

UDK 37

YU ISSN 0353 - 7129

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања*

2/2014

Н. БР. 2 ГОД. XIX Стр. 171-350 Сомбор 2015. Јун

Педагошки факултет у Сомбору

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

Издавач

Педагошки факултет у Сомбору
Служба за издавачку делатност

За издавача

др Александар Петојевић

Главни и одговорни уредник издавачке делатности

др Боријанка Трајковић

Адреса редакције

Педагошки факултет Сомбор
25000 Сомбор
Подгоричка 4
Тел.: (025) 412-030, 460-595
Факс: (025) 416-461
e-mail: norma@pef.uns.ac.rs
Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

Часопис излази два пута годишње у тиражу од
100 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.
Рукописи се не враћају.

Штампа

Службени гласник, Београд

Уређивачки одбор часописа НОРМА

др Жељко Вучковић, гл. и одг. уредник (Сомбор)
др Станко Цвјетићанин (Сомбор)
др Милан Матијевић (Загреб, Хрватска)
др Цвета Раздевшек-Пучко (Љубљана, Словенија)
др Ненад Петровић (Сомбор)
др Светлана Шпановић (Сомбор)
др Силвија Киш (Капошвар, Мађарска)
мр Драган Савић (Сомбор)
др Ласло Сарка (Комарно, Словачка)
др Наташа Бранковић (Сомбор)
др Мара Ђукић (Нови Сад)
др Зорана Лужанин (Нови Сад)
др Оливера Гајић (Нови Сад)
др Боријанка 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

Јелена Биљетина

Лектори

мр Анкица Вучковић
др 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

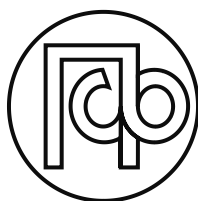
UDK 37

ISSN 0353-7129

НОРМА

ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

2/2014



Сомбор, 2015.

САДРЖАЈ

Саша Марковић <i>Светосавље или бесцен од Срба за људско бесцење</i>	179
САВРЕМЕНА ШКОЛА	183
Aleksandra Trbojević <i>Језичко стваралаштво ученика подстакнуто bajком као израз разумевања друштености света</i>	183
Vesna Colić, Otilia Velišek Braško <i>Другарство предшколске деце</i>	197
Adela Zobenica, Željko Vučković <i>Сociолошки аспекти образовања за друштво знања</i>	209
Milana Bjelivuk, Milica Mazinjanin, Mila Beljanski <i>Искуства младих о породичном васпитању данас</i>	217
Ивана Јарић <i>Поетика њроситора у њесми „Десет њ обраћања Бојородици ѡројеруцици хиландарској“ Љубомира Симовића</i>	227
Momčilo Pelemiš, Nebojša Mitrović, Vladan Pelemiš, Nataša Babić, Nedeljko Rodić <i>Polne razlike младег школског узраста и моторичким способностима</i>	237
Ivana Mandić, Jovan Mandić: <i>Stavovi студената Pedagoškog fakulteta u Somboru prema nastavi sociologije</i>	245
Рајко Пећанац, Милан Обрић, Игор Солаковић <i>Управљање ѡројектима и софтверски ѡкеѡ MS Project</i>	257
Јована Трбојевић, Јелица Петровић <i>Како деца виде ѡријажелство?</i>	269
Љиљана Самарцић <i>Лирски елементи у ѡријовейкама Клајсиа и Хофмана (ѡесма у ѡрози)</i>	281
Филдуза Прушевић Садовић, Алма Трговац Деденић, Сефедин Шеховић <i>Особине и улоје насѡавника у савременој насѡави</i>	293
МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ	299
Оља Маричић, Љубица Ивановић Бибић <i>Примена дидактичкој ѡринципиа ѡовезаности теорије са ѡраксом у обради насѡавних садржаја из кариѡрафије</i>	299

Марија Бошњак

Анализа активности ученика током примене истраживачке методе у настави природних наука311

Исидор Панић

Методички посматрања у васпитању деце узраста до десет година321

ПРИКАЗИ331

Раде Р. Лаловић

Принциповски мотиви и принцип као мотив у поезији Милана Ненадића331

Милена Жикић

Анри Жиру - деценије посвећене критичкој педагогији, студијама културе и медија337

CONTENTS

Saša Marković:

<i>The Legacy of Saint Sava or worthlessness in Serbs for worthlessness in humans</i>	179
---	-----

CONTEMPORARY SCHOOL.....183

Aleksandra Trbojević

<i>Pupils' Linguistic Creativity Inspired by Fairy Tales as a Means of Understanding the World Sociability</i>	183
--	-----

