играма постоји и *загађајак*, који играчи морају да реше што брже, боље, тачније. Отуда, у називу многих дидактичких игара налазе се захтеви попут: пронађи, изабери, повежи, утврди, запази, покушај. У дидактичким играма, облици и садржаји су претежно дириговани од стране васпитача или учитеља; међутим, важно је да се постигне то да деца прихвате дидактичку игру, а не да она буде наметнута. Дидактичке игре имају елементе учења, који се подударају с игром. Замисао игре обично има облик задатка који треба решити, уз придржавање одређених правила, како би се успешно решио задатак и обавила игра.

Дидактичка игра има и *резултат*, који деци причињава радост у игри, а васпитачима/учитељима може да служи као показатељ степена развоја детета. У дидактичкој игри није примарна забава, већ упоран (и успешан) облик решавања проблема игре, тј. задатка. Дидактичка игра проверава искуство и стечено знање, нуди ново знање, развија способности, побуђује на такмичење са другима, али и на такмичење са самим собом.

Савремена настава, којој је циљ свестрано развијање личности детета, игру прихвата као мотивацију и покретачку активност. Игра у настави је била и раније заступљена у наставној пракси, али јој се сада даје посебан значај јер су постали видни сви њени потенцијали. Мирковић каже да игра у настави обезбеђује свестрани развој личности детета и да је дете субјекат у наставном процесу. Такође, истиче да је социјално-педагошки значај игре велики за развијање и испољавање маште, развијање мишљења, стваралачких способности, навика

понашања у социјалној групи, пружа могућност испољавања особина појединца и има дијагностичку и терапеутску функцију (Мирковић, 2007).

У свакој дидактичкој игри могуће је разликовати: њен циљ и задатке којима се тај циљ постиже, средства и правила која регулишу ток игре и резултат. Улога васпитача/учитеља у организацији дидактичке игре је: да одреди најпогодније време за дидактичку игру и уклопи је у режим дана, да одреди простор за игру (радна соба, двориште), да одреди број играча (цела васпитна група, мање групе или поједина деца), да изабере или изради потребан дидактички материјал (играчке, слике, предмети), да пре почетка игре припреми децу, уз објашњење правила игре, да се сам васпитач припреми за игру, после игре, васпитач треба да анализира шта је остварено од планираног, да ли су деца игру прихватила, да ли је игра деци занимљива и сл.

ЗНАЧАЈ ДЕЧЈЕ ИГРЕ У ВАСПИТНООБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

Игра је пут или начин на који деца упознају свет који их окружује и стичу неопходна сазнања. Дете у игри подражава одрасле, „истински ради“ и тако се учи раду и радним активностима. Дете ради играјући се, и игра се радећи (Аркин 1951).

Кроз игру дете стиче многе вештине: оно врши упоређивање, одабир, класификацију и тиме развија своје мисаоне способности, развија и задовољава своју радозналост, опажање, посматрање, развија пажњу и памћење. Игра доприноси вежбању резоновања, оштроумности, довитљивости, одлучивању, значајна је и за развој чула (вида, слуха, додира мириса, укуса) и моторике. Кроз игру, дете учи да предмете разликује по боји, дужини, просторним односима. Игра је пресудна и за правовремени развој наслеђених диспозиција, представља увод у рад одраслих, начин упознавања спољног света, и за децу је игра учење, рад и озбиљна форма васпитања (Дошен-Добуд 1977).

За интелектуално васпитање је значајна чињеница да дете у игри улаже изванредан напор, а игра без напора, без активне делатности детета – није плодотворна. У децјој игри је стално присутно изражавање, сакупљање, сазнавање, откривање, задовољство, учење, рад. Игра детету омогућава да експериментира и проверава своје способности, а да, при томе, не мора да прими пуну одговорност за своје поступке. Дете кроз игру сазнаје и о самоме себи, својим способностима и могућностима, а упознаје и друге особе. Кроз игру дете развија говор као социјалну појаву. У игри, деца, уз помоћ маште, остварују своје жеље, доживљавају успех, радост, прву афирмацију, али, исто тако, кроз игру, деца се ослобађају страха, фрустрација и емоционалне напетости. Кроз игру с другом децом, дете учи да дели, да прима и даје, да сарађује и да се укључи у групу. Спонтана, колективна игра предшколске деце и слободна игра ван вртића или школе омогућавају

прве праве, ненаметнуте социјалне контакте. Кроз игру се вежба воља детета. За то су нарочито погодне „игре са правилима“, које омогућавају да се дете испоји онакво какво је, да учи да буде боље, да буде кооперативно, социјализовано.

За дете је важно да се игра са вршњацима. Играјући се најчешће само или с одраслима, дете може постати себично, самоуверено и доминирајуће. Дете се кроз игру прихвата различитих, многобројних улога и тако вежба различите форме друштвеног понашања. Дете кроз игру сазнаје шта група сматра за исправно, а шта за погрешно. Ако хоће да остане у игри, дете мора да научи да буде поштено, добар друг, да не крши правила, да губи без љутње, да влада собом и својим емоцијама. Дете кроз игру учи да поштује правила: ко када почиње, на који начин или знак почиње игра, ко шта ради, колико дуго траје игра, на који начин завршава игра и сл. Игре су значајне и за развој и неговање основних моралних емоција: патриотизма, човекољубља, толеранције, племенитости, пожртвованости, правичности, саосећајности, дружељубивости, уважавања различитости.

Развијање естетских потреба, интересовања, навика, естетског укуса и стваралаштва није могуће без емотивне проживљености кроз игру. Дечја игра је блиска уметности, јер у дечјој игри има стваралаштва, оригиналности, неповљивости, имагинације. Естетско васпитање се у игри остварује у јединству с осталим: лепота је у покрету, у говору, у изради играчака, у доживљавању бајке, приче, песме, музике, у извођењу одређене представе, улоге и сл. У области естетског васпитања постоје три основна задатка на предшколском узрасту: дати знање и оспособити децу да разликују естетски вредно од естетски ружног, неговати и развијати естетски укус и развијати естетско стваралаштво код деце.

Игра је за физички развој и физичко васпитање детета незаменљива и свестрана јер, кроз игру, дете стиче координацију покрета (бацање лопте, трчање...), развија моторику (покретне игре, игре на чистом ваздуху, зимске...), усавршава фину моторику шаке, прстију (слагање мозаика, цртање, вајање...), развија мишиће и јача опште здравље. У физичком и здравственом смислу важан је утицај природних фактора: сунце, вода, ваздух. Значај игре за физичко васпитање је изражен и у чињеници да постоји међусобна условљеност између физичког и психичког развоја.

ЗНАЧАЈ ИГРЕ У ИЗГРАДЊИ ПРАВИЛНИХ ЕКОЛОШКИХ СТАВОВА ДЕТЕТА

Укупни развој детета не може се замислити без еколошког васпитања, тј. потребе формирања правилног односа детета према природи. То подразумева формирање знања о природи, осећања и воље за активним деловањем у циљу заштите и очувања природе. Формирање, развијање и неговање еколошке свести код деце је од великог значаја за укупни развој, при чему игра има посебно место и улогу.

У Србији се садржаји из екологије и заштите животне средине обрађују кроз предмет Свет око нас (први и други разред), Познавање природе и друштва (трећи разред), Познавање природе (четврти разред), као и изборни предмет Чувари природе, који је у потпуности посвећен еколошкој едукацији (Цвјетићанин 2009). Циљ таквих садржаја је развијање свести о потреби и могућностима личног ангажовања у заштити животне средине, усвајање и примена принципа одрживости, етичности и права будућих генерација на очувану животну средину. Овај циљ остварује се посредством задатака као што су: дефинисање појма и основних елемената животне средине, уочавање и описивање основних појава и промена у животној средини, уочавање и описивање појава које угрожавају животну средину, развијање одговорног односа према себи и према животној средини, развијање навика за рационално коришћење природних богатстава, развијање радозналости, креативности и истраживачких способности, развијање основних елемената логичног и критичког мишљења.

Методу игре је могуће практично применити у еколошком образовању и васпитању ученика разредне наставе, кроз активности које су прилагођене одређеној групи деце једног разреда. У овим активностима значајан је тимски рад – ученици се подстичу на истраживање, повезивање теорије и праксе, на развијање навике за рационалним коришћењем природних богатстава и сл.

МОДЕЛИ ДИДАКТИЧКИХ ИГАРА У НАСТАВИ СВЕТ ОКО НАС, ЊИХОВА ИЗРАДА И ПРИЛАГОЂАВАЊЕ

У настави Свет око нас могу се применити различити модели дидактичких игара. Израда дидактичких игара представља посебан облик рада с ученицима који омогућује да се на занимљив начин остваре васпитно-образовни задаци. Приликом одабира и осмишљавања игара, треба имати у виду да игре делују васпитно и свестрано на психофизички развој деце, да се примењују постепено, занимљиво и корисно и да буду прилагођене развојним степенима (Копас-Вукашиновић, 2006). Игра није сама себи сврха већ служи за постизање резултата, који воде свестраном развоју личности детета.

Дидактичке игре морају бити занимљиве да би подстакле интересовање за усвајање биолошких појмова. Садржај игара мора утицати на продубљивање знања и активности ученика. Деца игре прихватају ако су им доступне, довољно јасне и прихватљиве, одговарајуће, једноставне и сложене, али и прилагођене развојном степену саме деце. Важно је познавати границу дозирања у игри, тј. потребно је водити рачуна колико је дете способно за извођење одређених радњи (Штрбац, Сегединац & Војиновић-Милорадов 2003). Коритник објашњава да метод и организација рада у играма с децом подразумева низ педагошко-методичких принципа, које је потребно у пракси поштовати, а неки од најважнијих су: да игру треба прво показати и тачно разјаснити, тако да се деца

што боље мотивишу за игру; да деца траже промену игара, средстава, начина рада, промену места; у игри деца траже такмичење, мерење способности, похвале; превелико уплитање водитеља у ток игре руши интересовање за њу, а премало пажње не ствара одушевљење за рад и доводи до неуспеха; у игри треба да активно учествују сви играчи, а игру коју деца нису прихватила не треба понављати нити форсирати; у току игре потребно је игру зауставити ако се она погрешно изводи и поново је објаснити; у игри треба сузбијати нетрепелљивост, недругарство, егоистично и нечасно понашање; игра треба да се доведе до краја, до означеног резултата, јер то осигурава интересовање за даљу игру (Коритник 1983).

Методика израде дидактичких игара обухвата: *избор шема* – наставне јединице (конкретној изради модела претходи проучавање како објеката, тако и збивања која ће се обрадити; важно је уочити који детаљи се морају истаћи, а који се морају запоставити како би модел одговарао сврси), *избор материјала* (за израду дидактичких игара користе се папир, боје, фломастери и сличан материјал и прибор) и *предлој решења* – израда дидактичке игре (да би се дало најбоље решење за израду модела, ученици морају бити датаљно упознати с теоријом о датом објекту или појави по програму и уџбенику по ком се обрађује) (Јовић & Кувелјић 2005).

ПРИМЕРИ ИГАРА И ЕКОЛОШКИХ АКТИВНОСТИ

1. пример: Еко-олимпијада

Активност се изводи у природном окружењу и обухвата низ игара (*puzzle*, *рециклажа*, *необична слагилица*, *ко се тражи*, *заштити ме од сунца*, *где ко живи*). У извођењу активности учествују старији, подршка. Ученици се почетном игром (игра *puzzle*) поделе у екипе са једнаким бројем чланова. Након тога, оформљене екипе бирају како ће се звати и њихова имена се уписују на таблу или хамер, на који ће се касније уписивати освојени бодови екипа након сваке игре. Екипе (све у исто време или појединачно, у зависности од игре) крећу кроз полигон игара (игре: *рециклажа*, *необична слагалица*, *ко се тражи*, *заштити ме од сунца*, *где ко живи*). Након сваке игре проглашава се победник за ту игру и уписују бодови на таблу/хамер. Када све екипе прођу полигон игара, проглашава се победник – након сабирања бодова из свих игара.

Ова активност доприноси остваривању следећих образовних циљева: упознавање ужег окружења, тимски рад, подстицање такмичарског духа, развијање моћи запажања и практично вежбање стечених знања. Сврха ове активности је боравак у природи, развијање моторичких способности и дружење, обнављање стеченог знања из предмета Свет око нас (први и други разред), или изборног предмета Чуvari природе. Активност је успела и остварила свој циљ ако су све екипе извршиле игре до краја и ако већина екипа успешно прође задатке постављене током одређених игара.

Игра *Puzzle*

Пре него што игра почне, учитељица/васпитачица треба да припреми четири слике или фотографије, тако да их исече на онолико делова колико има ученика. Сваки ученик добија по један део, а група, на знак учитељице, почиње да склапа слике. Пошто ученици сложе своје слагалице, они постају једна такмичарска екипа и сарађиваће до краја такмичења. Пожељно је да је на слици/фотографији тема заштита животне средине.

Ова игра има за циљ изградњу тима кроз забаву, подстицање сарадње, формирање група.

Игра *Рециклажа*

Екипа добија 5 кеса са натписима: папир, стакло (заобљених ивица), метал (нешкодљив), пластика, органски отпад (лишће, воће). На знак за почетак, учитељица изручује кесу с мешаним отпадом. Екипа има задатак да га разврста у што краћем временском року. Време се зауставља када екипа каже да је готова. Добија се по један негативан поен за сваки погрешно разврстан предмет. Екипа која је прва завршила добија 10 поена, остале по два мање, зависно од тога које по реду су завршиле задатак.

Ова игра има за циљ да кроз дружење подстакне сарадњу, као и сортирање и препознавање различитих врста отпадног материјала.

Игра *Необична слајалица*

Пре него што игра почне, учитељица треба да исече четири једнаке слике/фотографије на ситније делове, који представљају делове слагалице. Они се измешају на столу на којем се налази нека плитка посуда. Половина ученика једног тима држи сламчице у устима и има задатак да што више исецканих папирића убаца у посуду у одређеном временском року. То ће учинити тако што један крај сламчице држе у устима, а други прислоне на папирић. Увлачењем ваздуха треба да подигну папирић и убаце га у посуду. За то време, друга половина тима има задатак да извлачи папириће из посуде и сложи слагалицу. Победник је онај тим који у задатом року успе да сложи целу или највећи део слагалице. Бодује се тако што прво место добија максималан број бодова (онолико колико има такмичарских екипа), док свако наредно освојено место добија поен мање.

Циљ ове игре да развије тимску атмосферу, подстакне сарадњу, вежбање моторике и координације.

Игра *Шта се тражи*

Пре него што игра почне, учитељица треба да свакој екипи подели коверте у којима се налази лист са сликама предмета који су направљени од неке врсте материјала (метал, стакло, дрво). Задатак екипе је да прочита шта се тражи у задатку (нпр. предмети од метала) и заокруже тачан одговор. Учитељица даје знак када треба отворити коверту. Екипа која прва заврши задатак, врати лист у

коврат и преда га учитељици, добија максималан број поена (онолико колико је екипа које се такмиче), а свако наредно освојено место добија по поен мање. Након тога, проверава се тачност извршеног задатка и за сваку грешку се одузима један поен. Уколико нека екипа на крају има негативан резултат (нпр. -1), ти бодови се одузимају од броја освојених поена у наредној игри.

Циљ ове игре је сарадња и препознавање материјала.