Vesna Colić, Otilia Velišek Braško

<i>Friendships among Preschool Children</i>	197
---	-----

Adela Zobenica, Željko Vučković

<i>Sociological Aspects of Education for the Society of Knowledge</i>	209
---	-----

Milana Bjelivuk, Milica Mazinjanin, Mila Beljanski

<i>Young People's Experience in Family Upbringing Nowadays</i>	217
--	-----

Ivana Jarić

<i>Poetics of Space in the Poem "Ten Addresses to the Three handed Virgin of Chilandari"</i>	227
--	-----

Momčilo Pelemiš, Nebojša Mitrović, Vladan Pelemiš,

Nataša Babić, Nedeljko Rodić

<i>Gender Differences in Motor Skills of Young Primary School Children</i>	237
--	-----

Ivana Mandić, Jovan Mandić

<i>Attitudes of Students of Faculty of Education in Sombor towards Sociology</i>	245
--	-----

Rajko Pećanac, Milan Obrić, Igor Solaković

<i>Project Management and the MS Project Software Package</i>	257
---	-----

Jovana Trbojević, Jelica Petrović

<i>How Children See Friendship</i>	269
--	-----

Ljiljana Samardžić

<i>Lyrical Elements in Kleist's and Hoffmann's Short Stories (Poetry in Prose)</i>	281
--	-----

Filduza Prušević Sadović, Alma Trtovac Dedeić, Sefedin Šehović

<i>Characteristics and Roles of Teachers in Modern Teaching Process`</i>	293
--	-----

GENERAL CLASS TEACHING METHODICS299

Olja Maričić, Ljubica Ivanović Bibić

<i>Implementation of the Didactic Principle of Relatedness of Theory and Practice in Teaching Contents for Cartography</i>	299
--	-----

Marija Bošnjak

*Analysis of Student Activities During the Implementation
of Inquiry-Based Instruction in Science Teaching*311

Isidor Panić

Methodic Procedures in Educating Children under Ten Years Old321

REVIEWS.....331

Rade R. Lalović

Princip's Motives and a Principle as a Motive in Milan Nenadic's Poetry331

Milena Žikić

*Henry Giroux – Decades Devoted to Critical Pedagogy,
Cultural and Media Studies*337

САША МАРКОВИЋ

Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

СВЕТОСАВЉЕ ИЛИ БЕСЦЕН ОД СРБА ЗА ЉУДСКО БЕСЦЕЊЕ

Поштовани гости, студенти, колеге, даме и господо, пријатељи,

Трагање Србије за идентитетом у модерним временима, последња два века, имало је своје успешне, али и мање успешне тренутке. Суочен са насртајима великих, жељан свог парчета слободе, српски народ умео је да страда, предвођен сопственом идејом водиљом.

И било је ту оних који су својом храброшћу импресионирали и утирали пут узорности, али било је и оних који су се крили у сенци сопствене малодушности, очекујући расплет за своју амбицију. Био је то судар поштења и фамилијарних вредности са снисходљивим омајама.

Човек је причао о храбрости и поштењу, али у стварности је био поводљив слаткоречјем. Испушења су била бројна, а неспреман човек тражио је лакши излаз. Додатни проблем је у томе што су се позивали на вредности управо они који су их били недостојни. Њихов мотив био је властољубље и користољубље, а позив је био човекољубље.

У процепу лицемерја многи су губили путоказ ка вредностима. Заборавили су, у свом елитизму, шта је исходиште духовног мира и радости, а шта њихова пустиња. У жутој боји песка пустиње трагали су за златом сопствене среће. Намера им је била да направе оазу и погледом из ње уживају у размери бесплодности. Завидни на сопствени испљувак назови-среће нису ни приметили како бунар њихове оазе пресушује.

Нису наводњавали и плодили, већ су се, кроз сладострашће, опијени собом и иметком, постепено гасили и сахли. У таквим тренуцима запитали су се

многи, док су тонули мислећи да се успињу, чему водиља и шта та прошла времена могу да понуде, а да наша техничка иновативност данашњице није дала одговоре. Ту су дошли, иако нису можда и желели, а захвални су им и млади на томе до Светосавља као узора. Светосавље не прозива модерна времена, не осуђује технички напредак, не гуши иновативност, не спутава 21. век, као што није спутавао ни претходне, као што неће ни векове који долазе.

Nihil sub sole novum – или у идеји о љубави и разумевању нема граница. Идеја не може бити анахрона ако указује човеку на његове врлине, а прозива његове мане и то не надмено, да пожелите да у тим манама истрајете, већ добронамерно и опрезно – да их најпре будете свесни, а потом и да их оставите за собом.

Да постанемо бољи људи. Својим животом Сава Немањић је то понудио. Он је понудио просвећење свом народу, а браћу није одбацио, иако је њихова властољубивост била насртљива, већ им је помогао да своју властољубивост доживе као стид чије одбацивање велича подвижнике. Свети Сава је повратио поверење. Често смо га, потом, у лицемерју губили, али смо му се и враћали. Увек је било ту подсећање да су људи личности, непредвидива и најдубља створења. И Србија није изгубљена.

Растко, замонашени Сава, монах Хиландарски, син Стефана (у монаштву Симеона), својим животом и делом, понудио је примеран пут. Сава није избегавао искушења. Свакодневно се суочавао са њима. Отуд је и његов критичар и савременик, Димитрије Хоматијан, тада један од најчувенијих православних духовника, прозивао младог Саву да је склон људском греху, а понајвише му је замерао што је “Српство претпоставио Христу”.

Била је то врло лукава оптужба која је стављала на искушење сваки атом Савине вере и одмеравала сваки његов подухват. Наизглед је било немогуће да се српству било шта претпостави. Међутим, наизглед није и заиста. Одговор Саве и хришћанина на тај начин изображеној критици крио се у једноставности вере и, у вези са тим, у слободи личности.

Нема човека без Христа, па тиме и нема српства без Христа – ово је порука Светосавља, која се нама и нашим прецима изнова понавља. Каткад се, од века до века, појави понека достојнија личност која нам, с времена на време, упуту коју реч – тек толико да не заборавимо шта је то што је део нас. Тако је Николај Велимировић записао. “Као благодатни брат Христа, Сава је прилазио свима крштеним народима као браћи Христовој, а не као странац странцима. Народи су то осећали и зато су Саву с љубављу примили, с поштовањем слушали и с тугом испраћали. Он је ходао по свету не да прославља српски народ но да прославља Христа, љубав над љубављу. **Због тога је свет заволео њега и његов народ због њега.**”

Оног тренутка када се наше друштво отворило након вишедеценијског безверја, припретила је нова опасност Светосављу. Његова идеологизација и идолопоклонство насупрот хришћанској ширини и спремности на праштање удаљили су нас од свог духовног постаментa. Светосавље је било изговор за шо-

винизам који је проистекао из дуго потискиване енергије у српском народу, овога пута испољене не према себи, већ према другим народима и њиховом верском опредељењу.

И патријарх Павле је упозоравао да је повратак Сави позив на стрпљење, учење, мисао и ширину. Борбен али никада ратоборан, са потребом да друге разуме, али и себе да не изневери, човек треба да се суочи са различитостима других људи и да буде спреман да препозна вредности ради којих се радо мења. Задртост и умишљеност мора да се замени ширином разумевања. Задатак није нимало лак, али Светосавље подучава и води. Нама су потребне очи које, како беседи Јустин Поповић, виде Љубав, чисту и у Христу. Та Љубав, за коју је Сава говорио да је "глава сваког добра" је енергија која оживљава јер она не мрзи, већ воли, не спочитава, већ прашта, не проклиње, већ благослови. Сава је ту Љубав пронашао, од Хиландарске и Студеничке испоснице и исихазма до практичног проверавања свог надахнућа. Односно "творио је како је говорио" – како је писао Савин биограф Теодосије. Била је то "делатна љубав", како ју је тумачио Симеон Нови Богослов.

Много узрастања и ширине нам треба да живимо у Светосављу, а не у идеологији која држи Светосавље у ропству и, у њено име, чини непримерене поступке. Отклон од етнофилетизма и политикантства, шовинизма и инађења води ка Светосављу или хришћанству. Да подсетимо на речи оца Јустина Поповића из 1935. године: "Дивно је бити Растков потомак по народности, али је стидно не бити његов потомак по јеванђелском револуционарству."

Педагошки позив наших студената, једини револуционарни позив у стварању људи, већ више од два века има у својој основи Светосавље. Хумани и насмејани, јасни и искрени, расположени и активни, узорни и вољени, Ви ширите радост међу децом, подсећајући их да је игра највећа вредност, у којој нема разочараних и сујетних, унесрећених и заборављених. Живот је више од игре, али је и Светосавље радост која игру враћа у живот. Ако сте, драге колеге, то одабрали, онда је, нама, вашим наставницима, част била да Вам у томе помогнемо. Нека Вам је сретан Савиндан.

Хвала на стрпљењу!

27. 1. 2014.