Игра *Заштити ме од сунца*

Екипа стоји на одређеној удаљености од гомиле ствари. На знак за почетак први члан екипе дотрчи до гомиле, узима један одевни предмет и враћа се до екипе. Чим се он врати, креће следећи члан екипе, узима један део гардеробе и тако даље, док не прођу сви. Поени се добијају само за тачно одабране одевне предмете који штите од сунца (марама, шешир, наочаре за сунце, блуза дугих рукава, дуге панталоне, патике). Додатних 3 поена добија екипа која је најбрже извела задатак.

Циљ ове игре је да кроз забаву провери знања о заштити од негативног сунчевог зрачења, вежбање моторике и координације.

Игра *Где ко живи*

Сваки тим у игри представља неки предео (шуму, ливаду, планину, море, пустињу, језеро, реку). Тимови се налазе 5m од стола на коме се налазе сличице разних животиња. На знак учитељице по један ученик из тима трчи ка столу да пронађе сличицу животиње која живи у „њиховом пределу“. Када је пронађе, трчи назад до свог тима и тада следећи ученик креће ка столу да пронађе следећу сличицу. Сваки ученик из једног тима може да узме са стола само једну сличицу. Након тога група добија папир и бојице и треба да нацрта свој предео и да онда залепи животиње на делове пејзажа. На крају, свака група говори о својим животињама – чиме се хране, како им се зову младунци... Ако нека група узме погрешну животињу, одузима јој се један поен од укупног броја поена.

Циљ ове игре је упознавање животињског света.

2. пример: Кретање по путним знацима до скривеног блага

Активност се изводи у природном окружењу, а у извођењу активности учествују и старији помагачи као подршка. Ученици играју почетну игру (игра *puzzle*) којом се деле у шесторке и екипе добијају стартне бројеве. На првој бази наилазе на знак који их упућује у правцу севера, те одређују север на начин који су већ усвојили. Контролор упућује екипе које погреше правац севера и не пушта их да наставе стазом док га правилно не нађу. Дужином целе стазе наилазе на путне знаке, које су учитељица и старији помагачи поставили у току припреме терена за одржавање активности. На другој бази добијају тест знања, у коме су питања прилагођена њиховом узрасту и односе се на области екологије и заштите животне средине. На трећој бази ученици играју игру *шпафетна животиња*. Пожељно је да на стази учесници сусрећу и препознају знакове од природних ма-

теријала. На свакој бази ученици добијају коверат са еко-саветима које на циљу треба да разврстају (игра *еко-савети* и примери еко-савета и исправно попуњених области). На циљу је скривено благо на ограниченом делу терена (препоручује се да то буде воће или слично, што ученици могу да поделе). Екипа која прва пронађе благо је победник. Треба водити рачуна да екипе не напуштају базе док не заврше задати изазов који им је на тој бази понуђен.

Циљ ове активности је боравак у природи и упознавање завичаја, развијање моторичких способности и дружење, обнављање и практично вежбање стеченог знања из предмета Познавање природе и друштва (трећи разред) и Познавање природе (четврти разред) и изборног предмета Чуvari природе.

Активност је успела и остварила свој циљ ако све екипе дођу до циља, ако већина екипа успешно прође задатке постављене на контролним базама и ако победничка екипа подели благо с осталим учесницима.

Игра Пућни знаци

Приликом преласка задате стазе и проналажења контролних база, екипе имају задатак да посматрају око себе и пронађу путне знаке које је наставник поставио. Када пронађу путни знак, један члан екипе треба да га прецрта у свеску или папир који је понео на стазу и да упише коју поруку тај знак носи. Након тога настављају стазу. Лист или свеску с прецртаним путним знацима екипа предаје наставнику на циљу. Сваки пронађени и тачно описани знак носи један поен. Ученицима се на почетку стазе каже колико има остављених путних знакова. Знаци треба да су на видном месту, а треба користити оне путне знаке који носе тачну поруку стања на стази или који помажу екипи приликом одређивања страна света или правца кретања. Такође, потребно је да ученици бар недељу дана пре одржавања ове активности добију да науче слику и објашњење путних знакова.

Циљ ове игре је савладавање кретања у природи кроз забаву и сарадњу.

Путни знаци су ознаке којима се извиђачи служе у природи да би онима који ће доћи до њих означили смер кретања, упозорили их на различите околности, издали одређене наредбе и слично. Цртају се оштрим предметом по влажној земљи, песку или снегу, или кредом на кори дрвета, асфалту, дрвеним оградама. Могу се и слагати од гранчица, камења, шишарки и сл. Знакови, се по правилу, остављају с десне стране пута или, по договору, само на одређеним местима (како би их уочио једино онај коме су намењени).

Игра Штафетна животиња

У овој игри сваки члан екипе учествује у једној дисциплини: први претрчи машући рукама као птица одређено растојање, обилази штап/шипку и враћа се на своје место, када пређе стартну линију, креће следећи; други на истој стази носи лопту у рукама прислоњену на стомак и скаче као кенгур; трећи иде уназад, као рак; четврти скакуће на једној нози као врабац; пети скакуће у чучњу као жаба; шести носи лопту међу ногама и трчи као пингвин. Време се мери када стартује

први члан, а зауставља се када кроз циљ прође последњи члан екипе. У случају пада и сл. не одбијају се поени, али се такмичар враћа да правилно изведе радњу. Прво место добија максималан број бодова, а свако наредно освојено место добија поен мање. Уколико у екипи има мање од 6 чланова, из описаног се избацује једна или више радњи које екипа треба да обави.

Циљ ове игре је вежбање моторике и координације кроз забаву и у тимској атмосфери.

Игра Еко-савети

Приликом преласка задате стазе, екипе имају задатак да пронађу базе на којима ће бити по један контролор, који ће екипи, након обављања задатака предвиђених за то место, дати коверту с еко-саветима. Екипе добијају по једну коверту на свакој бази. Свака коверта садржи 5 еко-савета, који се односе на четири области (*Сачувај дрвеће, Сачувај воду, Сачувај чист ваздух, Сачувај земљиште*). Савети у коверти су измешани. Када екипа прикупи све коверте, има задатак да разврста савете на оне области којима припадају. Свака тачно испуњена област бодује се с 5 поена.

Циљ ове игре је стварање свести о потреби очувања животне средине.

Савети из области *Сачувај дрвеће* могу бити нпр:

- Рециклирај старе новине и остале хартије уместо да их бациш у ђубре. Рециклирањем спасаваш дрвеће у својој околини. Да би се направила свеска од рециклираног материјала, потроши се дупло мање енергије, него када се прави нови папир од стабала.
- Ако користимо пластичну или јелку с кореном за време новогодишњих празника, помажемо заштити дрвећа. Пластичну јелку можемо користити и следеће године, а јелка с кореном ће бити леп украс у башти после празника.
- Не чупај корење, не ломи гране и не урезај надимке! На тај начин се оштећује или уништава биљка, а то значи да више неће моћи да помогне у борби против загађења.

Савети из области *Сачувај воду* могу бити нпр:

- Уместо да напуниш каду за купање – истуширај се.
- Док переш зубе, затвори славину.
- Изабери једну чашу и користи је цео дан. Ако користимо мање судова, смањујемо количину воде која се користи за њихово прање.
- Када чистиш акваријум, проспи воду у башту уместо у канализацију. Тако се смањује потрошња воде, а хранљиве материје из акваријумске воде хране биљке.
- Најчешће се у ђубрету налазе пластичне кесе, а од пластике годишње страда велики број морских птица, риба и сисара. У продавницу следећи пут понеси корпу или цегер.

Савети из области *Сачувај чисти ваздух* могу бити:

- Када кренеш у школу, на тренинг или плес, организуј се с другарима да идете једним колима. Што је мање аутомобила на улицама, то је мање потрошеног горива и загађења.
- Током летњих дана спусти ролетне и навуци завесе како би умањио врелину сунца. Смањењем коришћења клима-уређаја штедим енергију и штитимо животну средину.
- Храна од фарме до тањира некад дуго путује. Ако купујеш на пијаци од локалних произвођача штеди се гориво, а тиме се смањује и загађење ваздуха.
- Не тражи од родитеља да те возе до другара у комшилуку. Уместо тога, користи бицикл или прошетај. Тако смањујемо издувне гасове који загађују околину.

Савети из области *Сачувај земљиште* могу бити:

- Старе, истрошене батерије не бацај у смеће или природу. Сачувај их док не будеш могао да их одложиш на сигурно место. Батерије садрже много штетних супстанци које су опасне по здравље бића и загађују земљиште.
- Смањи отпад у својој кући! Пакуј ужину у кутије које могу поново да се користе, користи платнену торбу уместо да купујеш пластичне кесе!
- Велике ствари у канти за ђубре заузимају много места. Сабијањем ђубрета као што су пластичне флаше и кутије од млека и сока, смањују се број и величина кеса за ђубре које твоја породица користи.
- Сваке године код нас настану милиони тона ђубрета које чине само кесе и кутије. Ако избегавамо појединачна, мала паковања, помажемо смањењу те количине.

3. пример: Употреби ме поново

У овој активности сваки ученик има за задатак да од понуђеног отпадног материјала с једне гомиле издвоји оне који су му потребни да направи своју скулптуру, која ће носити неку еко-поруку.

Циљ ове активности је препознавање различитих еко-материјала и њихова креативна употреба.

Закључак

Еколошко образовање је саставни део васпитнообразовног система. Циљ тога образовања је да човек чува и унапређује животну средину. Еколошко образовање има задатак да подигне критичку свест људи о нужности очувања и унапређивања здраве, еколошки чисте средине и да их упозна с последицама технолошког развоја и неконтролисаног утицаја тог развоја на екосистеме и здравље људи.

На основу свега до сада реченог, може се закључити да је васпитање игром веома погодан начин васпитања деце, а посебно у области наставе предмета Свет око нас и у области еколошког васпитања. Игра за дете представља начин комуникације, кроз њу дете прихвата различите улоге и задатке, учи да дели и да сарађује. Дете путем игре открива и сазнаје свет који га окружује, учи да разуме природне појаве и законитости, дете у игри ужива, задовољава своја интересовања и развија нова.

Допринос игре уопште, а у том смислу и дидактички обликованих игара развоју еколошке свести, има своје место у укупном васпитном деловању на развој деце. Управо због тога, ова проблематика заслужује даља истраживања и континуирану пажњу.

ЛИТЕРАТУРА

- Аркин, Е. А. *Игра и рад у живојоу дјетињоу*, Загреб: ПКЗ, 1951.
- Дошен-Добуд, А. *Одјој и образовање у дечјем вршићу*, Загреб: ПКЗ, 1977.
- Јовић, Н., Кувелјић, Д. *Како стварати пријатну ајмосферу за учење – ризница ијара*, Београд: Креативни центар, 2005.
- Кајоа, Р. *Игре и људи*, Београд: Нолит, 1985.
- Каменов, Е. *Дечја ијра*, Београд: ЗЗУ, 2006.
- Копас-Вукашиновић, Е. „Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста.“ *Зборник Института за педагошка испраживања* 38 (1/2006): 174–189.
- Коритник, М. *2000 ијара*, Београд: Завод за издавање уџбеника, Сарајево: Свјетлост, 1983.
- Мирковић, Ј. „Игролика настава.“ *Образовна технолојја* 1–2 (2007): 65–68.
- Трнавац, Н. *Дечја ијра*, Горњи Милановац: Дечје новине, 1977.
- Цвјетићанин, С. *Методје рада у настјави познавања природе*, Сомбор: Педагошки факултет, 2009.
- Штрбац, Б., Сегединац, М. Д., & Војиновић-Милорадов, М. Б. „Мотивисаност ученика за усвајање наставних садржаја из области заштите и унапређења животне средине у основном и средњем образовању.“ *Педагошка стварност* 49 (1–2/2003): 104–119.

Примљено: 14.12.2011.

Одобрено за штампу: 20.06.2012.

Summary: This paper presents the importance of using games in development of children's positive relationship to environment. The starting point is a research-based assumption about the great importance of games in the life of a child. The paper highlights the most important factors that

affect the game, points out the importance of games in the educational process, especially considering the role of games in creating proper childrens's attitudes towards the environment. In that manner, the proper child development cannot be imagined without the environmental education, i.e. establishing the proper relationship between a child and the nature.

In particular, it points out some didactic models of games in teaching World around us, their preparation and adjustment to children in order to make them closer to environment in an interesting way, through certain games and environmental activities, and thus contributes to the achievement of educational tasks.

Keywords: ecological attitudes, game method, didactic games, child, education

**НЕДЕЉКО РОДИЋ,
СВЕТЛАНА БУИШИЋ**

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ РАД
ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER**

UDK: 796.012.1-055.25

BIBLID: 0353-7129,17(2012)1,p.81-94

ЛАТЕНТНА СТРУКТУРА МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ ДЕВОЈЧИЦА ОД ДЕСЕТ И ПО ГОДИНА

Резиме: На узорку 60 девојчица четвртог разреда основне школе из Сомбора и Кљајићева извршено је истраживање структуре моторичких способности с циљем да се утврди да ли постоји диференцијација с обзиром на структуру моторичких способности. Узорак испитаника чиниле су ученице основне школе „Никола Тесла“ из Кљајићева (рурална средина) и основне школе „Доситеј Обрадовић“ из Сомбора (урбана средина) узраста десет и по година. Факторском анализом истражена је структура моторичких способности девојчица од десет и по година и добијено шест латентних димензија. Стварну постојаност латентних димензија моторичких способности потврђују склоп и структура моторичких варијабли изведеном ротацијом главних компоненти облимин методом. Дефинисањем шест фактора добијени су фактори: фреквенција покрета, снага, равнотежа, прецизност, ефикасност руку и гипкост. Дата структура је у последње три деценије анализирана у многим истраживањима са различитим системима варијабли и различитим методолошким поступцима. Резултати овог истраживања показују да постоји диференцијација моторичких способности с обзиром на структуру код девојчица четвртог разреда основне школе, што потврђује постављену хипотезу овог истраживања.

Кључне речи: девојчице, моторичке способности, факторска анализа.

Увод

Проблем рада је провера да ли постоји диференцијација у структури моторичких способности девојчица четвртог разреда основних школа. Различита тумачења структуре моторичких способности код деце млађег школског доба представљају проблем у смислу диференцирања наставе, која би морала ићи у правцу третирања деце као посебних бића, са својим посебним склоностима, не нарушавајући притом основе плана и програма које се проширују из године у годину и прате напредак сваког појединца у складу са његовим могућностима.

Генетика је од великог значаја, како за развој детета у психолошком, биолошком, тако и у моторичком смислу, али није пресудна, тако да се мора тежити ка развоју личности у свим сферама. Различити методички приступи воде и до различитих резултата. Деца физичко васпитање у млађем школском добу доживљавају кроз игру, али у сталној тежњи ка захтевнијим и сложенијим задацима, како би испољила свој таленат. Развој моторичких способности мора се схватити као битна потреба у развоју личности.

Девојчице се у млађем школском добу значајно разликују од дечака, па су, самим тим, и резултати у неким моторичким способностима различити. Укључивање деце у социјални живот развија их у свестране и хармоничне личности, ствара услове да се повећа сигурност у себе и стабилност у разним погледима, спорт развија спортскотакмичарски дух, сарадњу и дружење, те ће она, самим тим, адаптирати свој организам различитим ситуацијама.

Моторичке способности су човекове кретне могућности, у зависности од физичких, психолошких, социолошких и других својстава, које можемо измерити и упоређивати и на тај начин долазити до нових сазнања. Просторно – временски услови рада утичу на резултате мерења, инструменти за мерење често су различити и прилагођавају се узрасту ученика, па се самим тим тешко могу и упоређивати. Постоје различита тумачења у вези избора инструмената и одабира тестова.