CABPEMEHA ШКОЈА

ALEKSANDRA TRBOJEVIĆ¹

Pedagoški fakultet u Somboru

Sombor

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 81'276.3-053.5

371.3::82-344

BIBLID: 0353-7129,19(2014)2,p.183–196

JEZIČKO STVARALAŠTVO UČENIKA PODSTAKNUTO BAJKOM KAO IZRAZ RAZUMEVANJA DRUŠTVENOSTI SVETA

Rezime: U radu se ukazuje na mogućnost razvoja jezičkog stvaralaštva učenika koje je podstaknuto bajkom. Bajka se izdvaja, formom koja je deci bliska po načinu izražavanja, po elementima mašte i fantazije, po doživljaju dobra i zla, sreće, tuge i pravde, kao pogodno motivaciono sredstvo za jezičko stvaralaštvo učenika na ranom školskom uzrastu.

Teorijskim polazištima usmerava se na širinu pojma, različite pristupe i definicije bajke. Kao pripovetka o čudesnom, koja je od davnina prisutna u mnogim kulturama, a po opštim crtama odražava duh celog čovečanstva i promovise njegove moralne, estetske i humane vrednosti, bajka tradicionalno ima veoma važnu ulogu u procesu vaspitanja i obrazovanja. Nastojanja da se u procesu nastave organizuju narativne aktivnosti motivisane bajkom zasnovana su na stavovima da psihička struktura dečijeg mišljenja u mlađem školskom dobu slikovito odgovara čudesnim svetovima bajke i prirodi dečije mašte i da učenici, posredstvom pisanih narativa, uspešnije prikazuju svoje razumevanje društvenosti sveta koji ih okružuje.

U metodičkom delu predstavljen je model Bajkaonice kao originalnog pristupa podsticanju i izgrađivanju jezičkog stvaralaštva u školskom kontekstu. Zbirka autentičnih narativa učenika pod nazivom Bajkaonica nagoveštava horizont očekivanja putem praktičnih ostvarenja u domenu umetnosti reči, u kojima učenici izražavaju razumevanje sveta unutar sebe i oko sebe.

Ključne reči: bajka, jezičko stvaralaštvo učenika, razumevanje društvenosti sveta, pisani narativ.

Uvod

Započete obrazovne reforme u našoj zemlji jasno ističu zahteve za aktivnim i stvaralačkim učešćem učenika u nastavi srpskog jezika, koja treba da predstavlja izvor zadovoljstva i radosti. Za intelektualni, emocionalni i socijalni razvoj maternji jezik je od suštinskog značaja jer omogućava učenicima da steknu svest o sebi, drugima i

¹ aleksandrauc@pef.uns.ac.rs

okruženju, istovremeno razvijajući samopoštovanje i samopouzdanje². Dok su ciljevi i ishodi predmeta Srpski jezik u prvom reformskom dokumentu bili definisani u osam kategorija (jezička percepcija, jezička produkcija, interakcija, medijacija, interpretacija, znanja o jeziku, znanja o književnosti i medijska pismenost)³, narednim izmenama određena su četiri predmetna područja, u čijim se okvirima i danas odvija realizacija nastavnih sadržaja. Za ovaj rad je posebno relevantna oblast Jezička kultura⁴, jer se u njoj jezičko stvaralaštvo (usmeno, kao i pismeno) naznačava kao osnova za sticanje, usavršavanje i negovanje valjane i pouzdane jezičke kulture učenika, i prožimajući elemenat ne samo ostalih predmetnih područja, nego i ostalih predmeta, kao i ukupne razredne nastave.

Maternji jezik je medij u kojem se svako najsigurnije kreće (Ilić, 2002), a egovati umetnost reči može se samo kontinuiranim uticajima na razvoj jezičkog stvaralaštva. Autori ističu da svako, naročito dete, ima više kreativne moći nego što je u to uveren i da se „u svakom kriju nepoznate mogućnosti i sposobnosti da u hodu stiče snage“ (Petrović, 2013: 25), dok se sposobnost jezičkog uobličavanja izgrađuje postepeno i traje godinama (Milarić, 1969; Pražić, 1976). Prilikom jezičkog stvaralaštva dolazi do oslobađanja potencijalno stvaralačkog u svakom detetu, ne samo radi umetnosti kao takve, nego radi života u kome ono treba da se nađe i snađe kao celovita ličnost (Supek, 1987). Oslobađanje je moguće u nastavi koja zadovoljava unutrašnje potrebe deteta da izrazi svoju individualnu stvarnost, svoj život, želje, radosti i uzbuđenja, omogućavajući da dečije „ja“ ne ostane zatvoreno, već da se izrazi na konkretan i realan način i time ujedno doprinese razvoju dečijeg shvatanja sveta (Pijaže, prema: Mendreš i sar., 2012). Doživljajnost sveta dete najčešće ispoljava u igri, gestovima, uzvicima, slikom, neverbalno, a mnogo ređe posredstvom jezika. Zato je zadatak nastave u mlađem školskom dobu stvaranje osnove za jezičko uobličavanje doživljaja koji snažno ispunjavaju emotivni svet učenika. Da bi svoja osećanja, želje, snove ili sećanja mogli pretočiti u jezički izraz, učenicima je potrebno stvoriti stvaralačku poziciju i odgovarajući podsticaj, koji će se u radu aktualizovati bajkom.