За моторику детета и његово кретање од велике су важности моторичке способности. Кретање је условљено синхронизацијом просторно-временских односа, кинематичком структуром кретања, за шта је одговорна информацијска компонента кретања (координација, прецизност, гипкост, равнотежа, и израз „техничка способност“), и уделом сила, кинетичком структуром кретања, за шта је одговорна претежно енергетска компонента кретања (разне врсте снаге, силе и издржљивост, тј. тзв. „кондицијске“ способности).

Досадашња истраживања хијерархијског функционалног модела моторичких способности говоре да су хипотетски фактори феноменолошког модела у основици (у простору првог реда) тог модела, а да су у простору другог реда: 1) *механизам за структурирање кретања* (одговоран за варијабилитет димензија координације); 2) *механизам за регулацију тонуса и синергијску регулацију* (одговоран за варијабилитет гипкости, делимично и брзине фреквенције једноставних покрета и прецизности); 3) *механизам за регулацију интензивне ексцизије* (одговоран за варијабилитет димензије експлозивне снаге); и 4) *механизам за регулацију изражања ексцизије у моторичким зонама централној нервном систему* (одговоран за варијабилитет димензија репетитивне – динамичке и статичке снаге).

МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ рада је да се установи да ли постоји диференцијација с обзиром на структуру моторичких способности девојчица четвртог разреда основне школе.

Хијоџеза истраживања произлази из дефинисаног проблема, предмета и циљева истраживања:

X_1 : Претпоставља се да постоји диференцијација моторичких способности (с обзиром на њихову структуру) код девојчица четвртог разреда основне школе.

Узорак истраживања обухватио је 60 девојчица млађег школског доба (23 ученице из руралне средине и 37 ученица из урбане средине), узраста десет и по година. Истраживање је рађено у фебруару и марту месецу школске 2010/2011. године.

Узорак варијабли: За процену антропометријских мера и моторичких способности примењен је систем од 23 варијабле, 2 антропометријске мере и 21 моторички тест.

Узорак антропометријских мера за процену антропометријских карактеристика: Морфолошке карактеристике испитиваног узорка ученика процењене су уз помоћ батерије од две антропометријске мере, на основу које су процењени лонгитудинална димензионалност скелета и маса тела. Мера којом је процењена лонгитудинална димензионалност скелета је телесна висина, изражена у центиметрима (cm). Мера којом је процењена маса тела је маса тела изражена у килограмима (kg).

Узорак моторичких способности: Моторичке способности процењене су применом батерије од 21 стандардног теста, којима су процењене: координација, експлозивна снага, општа снага, гипкост, равнотежа, брзина фреквенције покрета и прецизност.

Тестинови за процену координације

- осмица са сагињањем (МКООСС)
- провлачење и прескакање (МКОПИП)
- полигон натрашке (МКОПОЛ)

Тестинови за процену силе (експлозивне снаге)

- скок у даљ из места (МЕССДМ)
- спринт 20 метара (МЕС20М)
- бацање медицинке (МЕСБМЛ)

Тестинови за процену опште снаге

- издржај у згибу потхватом (МСНИЗГ)
- подизање трупа лежећи на леђима (МСНПТЛ)
- згибови на вратилу потхватом (МСНЗВП)

Тестинови за процену гипкости

- дубоки претклон на клупи (МГПДПК)
- искрет палицом (МГПИСК)

- претклон седећи разножно (МГППСР)

Тестиови за процену равнотеже

- стајање на једној ноzi поперчно на клупици за равнотежу с отвореним очима (МРПООТ)
- стајање на једној ноzi уздужно на клупици за равнотежу с отвореним очима (МРУЗОТ)
- стајање на једној ноzi поперчно на клупици за равнотежу са затвореним очима (МРПОЗА)

Тестиови за процену брзине фреквенције покрета

- тапинг руком (МФПТАР)
- тапинг ногом (МФПТАН)
- тапинг ногом о зид (МФПТАЗ)

Тестиови за процену прецизности

- гађање вертикалног циља руком (МПРВЦР)
- гађање хоризонталног циља руком (МПРХЦР)
- гађање вертикалног циља ногом (МПВЦН).

Опис тестова за процену моторичких способности, преузети су од Д. Метикош, Ф. Прот, Е. Хофман, Ж. Пинтар и Г. Ореб (1989).

Тестови за процену опште снаге и прецизности кориговани су у складу с узрастом, како би омогућили боље сагледавање моторичких способности у одређеним варијаблама.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Примењени Гутман-Кајзеров критеријум за заустављање екстракције латентних димензија, односно за одређивање броја значајних компонената корелационе матрице моторичких варијабли код девојчица (Табела 1) омогућује да се интенционални предмет мерења скупа манифестних индикатора моторичких способности девојчица (прилично разумљиво, с обзиром на методолошку интенцију) редукује на шест латентних димензија, које објашњавају око 68,5 одсто укупне варијансе система, а да се у преосталих 31,5 одсто ради о специфичним аспектима или о грешци.

На ПРВУ главну компоненту, односно на такву линеарну комбинацију која емитује највећу количину информација о латентним димензијама (34,5%), које су заједничке читавом систему, пројигирана је већина манифестних индикатора моторичких способности.

Табела 1

Главне компоненте (x) матрице корелација моторичких варијабли код девојчица и њихови комуналијетети (x^2) након екстракције шест фактора

Варијабле	X1	X2	X3	X4	X5	X6	x^2
МЕССДМ (cm)	0,81	0,27	-0,15	0,10	0,16	-0,04	0,79
МЕС20М (sec)	-0,66	0,29	0,20	0,08	-0,10	0,24	0,64
МЕСБМЛ (cm)	0,30	-0,48	-0,24	-0,07	0,50	0,37	0,77
МКОПИП (sec)	-0,82	-0,19	-0,03	0,07	0,02	0,12	0,72
МКОПОЛ (sec)	-0,83	0,13	-0,02	0,11	-0,18	0,08	0,76
МКООСС (sec)	-0,78	0,06	0,28	0,15	0,06	-0,16	0,75
МСНИЗГ (sec)	-0,64	0,48	-0,04	-0,23	-0,03	0,06	0,69
МСНПТЛ (frek.)	0,59	-0,20	0,10	-0,34	0,09	0,09	0,54
МСНЗВП (frek.)	0,73	0,37	0,08	0,00	0,03	0,17	0,71
МГПДПК (cm)	0,56	-0,14	0,33	0,42	0,18	0,11	0,67
МГПИСК (cm)	-0,27	-0,20	0,05	-0,06	0,67	-0,39	0,72
МГППСР (cm)	0,49	-0,18	0,22	0,53	0,06	0,48	0,84
МРПООТ (sec)	0,34	0,29	0,63	-0,01	-0,02	-0,03	0,59
МРУЗОТ (sec)	0,45	-0,03	0,64	-0,18	0,07	-0,03	0,66
МРПОЗА (sec)	0,21	0,66	-0,07	-0,33	0,19	0,09	0,63
МФПТАР (frek.)	0,61	-0,38	-0,06	-0,03	-0,43	-0,12	0,73
МФПТАН (frek.)	0,66	-0,24	-0,02	0,01	-0,43	-0,13	0,70
МФПТАЗ (frek.)	0,75	-0,35	0,09	-0,03	0,00	-0,37	0,82
МПРВЦР (bod)	0,57	0,16	-0,45	0,00	0,07	0,05	0,56
МПРХЦР (bod)	0,14	0,33	0,00	0,46	0,13	-0,47	0,58
МПХЦН (bod)	0,31	0,23	-0,38	0,50	0,00	-0,07	0,55
Eigenvalue	7,25	1,96	1,55	1,30	1,26	1,09	
% of Variance	34,51	9,36	7,36	6,17	5,98	5,21	

Знатно нижу, али још увек позитивну пројекцију на прву главну компоненту, имају моторичке варијабле МЕСБМЛ (бацање медицинске лопте – експлозивна снага) и МГПИСК (искрет палицом – гибкост), због највероватније високих вредности њихових униквитета. Статистички безначајну пројекцију на прву главну компоненту, имају моторичке варијабле МРПОЗА (стајање на једној ноzi поперечно са затвореним очима – равнотежа) и МПРХЦР (гађање хоризонталног циља руком – прецизност).

Остале главне компоненте, које објашњавају од 5 до 9 одсто укупног варијабилитета система, имају биполарни карактер и знатну информацијску вредност, те са различитих аспеката диференцирају моторичке способности. Тако, друга главна компонента диференцира репетитивну снагу горњих екстремитета и равнотежу затвореним очима од брзине фреквенције покрета и експлозивне снаге горњим екстремитетима. Трећа главна компонента разликује способност равнотеже отвореним очима од способности прецизности гађања.

Четврта главна компонента диференцира способност прецизности гађања хоризонталног циља и способности постизања максималних амплитуда покрета (гипкости претклоном) од способности одржавања равнотеже затвореним очима репетитивне снаге трупа. Пета главна компонента диференцира способност постизања максималних амплитуда покрета (гипкости искретом палице) и експлозивне снаге горњим екстремитетима од способности брзине фреквенције покрета (типа тапинга руком). Шеста главна компонента диференцира способност експлозивне снаге руку и постизања максималних амплитуда покрета (гипкости претклоном у седу разножном) од способности прецизности гађања хоризонталног циља руком, постизања максималних амплитуда покрета (гипкости искретом палице) и брзине фреквенције покрета (тапинга ногама о зид).

Инспекцијом комуналитета (x^2) као мером којом учествује свака варијабла у склопу целокупног система може се утврдити да скоро све моторичке варијабле заузимају значајан удео у дефинисању система. Нешто ниже комуналитете имају тестови за процену репетитивне снаге трупа (подизање трупа лежећи на леђима), сва три теста за процену равнотеже и сва три теста за процену прецизности гађањем.

Након што је, ради добијања једноставније солуције, изведена ротација главних компонената облимин методом, добијени су склоп и структура моторичких варијабли (**табела 2**), које оверавају стварну опстојност латентних димензија моторичких способности, а које се веома поуздано могу интерпретирати у складу с бројним истраживањима (Гредељ, Метикош, Хошек, Момировић 1975; Бала 1981; Метикош и др. 1982; Хошек 1984).

Табела 2

*Матрица склопа (а) и матрица структуре (ф)
моторичких варијабли код девојчица*

Варијабле	A1	A2	A3	A4	A5	A6	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	Ф6
МЕССДМ (cm)	0,27	0,57	-0,04	0,25	0,06	0,25	0,56	0,74	0,04	0,32	0,04	0,52
МЕС20М (sec)	-0,70	-0,11	0,12	-0,04	-0,24	-0,02	-0,74	-0,34	0,07	-0,03	-0,24	-0,35
МЕСБМЛ (cm)	0,04	0,07	-0,33	-0,43	0,41	0,52	0,27	0,13	-0,32	-0,43	0,46	0,52
МКОПИП (sec)	-0,45	-0,45	-0,16	-0,18	0,03	-0,10	-0,65	-0,66	-0,23	-0,25	0,06	-0,43

Варијабле	A1	A2	A3	A4	A5	A6	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	Ф6
МКОПОЛ (sec)	-0,55	-0,32	-0,10	0,03	-0,22	-0,20	-0,74	-0,55	-0,17	-0,01	-0,22	-0,53
МКООСС (sec)	-0,49	-0,44	0,20	0,17	0,09	-0,17	-0,70	-0,62	0,13	0,11	0,08	-0,47
МСНИЗГ (sec)	0,13	0,75	0,13	0,02	-0,14	-0,04	0,37	<i>0,80</i>	0,19	0,11	-0,16	0,21
МСНПТЛ (frek.)	0,42	0,26	0,17	-0,34	0,12	0,09	<i>0,56</i>	0,40	0,21	-0,31	-0,14	0,34
МСНЗВП (frek.)	0,08	0,62	0,18	0,07	-0,14	0,28	0,42	<i>0,74</i>	0,26	0,17	-0,16	0,47
МГПДПК (cm)	0,11	-0,07	0,26	0,17	0,07	0,70	0,40	0,18	0,30	0,20	0,08	<i>0,75</i>
МГПИСК (cm)	-0,09	-0,16	0,04	0,12	0,81	-0,13	-0,20	-0,22	0,00	0,04	<i>0,80</i>	-0,18
МГППСР (cm)	-0,11	-0,10	0,07	-0,01	-0,18	0,96	0,28	0,12	0,11	0,06	-0,15	<i>0,88</i>
МРПООТ (sec)	-0,03	0,19	0,69	0,10	-0,08	0,14	0,13	0,28	<i>0,71</i>	0,15	-0,10	0,21
МРУЗОТ (sec)	0,21	0,09	0,69	-0,13	0,10	0,16	0,35	0,24	<i>0,71</i>	-0,11	0,10	0,31
МРПОЗА (sec)	-0,30	0,83	0,08	-0,01	0,02	-0,19	-0,11	<i>0,69</i>	0,12	0,07	0,00	0,11
МФПТАР (frek.)	0,86	-0,15	-0,02	-0,06	-0,25	-0,01	<i>0,80</i>	0,12	0,02	-0,06	-0,24	0,32
МФПТАН (frek.)	0,79	-0,06	0,04	0,03	-0,29	0,01	<i>0,78</i>	0,21	0,09	0,04	-0,29	0,34
МФПТАЗ (frek.)	0,86	-0,05	0,17	0,11	0,22	0,02	<i>0,86</i>	0,26	0,21	0,10	0,20	0,40
МПРВЦР (bod)	0,25	0,51	-0,36	0,09	-0,01	0,09	0,44	<i>0,59</i>	-0,30	0,14	-0,01	0,31
МПРХЦР (bod)	0,03	0,03	0,06	0,75	0,15	-0,01	0,04	0,12	0,07	<i>0,74</i>	0,09	0,07
МПХЦН (bod)	0,04	0,17	-0,37	0,51	-0,10	0,26	0,18	0,28	-0,33	<i>0,55</i>	-0,13	0,32

ПРВИ ФАКТОР има једноставну структуру и дефинишу га варијабле типа тапинга, чија варијанса зависи од способности извођења покрета с константном амплитудом и максималном фреквенцијом. У свим тестовима кретни задатак је да се изведе једноставан покрет максималном брзином уз што већи број понављања у јединици времена. Контрола тонуса и агониста и антагониста пресудна је за ефикасност у овом типу кретних задатака с обзиром на то да се екстремитет, након импулса агониста, балистички креће по трајекторији брзином која је већа уколико је мањи отпор постигнут релаксацијом синергиста. Ту правовремена контракција антагониста омогућава заустављање покрета уз најмањи губитак брзине и започињање новог полуцикла са највећом почетном брзином. Поред варијабли из блока, који репрезентује хипотетичку латентну структуру, високу пројекцију на први фактор има и тест типа спринтева (брзог трчања), тј. способност интензитета ексцитације неуромишићног система у кретним задацима. Због тога, структура ове латентне димензије дозвољава да се овај фактор (сегментална брзина) интерпретира као ФРЕКВЕНЦИЈА ПОКРЕТА.

ДРУГИ ФАКТОР дефинише се првенствено тестовима за процену статичке и репетитивне снаге горњих екстремитета, те експлозивне снаге доњих екстремитета, способност за трајање и интензитет подражаја неуромишићног

система. Пројекцију на други фактор имају и тестови за процену равнотеже затвореним очима и прецизности гађања циља руком. С обзиром да се првенствено ради о способности за енергетску регулацију кретања, овај фактор можемо именовати као СНАГА.