TEORIJSKI PRISTUP

Opšte određenje bajke kao arhetipske vrste čiju suštinu čine čudesno i čudovišno (Petrović, 2011) samo je polazišno mesto sa koga vode razni putevi za njeno dalje sagledavanje. Rezultati milenijumskog stvaranja bajki, od drevnih kolevki mudrosti i starih naroda – Helade, Asirije, Vavilona, Indije, sve do današnjih dana; jesu brojne zbirke bajki naroda sveta, ali potraga za etimologijom pojma zavisi od elemenata koji se smatraju suštinskim za žanr (Radulović, 2009). U svojoj studiji o bajci M. Boško-

² *Opšte osnove školskog programa*, 2003, Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.

³ *Ibid*: 21.

⁴ *Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Prosvetni glasnik RS, br.1/05, 15/06 i 2/08.

vić-Stuli upućuje da je reč bajka, znatno pre imenovanja vrste pripovetke, označavala izmišljeno i neverovatno kazivanje. „Vuku Karadžiću riječ bajka, koliko znamo, nije bila poznata. Govoreći o tzv. ženskim pripovijetkama, u kojima se kazuju 'kojekakva čudesa što ne može biti', on im daje ime gatka“ (Bošković-Stulli, 2012: 281). Autorka dalje navodi značenje reči bajka na slovenskim jezicima⁵, a značenje najpribližnije našoj bajci vidi u nazivima *fairy-tale*, *conte de fées* ili *conte merveilleux*, *Zauber- ili Wundermärchen*⁶, i *volšebnaja skazka*. Od društva s kraja 18. i prve polovine 19. veka koje obeležava nastanak nacija u modernom obliku i isticanje individualnih sloboda, u pogledu kulture prepoznatljivih kao romantizam, pa sve do danas, bajka je stekla epitet jedne od najproučavanijih književnoumetničkih vrsta (Lalović, 2010). Po svojoj prirodi epsko delo, bajka ima jasno izgrađene elemente strukture: fabulu, likove, realistički sloj, sloj fantastike, specifičan jezik i dr. Najznačajnije studije o kompoziciji bajke pokazuju kako su sve bajke građene na podjednak način, te tako pripadaju istom tipu, bez obzira na mnogobrojne sižee u kojima se uobličuju, krećući se od početne situacije do sretnoga razrešenja (Prop, 1982), dok se prednost daje merilu gradnje i stila⁷ (Liti, 1994 – nav. prema: Bošković-Stulli, 2012).

Odgovor na pitanje šta se bajkom iskazuje zavisi od recipijenata. Sigurno je to da njen iskaz drugačije primaju deca u odnosu na odrasle, drugačije slušaoci iz vremena kada se o čudesnom slušalo sedeći u krugu oko pripovedača, a drugačije čitaoci novog vremena. Neki proučavaoci videli su bajku „kao poeziju ispunjenja želja što ih život uskraćuje“ (Ranke, 1934; prema: Bošković-Stulli, 2012: 287); za Jolesa je bajka svet u kome su ispunjena očekivanja u pogledu toga kako bi se stvari u njemu zapravo morale odvijati, dok Ernest Bloh bajku vidi kao nadu, *desiderium* (jedino pošteno svojstvo ljudi): „Bajka biva na kraju uvijek zlatnom, u njoj je dovoljno sreće. Tu upravo mali junaci i siromasi stižu onamo gdje je život postao dobrim“ (Bloch, 1981: 411). Bez obzira na raznolike načine kako se individualno uobličavaju, bajke uvek sadrže više iskustva nego bilo koje njihovo tumačenje (Solar, 1981). Pristup bajci sa pozicija psihoanalize otvoren je knjigom Bruna Betelhajma (1979), u kojoj se nastoji pokazati da bajke pomažu deci da reše psihološke probleme svog sazrevanja u identifikaciji sa likovima bajke⁸, dok Jung tumači bajke kao simbole nesvesnih duševnih procesa u kojima likovi nisu viđeni kao ljudi, nego predstavljaju pojedine arhetipski zamišljene komponente čovekove duše (Jung, 1979; prema: Bošković-Stulli, 2012: 289). Kako cilj ovog rada nije tumačenje bajki, pregled završavamo rečima Grozdane Olujić da, nakon svih tumačenja i analiza, bajka „ostaje nešto što je nemoguće svesti na zajednič-