ТРЕЋИ ФАКТОР одређују, са високим паралелним и ортогоналним пројекцијама, само примењени тестови равнотеже, дефинисане као способност одржавања равнотежног положаја отворених очију, како на основу информација из видног анализатора о положају тела у поређењу са референтном тачком, тако и на основу информација из кинестетичког анализатора и вестибуларног апарата. Заједничка карактеристика ових тестова је одржавање равнотеже (сем затворених очију) у задатом положају на смањеној, али стабилној површини ослонца, при чему се као генератор шума јављају случајни покрети. Специфичност примењених тестова је манифестација регулације тонуса. Према томе, овој латентној димензији може се дати назив РАВНОТЕЖА.

ЧЕТВРТИ ФАКТОР има једноставну структуру и дефинисан је варијаблама чија варијанса зависи од способности погађања циља избаченим пројектилом (сем гађања вертикалног циља руком). Иако је неоспорно да латентна димензија прецизности стварно опстоји и суделује у многим спортским и другим активностима, питање њене постојаности у истраживањима простора моторичких способности, а посебно разликовању различитих видова прецизности, врло је проблематично. Чињеница да је подручје прецизности најмање истражен сегмент моторичких способности у вези је са карактеристикама задатака прецизности, који представљају захтев за фином регулацијом покрета, потребном приликом погађања перципираног циља. Због тога, задаци овог типа емитују знатну количину шума, што битно отежава утврђивање њиховог положаја у факторском простору. С обзиром на то да овај фактор детерминише способност за тачно одређивање смера и интензитета кретања, он се може дефинисати као ПРЕЦИЗНОСТ.

ПЕТИ ФАКТОР дефинишу варијабле из различитих хипотетичких латентних структура. Највишу пројекцију на овај фактор има тест (искрет палицом) за процену флексибилности руку и раменог појаса. Исто тако, статистички значајну пројекцију на пети фактор има и тест експлозивне снаге горњим екстремитетом. Тополошки критеријум (гипкост горњих екстремитета и прецизност) диференцирао је утицај примењених тестова на латентни простор, па се овај фактор може номиновати као ЕФИКАСНОСТ РУКУ.

ШЕСТИ ФАКТОР има врло једноставну структуру и дефинисан је искључиво кретним задацима, који захтевају способност реализације једнократне максималне амплитуде покрета (сем теста искрет палицом). Веома високу, тј. значајну пројекцију на овај фактор имају само две варијабле типа претклона, у којима резултат зависи највише од способности релаксације мишића задње ложе бутине. Како на резултате у овим тестовима утиче способност регулације тонуса антагониста, која омогућава постизање максималне амплитуде покрета, следећа латентна димензија може се интерпретирати као ГИПКОСТ.

Табела 3
Корелације моторичких фактора код девојчица

ФАКТОР	1	2	3	4	5	6
1. ФРЕКВЕНЦИЈА ПОКРЕТА	1,00	0,33	0,06	0,00	0,00	0,44
2. СНАГА	0,33	1,00	0,08	0,11	-0,02	0,25
3. РАВНОТЕЖА	0,06	0,08	1,00	0,02	-0,02	0,05
4. ПРЕЦИЗНОСТ	0,00	0,11	0,02	1,00	-0,08	0,06
5. ЕФИКАСНОСТ РУКУ	0,00	-0,02	-0,02	-0,08	1,00	0,02
6. ГИПКОСТ	0,44	0,25	0,05	0,06	0,02	1,00

Анализирајући матрицу корелација изолованих моторичких фактора код девојчица (Табела 3) уочавамо да је тек једна петина коефицијената повезаности значајна на нивоу вероватноће $P = 0,01$. Највиши степен повезаности показује шести фактор (гипкост) са првим (фреквенција покрета). Заједничка им је основа способност за регулацију тонуса и синергијску регулацију. Статистички значајну повезаност показује и други фактор (снага) с првим (фреквенција покрета) и шестим (гипкост). Потпуну изолованост у матрици корелација моторичких фактора код девојчица показује фактор равнотеже, прецизности и ефикасности руку. Диференцијација моторичких фактора код девојчица у простору првог реда је **први услов у доказивању хипотезе** да постоји диференцијација моторичких способности, с обзиром на стурктуру, девојчица четвртог разреда основне школе.

Факторском компонентном анализом матрица корелација моторичких фактора првог реда код девојчица редукује се, према Guttman-Kaiser-овом критеријуму (са карактеристичним вредностима – eigenvalue преко 1), на две латентне димензије које објашњавају око 59,5 одсто укупне варијансе система, а у преосталих око 40,5 одсто ради се о специфичним аспектима или о грешци. Прва главна компонента, као и приликом дефинисања примарних моторичких фактора, емитује највећу количину информација о латентним димензијама другог реда, при чему је допринос прве компоненте 36,14%, а друге компоненте 23,34% које су заједничке читавом систему.

Након трансформације главних компоненти облимин методом, добијени су склоп (А) и структура (Ф) моторичких фактора, који су порврдили претпоставку о егзистенцији два секундарна моторичка фактора (**табела 4**) код девојчица. Између та два моторичка фактора другог реда не постоји корелација ($r = -0,03$). Први моторички фактор другог реда дефинисан је општом фреквенцијом покрета, снагом и равнотежом, за чега је одговорна способност за регулацију тонуса и синергијску регулацију и способност за енергетску регулацију кретања. Други моторички фактор другог реда дефинисан је са прецизношћу, гипкошћу и ефикасношћу руку.

Тиме је доказана диференцијација моторичких фактора код девојчица и у простору другог реда што је и *групи услов у доказивању хипотезе* да постоји диференцијација моторичких способности, с обзиром на њихову структуру, код девојчица четвртог разреда основне школе.

Табела 4

Склоп (А) и структура (Ф) моторичких фактора другој реда код девојчица

ФАКТОРИ	A1	A2	Ф1	Ф2
1. ФРЕКВЕНЦИЈА ПОКРЕТА	0,83	0,02	0,87	0,00
2. СНАГА	0,82	0,10	0,82	0,08
3. РАВНОТЕЖА	0,84	-0,12	0,84	-0,15
4. ПРЕЦИЗНОСТ	0,05	0,50	0,04	0,50
5. ЕФИКАСНОСТ РУКУ	0,06	0,76	0,04	0,76
6. ГИПКОСТ	0,14	-0,75	0,16	-0,75
Eigenvalue	2,17	1,40		
% of Variance	36,14	23,34		

$p = -0,03$

ЗАКЉУЧАК

Основни циљ овог истраживања био је да се утврди да ли постоји диференцијација моторичких способности, с обзиром на структуру, код девојчица четвртог разреда основне школе.

Значај резултата овог рада за учитеље огледа се у потреби формирања хомогених група у васпитнообразовном процесу, како у погледу моторичких способности, тако и у погледу подједнаких морфолошких карактеристика млађе школске деце у циљу прилагођавања васпитнообразовних захтева сваком детету у складу с његовим могућностима, потребама и интересовањима, без нарушавања основних програмских садржаја и моторичких активности.

Моторички простор деце у многу чему се разликује од моторичког простора одраслих, па, самим тим, многи истраживачи баве се у својим радовима овом проблематиком на нивоу млађег школског доба. Притом, много је теже радити истраживање с децом, него с популацијом одраслих. Важно је унапредити теорију и праксу, која тежи иновацијама, како у настави, тако и у развоју деце, која кроз ту наставу расту и развијају се.

Игра је основни вид наставе у млађем школском узрасту, кроз тежњу да се, кроз игру, деца науче основним елементима из области спорта, уз сагледавање њихових могућности и испољавања њихових специфичних кретњи. Дете

учи од детета! Групни начин рада испољава тежњу ка бољим остварењима и постигнућу, а спортскотакмичарски дух даје значајан допринос у настави физичког васпитања.

Потребно је да учитељ прати и процењује напредак сваког детета у функцији развијања моторичких способности деце млађег школског доба – он подстиче развој, прати га и вреднује сходно способности сваког детета понаособ (будући да је свако дете индивидуа за себе, његов и развој и могућности треба да се вреднују у складу са његовим индивидуалним могућностима и напретком).

На узорку од 60 девојчица четвртог разреда основне школе из Сомбора и Кљајићева извршено је истраживање структуре моторичких способности с циљем да се утврди да ли постоји диференцијација моторичких способности с обзиром на њихову структуру код девојчица. Узорак испитаника чиниле су ученице основне школе „Никола Тесла“ из Кљајићева (рурална средина) и основне школе „Доситеј Обрадовић“ из Сомбора (урбана средина) узраста десет и по година. У истраживању примењене су 23 варијабле: 2 антропометријске мере и 21 моторички тест.

Многи феномени се не могу директно мерити, већ се мере само реакције система под утицајима различитих стимуланса. Сходно томе, проблем тачности мерења у истраживањима постоји од самих почетака развоја научних дисциплина. Многи елементи утичу на стандардизацију мерења, јер су подаци прикупљени на класичан начин вршени посредством корекције одређених тестова у циљу добијања меродавнијих резултата. Сигурно је да постоји одређен степен грешака при одређивању релација између тако дефинисаних реакција.

Дозирање оптерећења, интензитет вежбања, трајање и брзина извођења вежби, величина отпора, сигурно су битни фактори у дечијем развоју, па, самим тим, морају бити усаглашени. Физичко вежбање мора да буде систематско, континуирано и добро испланирано и да био-психо-социјалне карактеристике и моторни развој буду реална основа код њиховог планирања, организовања, и вредновања. Креативни, занимљиви и добро испланирани садржаји дају боље резултате у раду, при развоју моторичких способности, а самим тим и стимулишу децу за рад. Креативност је слабо изражена у данашњој настави јер традиционални приступ рада је још увек знатно заступљен, уз неадекватне сале и недостатак справа и реквизита. Базична кретања треба да буду добро савладана како би се из основних облика кретања могли кретати ка специфичним потребама атлетике, вежби на тлу и справама, ритмичкој гимнастици и плесовима, спортским играма и другим активностима.

Истраживања у области моторике су како слична, тако и по много чему различита. Различита тумачења постављају додатна питања за која треба пронаћи одговор који је, често, у самој практичној настави, која у већој мери не иде у смеру у ком би, по сазнањима, требало да тежи. Одабир тестова који би био исти код свих истраживача умногоме би побољшао услове рада код тестирања, јер би тако резултати били сличнији, меродавнији и адекватнији у примени. Са-

мим тим, резултати би могли да се пореде и сигурно је да би било више, како предлога, тако и сугестија које би дале напредак у истим областима, чиме би они помогли, како истраживачу, тако и теорији, и практичној настави.

Латентна структура моторичких способности још увек је недовољно разјашњена, па свако ново истраживање, сигурно је корак више до нових сазнања. Укупно узев, на основу анализе добијених резултата може се констатовати да *ипстоји диференцијација моторичких способности, с обзиром на њихову структуру, код девојчица четвртог разреда основне школе.*

ЛИТЕРАТУРА

- Агреж, Ф. и Ј. Штурм (1978). *Занесљивост и факторска структура моторичких тестов шћудениов Високе шоле за шелесно кулћуро. Телесна кулћуро* (4): 24–26.
- Агреж, Ф. (1992). *Уљив усмерјених моторичких програмов на морфолошке и моторичне димензије оградилх осеб. Кинесиологија Словеница* (1): 9–12.
- Бала, Г. (1980). *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија деце САП Војводине*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Бала, Г. (1980). *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија деце САП Војводине*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Бала, Г. (1996). *Спорћска школица – развој моторичкој ионашања деце*. (Sport School for Children – the development of motor behaviour of children). Нови Сад: Кинесис.
- Бала, Г., Стојановић, М. и Стојановић, В. М. (2007). *Мерење и дефинисање моторичких способности деце*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Факултет спорта и физичког васпитања.
- Берковић, Ј. (1978). *Методика насћаве физичкој васћићања*, Београд: Партизан.
- Берковић, Ј. и сар. (1989). *Теоријске основе физичке кулћуре*, Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Вишњић, Д. и сар. (2004). *Теорија и методика физичкој васћићања*, Београд: Факултет физичке културе.
- Гредел М., Метикош Д., Хошек А. и К. Момировић (1975). Модел хијерархијске структуре моторичких способности. 1. Резултати добијени применом једног неокласничног поступка за процјену латентних димензија. *Кинезиологија* 5 (1–2): 7–81.
- Де Врис, Х. (1976). *Физиологија наћора у спорћу и физичком васћићању*, Београд: Републички завод физичке културе.
- Крагујевић, Г. (1991). *Методика физичкој васћићања*, Београд: Завод за ућбенике и наставна средства.
- Крагујевић, Г. (2008) *Физичко васћићање за четвртић разред основне школе- Приручник за учићеле*, Београд, Завод за ућбенике.

- Крсмановић, Б. (1996): *Час физичкој вежбања*, Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Крсмановић, Б. и Берковић, Л. (1999) *Теорија и методика физичкој васпитања*. Нови Сад. Универзитет у Новом Саду, Факултет физичке културе.
- Крсмановић, Б. (2004): *Теорија и методика физичкој васпитања*, Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Курелић, Н., Момировић, К., Стојановић, М., Штрум, Ј., Радојевић, Ђ. И Вискић-Шталец, Н. (1975). *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија омладине*. Београд: Институт за научна истраживања Факултета за физичко васпитање.
- Метикош, Д., Гредель, М. и Момитовић, К. (1979). Структура моторичких способности. *Кинезиологија* 9 (1–2): 25–50.
- Метикош, Д., Прот Ф., Хорват В., Кулеш Б. и Хофман Е. (1982). *Базичне моторичке способности испитаника најширосечној стацији*. *Кинезиологија*, 14 (ИБ 5): 21–62.
- Метикош, Д., Прот, Ф., Хофман Е., Пинтар Ж. и Ореб Г. (1989). *Мјерење базичних моторичких димензија спортиста*. Зајреб: Факултет за физичку културу Свеучилишта у Загребу.
- Pallant, J. (2009). *SPSS: Priručnik za preživljavanje: postupni vodič kroz analizu podataka pomoću SPSS-a za Windows – verzija 15 (3th edn)*. Beograd: Mikro knjiga.
- Родић, Н. (1995): *Утицај физичких способности на војничку осposобљеност*. Докторска дисертација, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Факултет физичке културе.
- Родић, Н. (1997а). *Физичке способности – основ борбеној осposобљавања*. Београд: *Војно дело* (1): 99–120.
- Родић, Н. (1997б). *Проблеми утврђивања моторичких способности*. *Норма* 3 (1– 2): 155–170.
- Родић, Н. (1997ц). *Латентна структура моторичких способности популације на крају школској доба*. *Норма* 3 (3): 205–221.
- Родић, Н. (1999). *Методика спортистких активности*. Сомбор: Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет.
- Родић, Н. (2000). *Теорија и методика физичкој васпитања*. Сомбор: Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет.
- Родић, Н. (2010). *Утицај „спортистке играонице“ на моторичке способности деце предшколској доба*. *Педагогија* 65 (1), 148–158.
- Родић, Н. (2011). *Теорија физичкој васпитања*. Сомбор: Педагошки факултет Универзитета у Новом Саду.
- Рот, Н. (1980): *Психологија личности*, Београд: Полит.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, G.S. (2007). *Using multivariate statistics (5th edn)*. Boston: Pearson Education.
- Фулгоси, А. (1979): *Факторска анализа*, Загреб: Школска књига.

Примљено: 19.11.2011.

Одобрено за штампу: 20.06.2012.

Summary: In a sample of 60 female students in the fourth grade of the primary school in Sombor and Kljajicevo the research was conducted in order to determine whether there is a difference in the structure of their motor abilities. The sample consisted of students of primary school "Nikola Tesla" in Kljajicevo (rural area) and primary school "Dositej Obradović" from Sombor (urban area) aged 10.5 years. The structure of motor abilities of 10.5-year-old girls was examined by factor analysis, after which six latent dimensions were established. Actual stability of the latent dimensions of motor control circuit confirmed the structure of the motor variables derived by oblimin rotation of the principal components method. By defining the six factors we get the general factors of frequency of motion, strength, balance, accuracy, efficiency and flexibility of the hand. In the last three decades, the structure has been frequently analyzed with different systems of variables and different methodological procedures. The results of this study show that "there is a differentiation of motor abilities of fourth grade female students," which confirms the hypothesis of this research.

Keywords: girls, motor skills, factor analysis.

САВРЕМЕНО БИБЛИОТЕКАРСТВО

ДР БОРЈАНКА ТРАЈКОВИЋ

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 373.3.:027.8

BIBLID: 0353-7129,17(2012)1,p.95–102

ОСНОВНОШКОЛСКА БИБЛИОТЕКА – БИБЛИОТЕКА НА ПОРТАЛУ ЧИТАЊА

Резиме: Ауторка у раду истражује улогу, функцију и место школске библиотеке у образовно-васпитном процесу школе. Истиче улогу библиотекара као активних чинилаца, не само у популаризацији књиге и читања, већ и у формирању личности детета, као и његовој успешној социјализацији у савременом друштву. Школска библиотека нуди помоћ при учењу, књиге и изворе који свим учесницима образовног процеса у школи омогућавају да развију критичко мишљење и да делотворно користе информације у свим облицима и на свим медијима. Оне се повезују у ширу библиотечко-информациону мрежу, у складу са принципима Унесковог Манифеста за јавне библиотеке. Библиотечко особље омогућава коришћење књига и других извора информација, у распону од уметничких до документарних, од штампаних до електронских, на лицу места и на даљину. Ти извори допуњају и обогаћују садржај уџбеника, наставних материјала, као и методiku наставе у целисти.

Кључне речи: школске библиотеке, основна школа, образовно-васпитни процес, партнерство у настави, потребе ученика.

Програм рада школске библиотеке је саставни део образовно-васпитног процеса сваке школе. Карактеристично за школску библиотеку је да се она у наставне програме и образовне делатности школе укључује активно. Како школске библиотеке прате развој и модернизацију образовно-васпитног процеса, своју функцију подижу на виши ниво и постају мултимедиална и интрадисциплинарна средишта за све наставне области.

ЗАДАТАК

Школске библиотеке део су два система – школског и библиотечког, те се, самим тим, њихов рад уређује двојачко – прописима из области образовања и

прописима из области библиотекарства. У савременој реформисаној школи библиотека има низ важних задатака; али у врху стоји обавеза да свој годишњи рад програмира и планира сходно плану и програму рада школе. Пре свега, обавезна је да оспособљавања ученика за перманентно и самостално читање књига, коришћење разних извора у стицању знања, и постепено увођење ученика у истраживачки рад. Јер, како је давно енциклопедиста Дидро оценио моћ књиге, *људи пресіану да мисле онда када пресіану да читају*. Задаци школске библиотеке су да ученика оспособљава да се самостално служи библиотечком грађом и информацијама којима располаже библиотека и други информационо-докуметациони центри. Зато је она средишње место библиотечно-информационе, образовно-васпитне и културне делатности сваке школе.

IFLA/UNESCO МАНИФЕСТИ

Радикални заокрет према улози и значају школских библиотека и њиховом посебном месту у образовању младих, учињен је када је *IFLA/UNESCO* донео *Манифест* за јавне библиотеке: *улога школске библиотеке у учењу и одлучавању намењеном свима* и *IFLA/UNESCO* *Смернице за школске библиотеке*, објављеним 2000. године (превод на српски у Гласнику Народне библиотеке Србије објављен 2005. године). „Ове нове смернице“, како стоји у Манифесту, „израђене су ради обавештавања оних који доносе одлуке на националном и локалном нивоу у целом свету и за подршку и оријентацију библиотечке заједнице. Написане су да би помогле школама да примене принципе изнете у Манифесту.“ У Манифесту се наводи да се позивају владе да преко својих министарстава, одговорних за образовање, осмисле стратегије, програме и планове рада у којима ће бити уграђена начела из овог Манифеста. У израду нацрта *Смернице за школске библиотеке* били су укључени људи из многих земаља, са врло различитим локалним околностима, да би се испитале и задовољиле потребе свих типова школа. Једна значајна напомена део је Смерница, а указује на то да их треба читати и примењивати с обзиром на локални контекст.

Био је то, без сумње, програмски текст који садржи, сажето, јасно и препоручујуће, цео кредо школске библиотеке. Ево тих пет поглавља са упутницама у поднаслову:

1. ПОГЛАВЉЕ: ЗАДАТАК И ПРОГРАМ – *Улога школске библиотеке у учењу и одлучавању намењеном свима;*
2. ПОГЛАВЉЕ: РЕСУРСИ – *Школским библиотекама обавезно се обезбеђује одговарајуће финансирање и довољно средстава за стручно особље, грађу, опрему и нове технологије. Њихове услуге обавезно су бесплатне.*
3. ПОГЛАВЉЕ: КАДРОВСКА ПОЛИТИКА – *Школски библиотекар је пријадник стручној, квалификованој особља, одговоран за планирање рада и управљање школском библиотеком. У истој му, ако дозвоља-*

вају новчана средстава, имаже одговарајуће особље. Он сарађује са осталим учесницима у образовном процесу школе и држава везе са јавном библиотеком и другим организацијама и појединцима.

4. ПОГЛАВЉЕ: ПРОГРАМИ И АКТИВНОСТИ – Школска библиотека је саставни део образовног процеса.
5. ПОГЛАВЉЕ: ПРОМОЦИЈА БИБЛИОТЕКЕ И ЧИТАЊА

Школске библиотеке су, несумњиво, једне од најзапостављенијих, будући да се њиховом функцијом, улогом и осавремењавањем, дуго, ни држава, нити културни стратеги нису бавили. Тврдњу илуструјемо податком из јула 2006. године, када је тадашњи државни секретар Министарства просвете и спорта, Милош Јанковић, навео да је 25% школских зграда у Србији старо преко 60 година, док је просечна старост школске опреме преко 40 година. У преко 55% школа постоји потреба за обимном реконструкцијом, 25% школа нема грејања, а само око 30% школа има библиотеку. Ретке су библиотеке у Србији које располажу просторним условима прописаним стандардима. И даље, према подацима из 2005. године, библиотеке у основним школама располажу тек са 41 % потребних места у читаоницама; само за смештај књига предвиђено је 30–40 m², а за читаоницу 4 m². Према подацима из исте године, у просеку свака школска библиотека у Србији поседује 51,6 m² – недовољно за њено правилно функционисање. Дозвољавамо да се ситуација за последњих шест–седам година мало поправила, али и даље је далеко од задовољавајуће.

Упркос томе што школске библиотеке и немају адекватан простор, одговарајући фонд, актуелну грађу, библиотекари, својим активностима које не захтевају велика материјална улагања, могу да допринесу бољем и успешнијем раду библиотека. Од њих умногоне зависи трансформисање постојећег инертног и застарелог система у модерне библиотечко-информационе центре, који ће бити озбиљна подршка остварењу васпитно-образовног процеса, у складу са захтевима и потребама савременог информатичког друштва.

ЧИТАЊЕ И УЧЕЊЕ

„Циљ подстицања читања је увођење у свијет књиге и читања, пажљиво без присиле, дјелујући тако да дјеца заволе читање и уживају у њему цијели живот, да се користе том способношћу и вјештином у разне сврхе”, наводи Индира Касаповић у својој књизи *Подстицање дјецe на читање у библиотеци, вртићу и породици* (Kasapović 2011). Упућивање младих на читање, наставља ауторка, захтева различите активности које укључују следећа знања:

- педагошка,
- психолошка,
- методичка,
- дидактичка,
- библиотечка.

Сходно томе, подстицај ка књизи подразумева и ангажовање:

- породице (од треће године),
- образовне установе (од обданишта па преко школе),
- библиотеке (обухватају кроз своје програме сарадњу са породицом и образовним установама у властитим промоцијама доживотног учења).

Сложеност рада библиотекара са најмлађом читалачком популацијом у школи креће се у оквирима класичног библиотечног посла до библиопедагошког и библиотерапеутског. То подразумева добро упознавање својих читалаца посредством разговора са њима, разговора са наставницима и родитељима, анкетирања ученика и организовања мреже активности везаних за књигу, за савладавање „уско стручних“ знања из наставног програма. Школски библиотекар тако излази из оквира посредника-сарадника и добија важну улогу у помагању корисницима да постану самостални, и то не само у читању, већ и у стицању знања, те проналажењу и вредновању информација.

Ту су IFLA/UNESCO *Смернице за школске библиотеке* веома прецизне у дефинисању потребних квалитета и вештина школског библиотекара:

- способност да позитивно и без предрасуда комуницира са децом и одраслима;
- способност сагледавања потреба корисника;
- способност за сарадњу са појединцима и групама, унутар и изван школске заједнице;
- познавање и разумевање културне разноликости;
- поседовање информацијских вештина и вештина коришћења информација;
- познавање материјала који чине библиотечку збирку и начина на који им се приступа;
- познавање књижевности, медија и културе намењене деци;
- познавање и практична знања у области управљања и маркетинга;
- познавање и практична знања у области информационих технологија.

Богатство и квалитет библиотечких услуга зависи од кадровских потенцијала у школској библиотеци и изван ње. Због тога је од огромне важности да особље буде добро обучено и веома мотивисано, да га има у довољном броју у односу на величину школе и њене посебне потребе у погледу библиотечких услуга, истиче се у *Смерницама*. Школски библиотекари треба да буду стручно обучени и квалификовани и да имају додатно образовање из теорије и методологије учења.

У опису посла школског библиотекара поред одређене *образовање* стоји и *васпитање*, што претпоставља одређене компетенције за обављање задатака ове врсте. „Они би морали бити библиотекари-педагози, а конкретна активност могла би бити субординирана *библиопедагогији*“. Постоји више дефиниција исте –

према једној – библиопедагогија подразумева васпитање и образовање са књигом и за књигу, али се најчешће тумачи као планирани, наменски педагошки рад с ученицима за употребу библиотеке, библиотечке грађе и извора информација. Како савремена педагогија сугерише неколико модела приступа васпитању, извесно је да је неке од њих могуће применити с децом у библиотеци. Програм читања обухвата и библиотерапеутски рад са најмлађим корисницима и пожељан је и применљив у то животно доба. Ово се нарочито односи на подстицај и развој оба типа читања: функционалног и читања из задовољства.

Процес учења такође доживљава својеврсну трансформацију. Већина наставника и даље даје предност „ушанченој образовној идеологији“, и због тога сматрају ученике пасивним складиштима која треба да „напуне“ својим одабраним знањем. Школска библиотека, упркос томе, мора да пронађе своје место као помоћна служба која прати наставни програм. Корисна стратегија да се и у оваквом идејном окружењу оствари партнерство у подучавању јесте та да се промовишу библиотечке услуге посебно намењене наставницима.

Положај ученика у савременом образовању суштински се мења у процесу учења, те се и библиотека прилагођава и добија шира и значајнија овлашћења. Ученик све више прераста статус објекта, онога кога искључиво неко учи; он убрзано осваја позицију да се самообразује и тако постане субјекат у процесу учења. У томе, суштинску улогу има библиотека.

ПАРТНЕРСТВО У НАСТАВИ

Библиотека би својим књижним фондом требало да буде у служби целокупне наставе. Стога, поред наведених публикација, у свом фонду треба да садржи уџбенике и приручнике за све наставне предмете, као и она дела која такве садржаје представљају у форми другачијој од оне која је заступљена у самим уџбеницима. Оваква дела такође могу да заинтересују читаоца и да пробуде његова интересовања за одређени предмет. Писана приступачним стилем, лепо илустрована, популарно обрађена дела о појединим деловима историје, географије, физике, хемије, омогућиће и наставницима да више приближе свој предмет ученицима.

Изузетно је важно да библиотекар буде прихваћен као равноправан припадник стручног особља школе и да му се омогући да учествује у тимском раду и на свим састанцима, као руководиоцу библиотечког одељења.

Сарадња наставника и школског библиотекара неопходна је да би се постигао максимум библиотечких услуга. Наставници и библиотекар сарађују да би постигли следеће:

- унапређивали, усмеравали и вредновали учење ученика током реализације наставног програма;
- побољшавали и вредновали информационе вештине и информационо знање ученика;

- унапређивали наставне планове;
- припремали и изводили посебне пројекте који се раде у проширеном окружењу за учење, укључујући и библиотеку;
- припремали и реализовали програме читања и културне догађаје;
- укључивали информациону технологију у наставне програме;
- објашњавали родитељима важност школске библиотеке.

Да би библиотекари и наставници заједно чинили најчвршће образовно језгро школе, ваља порадити на њиховом квалитетном партнерском односу, односно пружити могућност:

- да се наставницима обезбеде извори који ће проширити њихово знање из одређеног предмета или побољшати њихове методе наставе;
- да се обезбеде извори за различите стратегије вредновања и процене знања;
- да особље библиотеке буде партнер у планирању задатака који ће се обављати у учионици;
- могућност да се наставницима помогне да савладају разноврсне ситуације у учионици тиме што ће се организовати посебне услуге за ученике којима треба више подршке или оне којима је потребно више подстицаја.

Тек тада библиотека постаје капија глобалног села – путем међубiblioteке тачке позајмице и електронских мрежа.

ЂАК ПРВАК – НАШ ПРВИ ЧИТАЛАЦ

Веома је важно да сусрет ученика првог разреда са школским библиотекаром буде непосредан, занимљив и садржајан. Углавном, ученицима првог разреда и остали часови лектуре могу се држати у библиотеци, чији су основни садржаји и циљеви рада читање и причање прича, бајки, гледање филмова са литерарним предлошком, слушањем музике, илустровање и моделовање појединих садржаја. Препричавањем бајке, приче, филма, деца негују усмено изражавање и обогаћују свој речник. Од почетка треба навићи дете да узима књигу, да је чита, да се дружи са њом, да се са њом игра и забавља. А наставници, библиотекари и родитељи дужни су да га упућују како треба књигу читати. Прво се деци дају сликовнице, шарене књиге, које говоре о животињама или о деčјем животу, илустроване књиге с лаким стиховима и краће бајке. Потом се захтеви повећавају: дају се књиге са мање слика. Култура читања надаље гради се читањем народних и уметничких бајки, народних приповедака и кратких уметничких и народних јуначких песама. Треба водити рачуна о индивидуалним склоностима и могућностима читања књига, као и о томе да млади не читају књиге које не одговарају њиховом узрасту. С узрастом детета повећавају се и њихова интересовања за књигу.

Ово је лако и једноставно постићи код деце чији родитељи читају и који својим примером показују како треба читати. Ако у кући има књига, ако их родитељи радо читају, набављају нове, ако се разговара о прочитаном, ако родитеља занима шта њихово дете чита, радује се његовим успесима и подстиче га у томе, то је од пресудног утицаја за дете. Дете радо следи пример родитеља, њихове жеље и интересовања. Зато библиотекар одржава присну сарадњу с родитељима оних ученика од којих ће неко постати редовни члан библиотеке. Сарадња се обично одржава преко родитељских састанака, а нису искључени ни лични контакти. Породица је важан чинилац у формирању навика читања, па и систематског учења.