5 U ruskom jeziku je reč bajka pripisivana nekim pričama o životinjama (*Bajka o šćuke zubastoj*, *Bajka pro tetereva*); na slovenskom je bajka naziv za mitska predanja, na poljskom narodna bajka označava narodnu pripovetku u širem opsegu (*bajka ludowa*), odnosno čarobna bajka koja se odnosi na pripovetke sa čudesnim sadržajem (Ibid: 282).

6 Upozorava se na značenje pojma *Märchen* u širem opsegu (u značenju širem od bajke u kome je upotrebljen i kod braće Grim), koje se pridaje i ruskoj skazki. Prema V. Propu pripovetke (*skazke*) čine sistem vrsta, u kome su bajke (*volšebne skazke*) posebna vrsta (Ibid: 283).

7 „U bajci nema distance između „ovoga“ i „onoga“, svijeta“, svijet je bajke jedno-dimenzijski“ (Ibid: 285).

8 Putem simbolizovanja sopstvenih nesvesnih duševnih poriva (slojevi *id*, *ego*, *super-ego*) u pojedinim likovima iz bajki, dete pokušava urediti svoj unutrašnji svet - up: *Značenje bajki*, B. Betelhajm, 1979.

ki imenitelj i ucrtati u postojeći koordinatni sistem. To nešto je, u stvari, poetsko jezgro bajke preko kojeg ona nastavlja da traje i stalno iznova zrači tajnu sveta, ali i tajnu nas samih“ (Olujčić, 1981: 37). U tom poetskom jezgru krije se snaga bajke da pomogne detetu da stigne do svoje skrivene suštine, dostigne zrelost i unutrašnji mir, vezujući svoj pojedinačni identitet sa sveopštim, arhetipskim, čiji se koreni nalaze u osnovi svake bajke, i u ukrštanju arhetipsko pojedinačnog i arhetipsko opšteg, što bajku čini večnom, smatra Olujčić.

BAJKA I JEZIČKO STVARALAŠTVO UČENIKA

Program predmeta Srpski jezik od prvog razreda osnovne škole uključuje oblast Jezička kultura, koja je posebno usmerena ka osposobljavanju učenika za različite vidove jezičkog stvaralaštva. Smatra se da je period mladog školskog uzrasta posebno povoljan za usavršavanje i negovanje valjane i pouzdane jezičke kulture – kako zbog razvoja logičkog mišljenja, tako i zbog školskog susretanja sa komunikacijom koja jasno razdvaja nivoe formalnog i neformalnog govora, naglašavajući standarde jezičke ispravnosti (Lewis, 1963; Kristal, 1996; prema: Kovačević-Gavrilović, Stevović, 2007: 136). Istovremeno, reč je o posebno osetljivom periodu u kome se formiraju osnove jezičke sposobnosti i kulture jezika, sa polazištem na tome da učenik, tokom jezičkog stvaranja, koristi postupak književnika, koristi književna sredstva, ali ne piše književno delo – imaginativni jezik literature uči se primenom, a ne samo prepoznavanjem u književnim delima (Milarić, 1969).

Dečije stvaralaštvo, uključujući i jezičku kreativnost kao njegov sastavni deo, ne može zaobići psihološku utemeljenost, jer psihologija objašnjava i razvoj dečijeg mišljenja, jezika i govora. Rana manifestacija kreativnih i stvaralačkih aktivnosti, po mišljenju Pijažea, uslovljena je unutrašnjim potrebama deteta da dovede u sklad svoje inherentne tendencije i izrazi svoju individualnu stvarnost, te on „smatra da dete upravo kroz takve aktivnosti zadovoljava svoje unutrašnje potrebe, svoj inidividualni život, sa određenim interesima, željama, radostima i uzbuđenjima“, zbog čega im pridaje fundamentalan značaj u pogledu razvoja dečijeg shvatanja sveta i njegove konceptualne misli (Mendreš i sar., 2012: 114). Sublimirajući rezultate istraživanja⁹ o uticajima jezičkih igara na razvoj govora, uspešnu koncentraciju i vežbanje, u studiji *Razvoj deteta* ističe se: „Dok se za govor može reći da se nužno odvija u okviru interakcije između deteta i najmanje jedne osobe koja se o njemu brine i koja mu pomaže da osvoji vidike u datom jezičkom sistemu, za jezik važi još jedna bitna odlika: to je sistem koji dete može samo da istražuje i obnavlja na jedan nov način, čime postaje tvorevina i građa njegovog vlastitog (iako sa drugim podeljenog) iskustva. To procesima usvajanja jezika daje jedan osoben, kreativni kvalitet“ (Šmit, 1999: 106). Fokus interesovanja u istraživanjima jezičke kreativnosti u novije vreme usmeren je ka pronalaženju uslova koji podstiču i omogućavaju (bez toga da garantuju) pojavu stvaralaštva kod

9 W. Kaper, R. Brown & U. Bellugi, R. Weir; prema: Šmit, 1999.

ličnosti koja se razvija, pri čemu je prilikom usvajanja jezika posebno izdvojena aktivnost deteta¹⁰, kao i pomoć nastavnika da bi se učenik osposobio da istražuje, da razume i da se prilagodi zahtevima i ograničenjima spoljašnjeg sveta.

U radu se jezička aktivnost deteta posmatra kroz pričanje narativa, pri čemu je oslanac relevantna literatura, po kojoj je naracija jedna od mogućnosti da ljudska bića organizuju lična iskustva u okvirima svog društvenog angažmana i sociokulturnih značenja (Clandinin & Conelly, 1991; Amos & Wisniewski, 1995; prema: Paz Gómez & Maker, 2011). Studija S. Engela *The stories children tell: making sense of the narratives of childhood* stvaranje priča naznačava kao veoma važan aspekt socijalnog i emotivnog razvoja dece i ističe da posredstvom priče deca osmišljavaju svet kojim su okruženi, rešavaju probleme i ispoljavaju osećanja (Engel, 1994). Iako narativni proces može biti izražen na različite načine, jezik je njegova najeksplicitnija forma (Ely et al., 1999), a priča i pričanje (usmeno ili pismeno) najpogodniji oblik da dete izrazi svoj odnos prema drugima, uči o kulturi, a, iznad svega, da izgradi osećaj o sebi (Bruner, 1986 – nav. prema Paz Gómez & Maker, 2011). Priče koje deca stvaraju retko slede racionalno i logično u jeziku, ali značajne su jer izražavaju ideje deteta o svetu u kome živi. Iako u školskom kontekstu ponekad služe za procenu veština pismenosti, autori naglašavaju da narativima učenika prvenstveno treba obezbediti da postanu izraz dečijih misli i snova (Brostrom, 2002), prozor u intimni svet deteta, isprepleten raznim glasovima o razumevanju sveta (Walton, Harris & Davidson, 2009) kojima se otvara pogled u dečije društveno angažovanje, uronjeno u priče (Paz Gómez & Maker, 2011)¹¹.

Bajku smo odredili kao motivaciono sredstvo za učeničke narative. Kao jedinstvena književnoumetnička forma, bajka putem čudesnih događaja, neobičnih likova i njihovih postupaka značajno podstiče imaginaciju, izazivajući dečiju prirodu na dograđivanje, na aktivnost, koja je, u stvari, elementarno prisutna u svakoj umetnosti (Olujčić, 1981).

I dok je interesovanje savremenog sveta, na koji se gotovo u potpunosti oslanja i školski sistem, već odavno usmereno prema racionalnom načinu saznanja i razmišljanja,¹² iskonsko razumevanje slika i simbola izumire (Velički, 2011). Zato povratak u simbolični i slikoviti svet bajke postaje posebno značajan, kao i jezik od kojih su one satkane: „Reči bajke posreduju ono što je detetu potrebno: doživljaj, i kreću se u području stvaralačkog jezika koji budi radost i sam je po sebi kreativan čin... dijete se jezikom igra, ponavlja ga, osluškuje, prima i posreduje cijelim svojim bićem“ (Ibid: 94). Tokom odrastanja je upotreba jezika sve manje kreativna: jezičko izražavanje svodi se na informaciju, nestaje stvaralačkog čina, te posmatramo inflaciju reči koje gube prvobitni značaj i smisao. Primerom bajki učenicima se otvara drugi put: jezičko kre-

10 „Dete je vrlo aktivno pri usvajanju jezika: ono se bori za svoje potrebe, želje, namere, interesovanja, tumačenja i za svoju samostalnost“ (Ibid: 114).

11 U jednom od novijih istraživanja o temama pisanih narativa, autori su utvrdili da učenici najčešće pišu o ličnim iskustvima i okruženju (priroda, životinje), kao i da su interaktivnost i društveni kontekst u njihovim pričama gotovo uvek prisutni (Paz Gómez & Maker, 2011).