На читање књига утичу и друга деца, другови. У разговору о прочитаним књигама са својим друговима, код деце се јавља такмичарски дух, као и жеља да и они прочитају књигу коју је њихов друг прочитао. Наставник, прави љубитељ књиге, својим саветима и примером знатно ће утицати на стварање навика читања код ученика. Ако наставник и сам мало чита, и његови ће ученици мало читати. У току наставе наставник ће се служити, поред уџбеника, и другом литературом, како би ученици схватили да треба свестрано проучавати неку појаву и да се то може остварити само кроз свет књига. Тако се ради у настави свих предмета. Ученици се упућују на читање корисних приручника о лепом понашању, уређењу стана, кројењу и шивењу, гајењу воћа, неговању цвећа и слично, јер се тако учвршћује осећај потребе за књигом. Књига се не може волети уколико се не упозна техника рада са њом, лична карта књиге (насловна страна, текст, садржај, илустрације, име аутора, издавача), врста књиге, способност самосталног бирања књиге, самостално служење енциклопедијама, лексиконима, каталозима, библиотечким фондовима.

Библиотекари, у сарадњи с наставницима, могу организовати у школским библиотекама књижевне вечери или сусрете ученика с ауторима – писцима, сусрете са критичарима, издавачима и књижарима. Искуство показује да у срединама где се тако ради, ученици не само да добро читају, него и лепо пишу. На ученике подстицајно делује и када библиотека организује разноврсна такмичења за најбољи литерарни рад, за најлепшу песму, за најбољег читаоца, као и својеврсно такмичење младих читалаца за читалачку значку. Једна од традиционалних услуга библиотекара је помоћ читаоцима у изградњи критеријума за вредновање пронађених информација.

ВИШЕ ОД ПРОФЕСИЈЕ

Зашто је професија школског библиотекара у рангу одговорности учитељице? Као школарца, библиотекар нас учи првим читалачким корацима; као знатижељног средњошколца, учи нас култури читања и отвара пред нама свет препун авантура; на факултету, библиотекар од нашег семинарског рукописа пра-

ви искорак у свет научног писма. Од школске библиотеке која стоји на порталу читања, преко семинарских радова, до националне библиотеке, библиотекар је вођа, усмеравач и утемељивач наших интересовања, како професионалних, тако и личних. Његова је лична заслуга за постојање категорије *доживојној чииаоца*.

Огромна друштвена одговорност коју носи ово занимање сврстава га у професије од посебног значаја. Отуда је свуда у свету *библиошекар* уважена професија, пожељна и поштована. Сходно томе, не треба заборавити: никакво знање и способности не могу надоместити недостатак љубави према послу библиотекара и недостатак емоционалне топлине према деци. Зато, надам се, доћи ће време када ће деца генерација које долазе име свог библиотекара памтити као име омиљене учитељице. Заувек.

ЛИТЕРАТУРА

Brofi, Piter *Biblioteka u dvadeset prvom veku*. Beograd: CLIO, 2005.

Gorman, Majkl. *Naše neprolazne vrednosti: biblioteka u dvadeset prvom veku*, Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 2007.

Kasapović, I. *Podsticanje djece na čitanje u biblioteci, vrtiću i porodici*. Zenica: Opća biblioteka, 2011.

IFLA/UNESCO „Манифест за школске библиотеке.“ *Гласник НБС* 1/2005, Београд.

IFLA/UNESCO „Смернице за школске библиотеке.“ *Гласник НБС* 1/2005, Београд.
http://www.nb.rs/view_file.php?file_id=1282

Примљено: 20.04.2012.

Одобрено за штампу: 20.06.2012.

Summary: The author of the paper explores the role of the librarian as an active factor not only in popularizing books and reading, but also in shaping the personality of the child and its successful socialization in modern society. The school librarian must be accepted as an equal member of school staff and the cooperation between teachers and school librarians is necessary to achieve the maximum library service. A radical shift toward the more important role of the librarians and school libraries, and their special place in the education of youth, was made when the IFLA / UNESCO adopted the Manifesto for public libraries: the role of school libraries in learning and unlearning for All and the IFLA / UNESCO School Library Guidelines, published in 2000. The (translation into Serbian is published in the Gazette of the National Library of Serbia in 2005). Now they only should be followed.

КАРЛА СЕЛИХАР

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 025.31

BIBLID: 0353-7129,17(2012)1,p.103–110

АНГЛО-АМЕРИЧКА ПРАВИЛА КАТАЛОГИЗАЦИЈЕ

Резиме: Каталогизација је један од најважнијих библиотечких процеса, а у историји развоја библиотекарства било је различитих правила за каталoшки опис публикација у појединим земљама. У раду је анализиран развој *Англо-америчких правила каталoгизације*, од Паницијевих начела до међународних каталoшких принципа, и приказана структура и организација AACR2.

Кључне речи: *Англо-америчка правила каталoгизације*, каталoшка начела, AACR2, AACR3.

Увод

Каталoгизација је један од најважнијих библиотечких процеса, којим се, појединачно, описује свака библиотечка јединица коју поседује библиотека. У историји развоја библиотекарства било је различитих правила за каталoшки опис публикација у појединим земљама.

У другој половини XIX века у Великој Британији и Сједињеним Америчким Државама развија се каталoшка теорија и пракса. У првој половини XX века долази до унификације међународних каталoшких принципа, када се успоставио систем централизоване каталoгизације. Лакша размена библиографских информација била је основни циљ стварања једног универзалног и јединственог принципа каталoгизације. Велики значај у развоју међународне каталoшке теорије и праксе имала су и *Англо-америчка правила каталoгизације* (AACR – Anglo-American Cataloguing Rules), која су развила у земљама енглеског говорног подручја.

Англо-америчка њравила каталоџизације сматрају се за најразвијенији скуп правила за опис библиотечког материјала. Овај тип каталоџизације користи се у Конгресној и Британској библиотеци, као и широм Сједињених Америчких Држава, Велике Британије, Канаде, Аустралије и усвојен је у целисти или у деловима у 56 земаља широм света.

РАЗВОЈ АНГЛО-АМЕРИЧКИХ ПРАВИЛА КАТАЛОџИЗАЦИЈЕ

Да бисмо пратили развој *Англо-америчких њравила каталоџизације* морамо се вратити више од сто година уназад. Први корак ка развоју каталошких прописа начинио је Ентони Паници [Anthony Panizzi], управник библиотеке Британског музеја. Он је установио 91 правило за формирање библиотечког каталога, које је одобрио Британски музеј 1839. године. Поред тога, изборио се за редовно финансирање националне библиотеке, увео обавезни примерак, установио принцип да је основна функција библиотеке образовна и да сви могу да користе њене услуге. Правила су први пут штампана 1841. године и представљају први каталошки правилник енглеског говорног подручја, као и зачетак развоја каталошке теорије. Паницијева правила првенствено су се бавила идентификацијом библиотечке јединице, тј. идентификацијом аутора дела и издања. Залагао се за доследно формирање алфabetског каталога, сматрајући да је он најпотпунији извор података јер представља библиотечки фонд у целини.

Тридесет година касније, с друге стране Атлантика, Чарлс А. Катер [Charles Ammi Cutter] 1867. године издаје своја *Правила за речнички каталоџ* (*Rules for a Dictionary Catalog*), у којима даје једну од првих и најутицајнијих дефиниција циљева каталога и поставља прво начело каталоџизације. Правила укључују и каталошку јединицу и каталошки опис. По Катеровом мишљењу, каталог треба кориснику да омогући проналажење књиге за коју је познат или аутор или наслов или предмет; да покаже шта библиотека поседује од датог аутора, на дату тему или из одређене врсте литературе; да помогне при избору књиге и у погледу издања (библиографски) и у погледу њеног карактера (литерарно или предметно). Такође, Катер се залагао и за увођење библиографског принципа у организацији и структури каталога, као и за аналитички приступ у обради библиотечке јединице.

Америчка библиотечка заједница (American Library Association – ALA), први пут је објавила 1883. године каталошка правила (*Condensed Rules for Author & Title Catalog*), а већ 1900. године основала је одбор под руководством Ј. К. М. Хенсона [J. C. M. Hanson] из Конгресне библиотеке да та правила преради. ALA 1904. године усклађује своја правила са четвртим издањем Катерових правила.

Почетком XX века рађа се идеја о доношењу међународних каталошких правила и Мелвил Дјуи [Melvil Dewey] предлаже сарадњу америчких и британских библиотечких заједница на стварању Англо-америчких правила каталоџи-

зације. Споразум који је склопљен 1904. године резултирао је објављивањем правила (*Cataloguing Rules, Author and Title Entries*), 1908. године у америчком и британском издању. Оба издања садржавала су 174 правила која су покривала и каталожку јединицу и одредницу за ауторе и наслове, као и каталожки опис. Између издања има неслагања, која су објашњена или у примедбама, или штампањем две верзије правила. Конгресна библиотека је допунила правила тамо где је то сматрала неопходним.

Од 1930. до 1939. године Америчка библиотечка заједница (ALA) сарађивала је с Британском библиотечком заједницом (British Library Association, BLA) на ревизији правила из 1908. године, али их је у том послу омео II светски рат. Године 1941. ALA је самостално објавила прелиминарно друго издање правила, које је било подељено у два дела и садржавало 324 правила. Први део односио се на каталожку јединицу и одредницу, а други део на каталожки опис. Ово издање је поприлично критиковано, тако да се 1949. године појавило ново, ревидирано издање, које садржи само правила за каталожку јединицу и одредницу. С обзиром на то да ова ревидирана правила нису садржавала правила описне каталогизације, Конгресна библиотека преузела је одговорност да документује и та правила јер је за њих постојало велико интересовање у америчким библиотекама, које су увелико користиле штампане каталожке листиће ове библиотеке. *Правила за описну каталогизацију Конгресне библиотеке (Rules for Descriptive Cataloguing in the Library of Congress)* штампана су 1949. године. Укључивала су и правила за посебно објављене монографске публикације, серијске публикације, као и правила за неку не-књижну грађу.

ALA је 1951. године тражила од Сејмора Лубецког [Seymour Lubetzky], библиотекара Конгресне библиотеке, да анализира њихова правила из 1949. године. Његов рад (*Code of Cataloging Rules; Author and Title Entry*) објављен је 1960. године и у њему он одређује два основна циља каталога: каталог помаже кориснику да утврди да ли библиотека поседује публикацију одређеног аутора и даје информацију о свим делима тог аутора која поседује библиотека, као и информацију о издањима и преводима.

Годину дана касније, Међународна федерација библиотечких асоцијација (International Federation of Library Associations, IFLA) сазвала је Међународну конференцију о каталожким начелима, која је одржана у Паризу, и у њеном раду су учествовале 53 земље. Конференција је имала за циљ да испита избор и облик одреднице у ауторском/насловном каталогу. Резултат је била изјава о 12 правила, познатих као Париска начела. Ово је био први озбиљнији покушај да се приступи међународном уједначавању каталожких поступака. Такође, конференција је потврдила циљеве каталога које је дефинисао Сејмор Лубецки.

Англо-америчка каталожка правила (AACR) штампана су 1967. године, у две верзије, америчкој и у британској, и настала су као резултат вишегодишњих анализа правила каталогизације и усаглашавања различитих искустава америч-

ке, британске и међународне библиотечке заједнице. Оба текста AACR садрже три дела:

1. Први део обухватао је каталoшку јединицу и одредницу и базирао се на Париским начелима и Правилима Сејмора Лубецког;
2. Други део обухватао је каталoшки опис и базирао се на ревидираним правилима Конгресне библиотеке из 1949. године;
3. Трећи део обухватао је правила за не-књижну грађу, и за одреднице и за каталoшки опис, а базирао се на ревидираним правилима Конгресне библиотеке из 1949. године.

Обе верзије правила садрже додатак набројаним правилима за каталoшку јединицу и одредницу, која се разликују у обе верзије.

Од 1966. године у ревизији AACR, поред Америчке и Британске библиотеке заједнице, Конгресне библиотеке, учествује и Канадска библиотечка заједница (Canadian Library Association).

У међувремену, у Европи, 1969. године развијен је програм ISBD (International Standard Bibliographic Description), на међународном састанку каталoшких стручњака. Циљ је био да се идентификују компоненте библиографског описа, њихов редослед и неопходна интерпункција. Године 1971. развијен је први ISBD стандард за монографске публикације – ISBD(M).

Шесто поглавље AACR је ревидирано 1974. године, у складу с међународним стандардом (ISBD(M)), а измене су се односиле на штампане монографске публикације и репродукције штампаних монографских публикација, укључујући и репродукције у микроформи. У току следеће године развили су се и остали ISBD стандарди, ревидирана су још два поглавља AACR (12. поглавље за аудио-визуелне материјале и специјалне наставне материјале, као и 14. за музикалије) и започет је рад на развоју општег оквира познатог као ISBD(G). Такође, успостављен је и комитет за ревизију AACR (Joint Steering Committee), чији су чланови били ALA, LA, Британска и Конгресна библиотека као и Канадска библиотечка заједница. AACR2 објављена су 1978. године.

Ова, ревидирана правила, усвојена су од стране Конгресне и Британске библиотеке, као и националних библиотека Канаде и Аустралије. Током 80-их и 90-их правила су више пута преађивана.

СТРУКТУРА АНГЛО-АМЕРИЧКИХ ПРАВИЛА

Англо-америчка правила каталoгизације су први стандард који је интегрисао све медије. Она јасно описују разлике између библиографског описа и приступних тачака. У опису библиографских предмета главну улогу има каталогизатор, а приступне тачке базирају се на доследном приступу Сејмора Лубецког.

Начела која су основа AACR2 важе и данас: описи су формулисани у сагласности с детаљним описом ISBD, сва средства комуникације третирају се јед-

нако, опис је базиран на библиографским ставкама, приступне тачке изведене су из природе дела које се каталогизира, а не из природе библиографске јединице која се описује.

Правила су подељена на два дела:

1. Први део – *Оџис* – садржи правила за библиографски опис библиотечке грађе. Базира се на ISBD(G) и укључује опште поглавље и поглавља за индивидуалне формате, укључујући нова поглавља за машински-читљиве базе података (9. поглавље), као и тродимензионалне артефакте и објекте (10. поглавље). Правила за не-књижне материјале и даље су се заснивала на алтернативним правилима из 70-их година.

2. Други део – *Каталожка јединица и одредница* – бави се избором приступних тачака, обликом одредница (утврђивањем ауторства) и унакрсним упутницама. Овај део правила усклађен је са Париским начелима.

Правила утврђују који ће се извор информација користити у опису публикације, прописују један или више главних извора података за сваки тип материјала и прописују шта сачињава три различита нивоа каталогизације, примерена различитим типовима библиотека (минималан, средњи и комплетан ниво). AACR су веома успешна и као скуп правила за алфабетску каталогизацију и као инструмент за универзалну библиографску контролу (Миливојевић 2003).

Принципи ауторства заснивају се на одговорности за настанак интелектуалног или уметничког дела. За креирање приступних тачака одговорни су каталогизатори. Приступне тачке креирају се помоћу референци за дело, а не за библиографске или физичке ставке (иако се све три могу преклапати) и веома су битне у претраживању електронског каталога. Притом, сам израз „дело“ не може да се дефинише без тешкоћа. Због тога је каталогизаторова главна брига да идентификује дело, утврди му јединствени наслов, стандардизује облике имена аутора и креира везе с другим делима са којима је то дело повезано. То се у AACR2 постиже релацијама „види“ и „види и“. Такав начин повезивања омогућава лакши приступ разним подацима у онлајн каталозима.

У три поглавља урађене су значајне промене приликом ревизије 2002. године: поглављу за картографску грађу, поглављу за електронске изворе и поглављу за континуиране изворе. Концепција правила је таква да се могу примењивати у свим типовима библиотека и каталога – и у класичном, и у електронском (в. Јанчић 2005).

ПРОЈЕКАТ AACR3

Каталожка правила нису статична. Она морају одговарати променама и брзом технолошком развоју. Интернационализам и унифицираност направили су од AACR2 најкоришћенија каталожка правила у земљама енглеског говорног подручја, али и основу за безброј правила широм света. Може се рећи да су AACR2 прво глобално каталожко правило.

Данас се, у свету, ствара нова каталожка парадигма. Долази до „померања тежишта са модела унифицираног и јединственог ка моделу контролисаног и усклађеног приступа организацији каталога и прокламовању каталожких норми“ (Јанчић 2005). Нова међународна каталожка начела полазе од тога да треба израдити каталоге према потребама корисника. Она „устостављају нове односе између ентитета и атрибута, прописују задатке каталога, употребу релевантних ISBD-а, утврђују одговарајуће тачке приступа библиографском запису, указују на израду прегледних записа и методологију претраживања“ (Јанчић 2005).

У нови пројекат AACR3 укључене су и поставке студије *Функционални захтеви за библиографске записе* (FRBR: *Functional Requirements for Bibliographic Records*, 1998) која је донесена под покровитељством IFLA-е и која се бави питањима организације и структурирања података у библиографском запису, као и редефинисана међународна каталожка начела из 2003. године.

Joint Steering Committee, који је задужен за ревизију AACR, 2007. године објавио је ново издање правила (AACR3. *Resource Description and Access*). Ново издање треба да обезбеди основу за побољшање корисничког приступа свим медијима за претраживање у онлајн-средини, али и да олакша употребу и каталогизаторима, како у штампаном, тако и у електронском облику. Комитет је формулисао и изјаву о циљевима и принципима у приручнику о нацрту првог дела правила AACR3. Први део нацрта бави се циљевима и принципима везаним за обим, структуру и терминологију. Други део нацрта бави се циљевима и принципима везаним за функционалност описа и његовом применом у правилима.

Највеће промене у организацији и облику правила у односу на AACR2 тичу се организације правила, фокуса за опис, опште ознаке грађе, извора у необјављеном облику, извора коришћеним у узастопним деловима, сакупљених колекција, раних штампаних извора и стручног описа.

AACR3 интегришу све каталожке принципе, утврђују општа и посебна правила за библиографски опис свих типова грађе, избор и облик приступних тачака и нормативну контролу. Она су усклађена с међународним каталожким начелима и преузимају водећу улогу у развоју међународне каталогизације.

ЛИТЕРАТУРА

- Брофи, Питер. *Библиотека у двадесетом веку: нове услуге за информациону гоба*. Београд: Clio, 2005.
- Gorman, M. & P. Oddy. *The Anglo-American Cataloguing Rules Second Edition: Their History and Principles*. International Conference on the Principles and Future Development of AACR2, Toronto, Canada, 1997.
- Јанчић, Светлана. „Англо-америчка каталожка правила – AACR – нова каталожка парадигма.“ *Гласник Народне библиотеке Србије* 7 (2005): 13–24.

Милојевић, Сташа. „Каталогизација и класификација у Сједињеним Америчким Државама.“ *Гласник Народне библиотеке Србије* 5 (2003): 203–213.

Ковачевић, Л., В., Ињац, Д. Бегенишић. *Библиошкекарски терминолошки речник: енглеско-српски, српско-енглески*. Београд: Народна библиотека Србије, 2004.

www.collectionscanada.ca/isc/>

www.aacr2.org/>

Примљено: 25.04.2012.

Одобрено за штампу: 20.06.2012.

Summary: Cataloguing is one of the main library processes, and in the history of librarianship there were different rules for the description of the catalog of publications in various countries. This paper analyzes the development of Anglo-American Cataloging Rules, Panizzi's Principles and the international cataloging principles, and shows the structure and organization of AACR2.

Key words: Anglo-American cataloging rules, cataloging principles, AACR2, AACR3

ПРИКАЗИ

МАГДАЛЕНА ИВКОВИЋ

Педагошки факултет

Сомбор

НАСТАВНА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НАРОДНЕ КЊИЖЕВНОСТИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

(Снежана Марковић, *Наставна интерпретација народне књижевности у
млађим разредима основне школе*, Учитељски факултет,
Јагодина, 2010, 424 стр, дисертација)

Проблем народне књижевности у настави проучаван је до сада увек на различите начине, али никада раније проблематизујући позицију усменог стваралаштва у васпитно-образовном систему. Стога је значај докторске дисертације Снежане Марковић првенствено у томе што указује на неопходност преиспитивања положаја и заступљености народне књижевности у наставним програмима. Осим тога, студија актуелизује важност проучавања читалачких интересовања ученика млађих разреда основне школе, као и њихову рецепцију народних песама и прича.

Проблем интерпретације текстова народне књижевности у настави са ученицима млађих разреда основне школе ауторка сагледава комплексно и свеобухватно. За разлику од сличних дисертација Милке Андрић и Зоне Мркаљ, које се баве наставним проучавањем одређеног жанра усмене књижевности на нивоу основног и средњег образовања – прва народне лирике, а друга народне прозе – студија Снежане Марковић, систематски и студиозно, промишља интерпретацију свих родова и врста народне књижевности, али само на нивоу прва четири разреда основне школе.

Актуелност и сврсисходност теме огледа се, пре свега, у чињеници да се методичари досада углавном нису бавили истраживањем наставне праксе

на начин који би пружио увид у резултате наставних интерпретација текстова народне књижевности. Истовремено, ауторка наглашава недостатак адекватних методичких приручника намењених настави народне књижевности са научно утемељеним објашњењима, упутствима и интерпретацијама, који би омогућили учитељима да се ваљано припреме за тумачење дела народне књижевности.

Поменути предмет истраживања сагледан је са више аспеката, тако да се структура рада, условно, може поделити на 3 нивоа – теоријски, практични и методолошки. Поред тога, студија садржи апстракт, увод и закључак, као и списак коришћене литературе и прилога.

Теоријски ниво рада обухвата прва четири поглавља: *Народна књижевност*, *Народна књижевност у настави*, *Ученик млађих разреда* и *Наставна интeрпретација шекићова народне књижевности у млађим разредима основне школе*. На самом почетку излагања, ауторка се осврће на упадљив недостатак истраживања о читалачким интересовањима ученика млађег школског узраста и њиховим ставовима према остварењима народне књижевности. Разматрајући постојећу стручну литературу, ауторка доноси хронолошки преглед поставки и резултата претходних истраживања која су јој помогла у осмишљавању сопственог истраживања и разумевању добијених резултата.

У наставку излагања, ауторка се бави одређењем народне књижевности као књижевноисторијске и књижевнотеоријске појаве, при чему нарочиту пажњу посвећује специфичностима жанрова народне књижевности. Вешто водећи читаоца кроз жанровске особености народног стваралаштва, ауторка стрпљиво и пажљиво раслојава посебности сваке од врста и осветљава њихову повезаност кроз уочавање сличности и супротстављање разлика.

Значајно питање које ауторка разматра у студији јесте и заступљеност текстова народне књижевности у наставним програмима, као и уџбеницима. Резултати анализе указали су на неопходност ревидирања наставних програма за српски језик у млађим разредима основне школе у делу који се односи на садржаје књижевности, како би се постигла равнотежа у присутности текстова народне и ауторске књижевности. Осим тога, сагледавајући број појединачних остварења и врста народне књижевности, као и распоред њиховог увођења у разреде, ауторка указује на потребу усклађивања жанровске заступљености текстова са читалачким интересовањима ученика. Посебно је вредно настојање ауторке на предлогу могућег избора текстова из корпуса народне књижевности за ученике овог узраста.

Основно методичко опредељење ауторке у наставној интерпретацији народне књижевности представља заснованост динамике наставне интерпретације на развојним способностима и могућностима конкретних ученика. Стога је треће поглавље у потпуности посвећено ученику млађих разреда основне школе – не само као реципијенту, већ и као својеврсном учеснику особене литерарне комуникације – уз посебан осврт на читалачка интересовања и литерарне способности ученика овог узраста.

Како би настава народне књижевности могла да оствари поменути циљ и задатке, неопходно је да буде квалитетно припремљена и ваљано реализована. Међутим, практична искуства из наставе указала су да, осим недовољне заступљености текстова народне књижевности, постоји и проблем њихове интерпретације, који онемогућава дубље доживљавање дела, а тиме и развој читалачких интересовања ученика према народној књижевности и афирмативног става према сопственом културном наслеђу. Стога је, у наставку излагања, посебна пажња посвећена методичким захтевима које узорна интерпретација текстова народне књижевности треба да задовољи. Наиме, у оквиру четвртог по реду поглавља, под називом *Насијавна интјерпретација текстова народне књижевности у млађим разредима основне школе*, ауторка обрађује наставну методологију у обради дела усмене књижевности, као и појединачне методичке поступке и радње. Одбацујући крутост и сувопарност излагања, ауторка проблем наставне интерпретације народног стваралаштва обрађује језгровито и научно засновано, али једноставним и разумљивим језиком. Анализирају се све кључне етапе наставног процеса рада на тексту народне књижевности, свака од њих у складу са специфичностима наставе народне књижевности. Ауторка, притом, посебно наглашава нужност примене методолошког плурализма у проучавању књижевног света народне књижевности, који омогућава потпуније доживљавање и разумевање универзалних етичких и естетских вредности народних песама, прича и кратких прозних облика, а тиме и њихово успешније тумачење.

Исцрпну теоријску анализу конкретних наставних поступака ауторка илуструје адекватним примерима. На тај начин, она, јасним и прегледним излагањем, води читаоце кроз својеврсну методичку збирку добро осмишљених и конкретних савета и упутстава за реализацију наставе народне књижевности.

Међутим, у циљу остваривања пуне повезаноститеоријских садржаја са реалним контекстом, ауторка у оквиру друге целине – тзв. практичног нивоа рада – доноси вредне примере проучавања народне књижевности у млађим разредима основне школе. Примери су развијени у целовите интерпретације, које, заправо, представљају моделе истраживачке и стваралачке наставе народног стваралаштва. Богатством идеја и висококвалитетним, научно утемељеним наставним интерпретацијама, целина представља праву ризницу ваљаних примера, подстицајних за наставну праксу.

Наредни ниво студије – методолошки (како смо га претходно назвали) – односи се на методологију и резултате истраживања. Ова целина представља добар пример ваљаног методолошког промишљања одабране теме, те стога може бити од велике користи будућим истраживачима приликом израде идејних пројеката за слична педагошка истраживања.

Као што је претходно већ речено, за предмет свог истраживања ауторка је одабрала наставну интерпретацију народне књижевности у млађим разредима основне школе. Након овако дефинисаног предмета истраживања, Снежана Марковић у наставку излагања истиче теоријски, друштвени и практични значај

спроведеног истраживања и одређује кључне појмове. Циљ истраживања формулисан је као утврђивање начина на који садржаји народне књижевности у настави са ученицима млађих разреда основне школе и њихова интерпретација утичу на рецепцију врста и жанрова народне књижевности, уз истовремено указивање на сврсисходне дидактичко-методичке поступке. Из овако формулисаног циља истраживања, логично су проистекли истраживачки задаци и општа и посебне хипотезе истраживања. Хипотезе су јасно формулисане и у потпуности усклађене са задацима истраживања. Општа хипотеза од које је ауторка пошла у истраживању гласи: „Одабрани садржаји народне књижевности и њихова наставна интерпретација не омогућавају у довољној мери ваљану рецепцију (доживљавање и разумевање) народне књижевности код ученика млађих разреда основне школе“ (Марковић 2010: 332).

У даљој разради методологије истраживања ауторка дефинише варијабле истраживања, диференцирајући их на независну и зависну. Већ сам избор варијабли сугерише њихову усклађеност са хипотезама истраживања. Наиме, као независну варијаблу, ауторка одређује наставну интерпретацију народне књижевности у млађим разредима основне школе, док зависну варијаблу представља рецепција (доживљавање и разумевање) текстова народне књижевности у млађим разредима основне школе.

Избор метода и техника истраживања био је условљен самом природом проблема. Стога су у истраживању коришћене дескриптивна и метода теоријске анализе, а од техника – анкетирање и анализа садржаја. Инструменте истраживања чинила су два анкетна упитника – један за учитеље, други за ученике. Упитници су попуњавани индивидуално и били су анонимни и тајни до момента испитивања; нестандардизовани су и конструисани специјално за потребе овог истраживања. Питања у анкетном упитнику за ученике су релевантна, адекватно формулисана и својим садржајем примерена узрасту и претходним знањима ученика овог узраста. Исто то важи и за анкетни упитник намењен учитељима. Углавном су отвореног типа, јер је ауторка сматрала да испитаници много одговорније приступају анкетирању када су принуђени да сами формулишу своје одговоре.

Када је реч о популацији и узорку истраживања, они су прецизно одређени – појмовно, просторно и временски. Популацију су представљали ученици и учитељи млађих разреда основних школа на подручју општине Јагодина. Узорак истраживања је намерно одабран и чинила су га 172 ученика четвртог разреда основних школа „17. октобар“ и „Горан Остојић“ из Јагодине и 26 учитеља поменутих школа. На основу даље анализе структуре узорка, закључили смо да је био оптималне величине, објективно одабран и репрезентативан.

Подаци прикупљени истраживањем обрађени су поступцима дескриптивне статистике и изражени апсолутним и релативним мерама пребројавања. С обзиром на то да је реч о квалитативном истраживању, акценат је био на анализи и критичком промишљању прикупљених података, иако је неке од њих ауторка презентовала и у виду табела.

У оквиру поглавља *Анализа и интерпретација резултата истраживања* ауторка износи и исцрпно објашњава нова сазнања до којих је дошла истраживањем, анализирајући наставне програме и уџбенике и тумачећи одговоре ученика и учитеља на питања постављена у анкетним упитницима. Добијени резултати потврдили су све три посебне, а тиме и општу хипотезу, од које се у истраживању и пошло. Дискусија је организована по задацима истраживања, чиме је обезбеђено прогресивно расветљавање проблема и доказивање постављених хипотеза. Резултати истраживања изнети су објективно и реално, а у њиховој интерпретацији ауторка је демонстрирала висок степен креативности и систематске анализе, уз ослањање на оно што је изложено у теоријском приступу проблему. Једина примедба огледа се у чињеници да, иако се подаци критички излажу, проблем по проблем, сматрамо да би било прегледније да је поглавље структурирано у одељке.

Након опширне критичке анализе добијених резултата, дата су закључна разматрања. Закључци су изнети кратко и сажето и представљају синтезу најзначајних питања којима се ауторка бавила у истраживању – уметничко-емоционални доживљај и разумевање текстова народне књижевности код ученика млађих разреда основне школе, наставна интерпретација, проблем непознатих речи, односно архаизама и туђица, читалачка интересовања ученика, проблем историјације епских ликова, заступљеност народне књижевности у наставним програмима. Општи закључак студије садржан је у констатацији ауторке да садржаји народне књижевности у млађим разредима основне школе и њихова наставна интерпретација не омогућавају ваљану рецепцију, односно доживљавање и разумевање остварења народне књижевности код ученика. Формулације коришћене при изношењу закључака су јасне, концизне и језгровите, а сви закључци почивају на чињеницама и исправно су изведени.

На самом крају рада налази се библиографија која, изабраном литературом, покрива све аспекте истраживања и посебно заинтересоване читаоце упућује на релевантне стручне (књижевнотеоријске и књижевноисторијске), методичке и методолошке изворе. Студију заокружују инструменти истраживања, дати у поглављу *Прилози*, чиме је омогућено да се истраживање понови и у другим срединама, те тако провере добијени резултати.

Студија Снежане Марковић *Наставна интерпретација народне књижевности у млађим разредима основне школе* представља целовити, научно засновани приступ проблему проучавања народне књижевности у настави са ученицима млађег школског узраста. Као једна од првих студија која проблем тумачења текстова народне књижевности сагледава са аспекта наставе, ова дисертација представља значајан допринос теорији методике наставе књижевности. Штавише, сва теоријска разматрања богато су поткрепљена практичним примерима, а праву драгоценост чине модели истраживачке и стваралачке наставе народне књижевности, непосредно посвећени њеном практичном побољшању. Стога, сматрамо да ће књига, богатством својих примера, вишеструко користити практичарима у

погледу унапређивања властите образовно-васпитне праксе. Истовремено, реч је о методолошки коректно обављеном емпиријском истраживању, које може да послужи као адекватан модел и оријентир будућим истраживачима наставног процеса. Укратко, с обзиром на упадљив недостатак литературе о настави народне књижевности, сви који се њоме баве – од истраживача до наставника – у овој студији добили су драгоцену помоћ.

Примљено: 26.04.2012.

Одобрено за штампу: 20.06.2012.

УПУТСТВО ЗА ТЕХНИЧКУ ПРИПРЕМУ РУКОПИСА

Часопис *Норма* објављује оригиналне научне, прегледне и стручне чланке, као и студије, прилоге, грађу, хронику и библиографију, из области науке о књижевности, педагогије, дидактике и методика разредне и предметне наставе, под условом да нису претходно објављени или понуђени за објављивање некој другој публикацији. Уколико је рад претходно био изложен на научном скупу у виду усменог саопштења (под истим или сличним насловом), податак о томе треба да буде дат у посебној напомени, по правилу, при дну прве странице чланка. Радови у часопису објављују се на српском или енглеском језику. Радови на српском језику биће штампани на екавском или ијекавском књижевном наречју, ћириличним, односно латиничним писмом, уколико аутор инсистира на томе. Приспели рукописи пролазе поступак анонимног рецензирања од стране два рецензента.

Рукопис би требало да буде исправан у погледу правописа, граматике и стила. Радови на српском језику, понуђени часопису *Норма*, стандардизују се у складу с измењеним и допуњеним издањем *Правописа српскога језика* Митра Пешикана, Јована Јерковића и Мата Пижурце (Нови Сад: Матица српска, 2010). Осим правописних норми, утврђених овим правописом, аутори у припреми рукописа за штампу треба да се придржавају и следећих начела за припрему текста:

Изглед и обим рада

Рукопис чланка треба да има следеће елементе: а) наслов рада, б) име и презиме аутора, назив установе у којој је аутор запослен, в) резиме, г) кључне речи, д) текст рада, њ) литературу и изворе, е) резиме на енглеском језику, ж) прилоге. Овај редослед датих елемената уједно је и обавезујући. Радови који представљају краће прилоге, грађу, приказе и сл. поред основног текста садрже име аутора и наслов.

Наслов рада треба што верније и што прецизније да реферише о садржају рада. У интересу је аутора да користе речи прикладне за индексирање и претраживање. Уколико таквих речи у наслову нема, пожељно је да наслов прати поднаслов, који би био информативнији у погледу садржаја. Наслов треба да се налази на средини странице, обележен верзалним словима.

Име и презиме аутора штампа се изнад наслова, уз леву маргину, верзалом. Имена и презимена домаћих аутора увек се наводе у изворном облику, независно од језика рада. *Назив и седиште установе* у којој је аутор запослен наводи се испод имена и презимена аутора. Ако је аутора више, мора се назначити из које установе потиче сваки од наведених аутора. Функција и звање аутора не наводе се. Службена адреса и/или електронска адреса аутора даје се у ендноти, која је звездицом везана за презиме аутора. Ако је аутора више, даје се само адреса првог аутора. Подаци о пројекту, односно назив програма у оквиру којег је чла-

нак настао, као и назив институције која је финансирала пројекат или програм, наводе се у посебној ендноти, која је двема звездицама везана за назив установе у којој је аутор запослен.

Поред тога, почетна страна рада треба још да садржи и *резиме* и *кључне речи*. У резимеу на српском језику, који не би требало да премаши 1500 словних знакова, неопходно је укратко представити предмет истраживања, циљ, примењену методологију, као и резултате научног истраживања. Резиме дати испод наслова, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст (односно подједнако увученом као први одељак основног текста). *Кључне речи* (до десет речи) наводити испод резимеа, с истим поравнањем као и резиме. Препоручује се да се оне одреде с обзиром на термилошке речнике датих струка, као и то да учесталост кључних речи (с обзиром на могућност лакшег претраживања) буде што већа. Осим тога, неопходно је резиме и кључне речи превести на енглески језик, на крају текста. Уколико аутор није у могућности да обезбеди коректан превод, треба да напише резиме на језику на коме је написан и рад, а уредништво *Норме* обезбедиће превод. Уколико је рад написан на страном језику, резиме и кључне речи треба превести на српски језик.

Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, 12 pt, проред 1,5, с маргинама од 2 cm са сваке стране. Табеле, цртежи и дијаграми дају се као засебни документи, а у самом тексту се, римским бројевима, јасно означава место на коме 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. Читави радови (тј. основни текст рада, списак референци, резиме, кључне речи, као и *Summary* и *Key words*) не би требало да буду дужи од 30 000 словних знакова, рачунајући притом и празна места. Редакција задржава право да објави и прилоге који премашују предвиђени обим уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

Навођење у основном тексту рада

- а) Наслови посебних публикација (монографија, зборника, часописа, речника и сл.) који се помињу у раду штампају се курзивом на језику и писму на којем је публикација која се цитира објављена, било да је реч о оригиналу или о преводу.
- б) Пожељно је цитирање према изворном тексту (оригиналу) и писму. Уколико се цитира преведени рад, треба у одговарајућој напомени навести библиографске податке о оригиналу.
- в) Презимена страних аутора у тексту наводе се транскрибовано (прилагођено српском језику), сходно правилима измењеног и допуњеног издања *Правоиуса српскога језика*, а када се страном име први пут наведе, у загради се даје оригинални начин писања у угластој загради, нпр. Нил Гејмен [Neil Gaiman], осим уколико је име широко познато (нпр. Јан Амос Коменски), или се изворно пише исто као у српском (нпр. Цветан Тодоров).

- г) Упућивање на библиографску јединицу у основном тексту рада обележава се тако што се у загради наведе презиме аутора и година издања текста који се наводи – уметнутим библиографским скраћеницама у изворном облику и писму (Lévi-Strauss 1958), (Савић 2003). Уколико се дословно наводи извор, потребно је уз референцу навести и број стране (Савић 2003: 157). Када навод захвата неколико суседних страна цитираног текста, између бројева страна ставља се примакнута црта (Rosandić 2005: 332–334). Ако се навод односи на несуседне стране, бројеви страна одвајају се зарезом (Петровић 2008: 355, 453, 461).
- д) Уколико се један аутор наводи више пута, наводи се према години издања, од најстаријег ка најновијем раду. Уколико се пак наводи више издања истог аутора из исте године, уз годину се додају словне ознаке „a, b, c...“, на пример (2001a, 2001b), како у основном тексту, тако и у попису литературе.
- ђ) Уколико библиографски извор има два аутора, у уметнутој библиографској напомени наводе се презимена оба аутора (Дотлић, Каменов 1996), за библиографску јединицу чији је пуни опис: Дотлић, Љубица и Емил Каменов *Књижевности у децјем вршићу*. 1. изд. Нови Сад: Змајеве децје игре – Одсек за педагогију Филозофског факултета, 1996.
- е) Уколико пак извор има три или више аутора, у уметнутој библиографској напомени наводе се презимена прва два аутора, док се презимена осталих аутора замењују скраћеницом et al. Примера ради: Осим тога, појам „доживотног образовања“ приписује се Џону Дјуију, али овај концепт почиње се шире користити тек пошто га је преузео и популаризовао UNESCO (Düerg et al. 2002).
- ж) Цитати из дела на страном језику, у зависности од функције коју имају у раду, могу се наводити на изворном језику или у преводу, с тим да одабрани начин цитирања мора се доследно примењивати.
- з) Ако се у загради упућује на радове два или више аутора, податке о сваком следећем раду треба одвојити тачком са запетом, нпр. (Rosandić 2005; Николић 2009).
- и) Фусноте, обележене арапским цифрама (иза правописног знака, без тачке или заграде), дају се при дну странице у којој се налази део текста на који се фуснота односи. Могу садржати мање важне детаље, допунска објашњења, коментаре на текст навода и сл. Оне саме не користе се за навођење библиографских извора цитата или парафраза датих у основном тексту, будући да томе служе упућивања на литературу у заградама.
- ј) За прилоге преузете с интернета у основном тексту наводи се, осим презимена аутора, и година када је прилог преузет (Егорова 2011), док се пун библиографски опис даје у попису литературе на крају рада.
- к) Уколико је реч о зборнику радова, ставља се у заграду презиме аутора цитираног рада (Барић 1972: 124).

Цитирана литература

На крају рада даје се списак референци, који треба да обухвата само и искључиво референце наведене у тексту. Библиографске јединице (референце) наводе се по азбучном или абecedном реду презимена првог или јединог аутора како је оно наведено у парентези у тексту. Прво се описују азбучним редом презимена првог или јединог аутора радови објављени ћирилицом, а затим се описују абecedним редом презимена првог или јединог аутора радови објављени латиницом. Ако опис библиографске јединице обухвата неколико редова, сви редови осим првог увучени су удесно за два словна места (висећи параграф). Презимена страних аутора наводе се у оригиналу само уколико је и цитирани текст преузет с језика оригинала.

Референца у књизи треба да садржи презиме, име аутора, наслов књиге написан у курзиву, издавача, место издања и годину издања, овим редоследом: Презиме, име аутора. *Наслов књиге*. Податак о имену преводиоца, приређивача, или некој другој врсти ауторства. Податак о издању или броју томова. Место издавања: издавач, година издавања. На пример:

Петковић, Новица. *Оледи из српске ђоеишке*. 2. изд. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2006.

Rank, Oto. *Mit o rođenju junaka: pokušaj psihološkog tumačenja mita*. Preveo s nemačkog Tomislav Bekić, Novi Sad: Akademska knjiga, 2007.

Уколико библиографски извор има два или више аутора принцип навођења у попису литературе је следећи:

Доглић, Љубица и Емил Каменов. *Књижевности у дејем врјићу*. 1. изд. Нови Сад: Змајеве деје игре – Одсек за педагогију Филозофског факултета, 1996.

Фототипска издања наводе се с подацима како о првом, тако и о поновљеном издању:

Презиме, име аутора. *Наслов књиге*. Место првог издања, година првог издања. Место поновљеног, фототипског издања: издавач, година репринт издања.

Пример:

Мразовић, Аврам. *Руководство к славенском красноречију*. Будим, 1821. Нови Сад – Сомбор: Матица српска – Учитељски факултет, 2002.

Литература у зависном формату (ред у часопису, тематском зборнику, текст из периодике и сл) наводи се по следећем принципу:

Презиме, име аутора. „Наслов текста у публикацији“. *Наслов часописа* број свеске или тома (година, или потпун датум): стране на којима се текст налази.

Čalović, Dragan. „Теорија медија као научна дисциплина: предмет и циљеви“. *Kultura: časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku* br. 124 (2009): 143–152.

Барић, Хенрик. „Трагика у песми о Хасанагиници“. *Народна књижевност*. ур. Владан Недић. Београд: Полит, 1972, 119–125.

Монографска публикација доступна online наводи се по следећем принципу:

Презиме, име аутора. *Наслов књије*. <адреса с интернета>. Датум преузимања.

Пример: Rhyman, Geoff. *253: a novel for the Internet about London Underground in seven cars and a crash* <<http://www.ryman-novel.com>> 10.10.2011.

Текст из серијске публикације, доступне online, наводити по моделу:

Презиме, име аутора. „Наслов текста.“ *Наслов периодичне публикације*. Датум периодичне публикације. Име базе података. Датум преузимања.

Левич, А. П. „Общая теория систем как метатеория теоретического научного знания и темпорологии.“ *Пространство и время: физическое, психологическое, мифологическое*. Москва: КЦ «Новый Акрополь» (2006): 70-88. <http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/levich_metateoria.htm> 13.10.2011.

У основном тексту рада даваће се скраћени облик адресе (Левич: 2011)

У библиографском опису цитиране литературе користи се MLA начин библиографског цитирања (Modern Language Association Style) као један од најфреквентнијих и општеприхваћених начина цитирања. Стога, ради преупређивања евентуалних недоумица око правилног начина цитирања, ауторе упућујемо на интернет-адресу <<http://library.concordia.ca/help/howto/mla.php>>

Аутори своје радове треба да доставе електронском поштом, на адресу часописа: norma@ref.uns.ac.rs у формату MS Word (.doc).

Норма излази два пута годишње.

**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 социологија на мађарском (А. Сам)	250,00
7. Практикум из методике рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић).....	100,00
8. Руководство к славенском красноречију (А. Мразовић) (у сарадњи са Матицом српском).....	250,00
9. Школска хигијена (С. Бербер)	350,00
10. Основи специјалне педагогије (Т. Ераковић).....	500,00
11. Методика српског језика и књижевности (Т. Цветковић)	380,00
12. Алманах 2001.	300,00
13. Алманах – тврди повез	350,00
14. Бедекер – Учитељски факултет у Сомбору.....	100,00
15. Диференцијација и индивидуализација наставе (зборник 2).....	250,00
16. Монографија I – Особине ученика и модели диференциране наставе.....	100,00
17. Монографија III – Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
18. Монографија IV – Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
19. Норма 1/95	50,00
20. Норма 2-3/95	50,00
21. Норма 1-2/97	50,00
22. Норма 3/97	50,00
23. Норма 1-2/99	100,00
24. Норма 3/99	100,00
25. Норма 1-2/2000	100,00
26. Норма 3/2000	200,00
27. Норма 1-2/2001	300,00
28. Норма 3/2001	200,00
29. Норма 1-2/2002	300,00
30. Норма 3/2002	200,00
31. Норма 2-3/2003	300,00
32. Норма 1-2/2004	300,00
33. Норма 1/2006	260,00
34. Норма 2-3/2006	260,00
35. Норма 1/2007	270,00
36. Норма 2-3/2007	350,00
37. Норма 1-2/2008	400,00
38. Норма 3/2008	400,00
39. Норма 1/2009	420,00
40. Норма 2/2009	450,00
41. Норма 3/2009	400,00

42. Норма 1/2010	570,00
43. Норма 2/2010	430,00
44. Норма 1/2011	430,00
45. Норма 2/2011	430,00
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 (ЈБ. 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 1 (Д. Обадовић, М. Бошњак)	500,00
81. Организација система образовања (Р. Пећанац).....	650,00
82. Природне науке I (Д. Ж. Обадовић, Марија Бошњак).....	680,00

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 Жељко
Вучковић. – Год. 1, бр. 1 (1990) – . – Сомбор : Педагошки
факултет у Сомбору, 1990 – . – 24 cm

Два броја годишње.
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399