12 „U poslednjih 200 godina u Europi se interes ljudi za slike i simbole usmjerio prema racionalnom načinu spoznaje, kako je posebno uobičajeno u prirodnim znanostima“ (Velički, 2011: 95).

tanje u elementima osećanja, smislenosti i mašte, koji je, iznad svega, kreativan i stvaralački. Na tom putu učitelj pomaže kao *refleksivni praktičar*:¹³ umesto već gotovih sadržaja i ciljeva nastavnog plana i programa, „učitelj aktivira kanale otvorene za misli i osjećaje djece“ (Bandur, Maksimović, 2013: 118), podstiče njihove jezičke tvorevine i pokušava da pronađe odgovarajuće postupke kojima bi se one dalje razvijale. U tom smislu, u nastavku rada predstavlja se model Bajkaonice kao jedan originalni pristup izgrađivanju, podsticanju i negovanju jezičkog stvaralaštva u školskom kontekstu. Bajkaonica je nekonvencionalna, kreativna radionica jezičkog stvaralaštva učenika, čiji je cilj stvaranje njihovih originalnih bajki. Zasnovana je na pedagoškim aktivnostima učitelja koji je od prvog do četvrtog razreda podsticao i usmeravao stvaralački čin pričanja narativa učenika. Oni su osmišljavali svoje priče, beležili ih, ilustrovali, prikazivali i predstavljali ostalima, nakon čega je celokupni materijal objedinjen u zbirku pod nazivom Bajkaonica.

BAJKAONICA KAO MODEL JEZIČKOG STVARALAŠTVA UČENIKA

Doživljajnost realnog sveta deca izražavaju na nekoliko načina. Pričanje i pisanje narativa predstavljaju formate koje veoma često koriste¹⁴. Smatra se da se narativne veštine razvijaju isključivo u društvenom kontekstu i kontinuirano podrazumevaju dečiji društveni angažman: „Uspeh ove veštine nije samo mentalno dostignuće, nego i dostignuće društvene prakse koje pruža stabilnost u društvenom životu deteta“ (Bruner, 1990, prema: Paz Gómez & Maker, 2011: 87). Deca su svakodnevno u nekoj društvenoj interakciji – doživljavaju različite događaje koji se odigravaju u okviru ličnih svetova, te priče koje nam oni pričaju predstavljaju važne prozore sa kojih se pruža pogled u njihovo razumevanje (Brostrom, 2002). Ladislav Bognar je upravo priču (pored lutke i igre) postavio u središte rada kreativne i stvaralačke razredne nastave: obraćajući se emocionalnoj sferi koja u interakciji sa racionom, priča je nezamenljivo pomoćno sredstvo kojim se otvaraju nove mogućnosti učenja. Da bi učenik u pričanju priča bio uspešan, nastavnik ima zadatak da uspostavi klimu u kojoj se slobodno stvara (Bognar, 2009), da priredi povoljan pedagoški kontekst, u kome dete ima osećaj pripadnosti zbog onoga što doživljava, a da pri tome ne poremeti suptilan proces stvaranja, da o njemu ne sudi, već da ga pokušava razumeti (Mendreš i sar., 2012). U tom smislu, model Bajkaonice koji predstavljamo oslikava originalni pristup nastavnika u podsticanju, izgrađivanju i negovanju jezičkog stvaralaštva svojih učenika.

Polje dečijeg stvaralačkog delovanja i prioritet Bajkaonice je bajka. Zbirka koju čine narativi učenika nazvana je Bajkaonica, a ispunjavaju je njihove izmaštane bajke.

13 Više o ovome videti u: V. Bandur, J. Maksimović, 2013.

14 Ladislav Bognar navodi rezultate novijih istraživanja: „Pričanje priča je jedinstveno ljudsko iskustvo koje nam omogućuje da prihvatimo, kroz jezik riječi, sebe i druge, te svijet, realni, imaginarni, čiji smo mi dio. Priče nam omogućuju da spoznamo svijet i naše mjesto u njemu jer smo svi mi na neki način sazdani od priča: priče o nama, našim obiteljima, prijateljima i kolegama, našoj zajednici, našoj kulturi i našem mjestu u povijesti“ (Wallace, Mishina, 2004; prema: Bognar, 2009: 36).

Cilj Bajkaonice je podsticanje jezičkog stvaralaštva u osmišljavanju originalnih bajki, kojima učenici neposredno i slobodno iskazuju doživljaje iz svakodnevnog života, ali i skrivene želje i potisnuta osećanja, te, na taj način, uspostavljaju bezbedne razdaljine naspram vlastitih strahova i tuge i oslobađaju se duboko skrivene brige. Tako posmatrana, Bajkaonica je utemeljena na procesu stvaranja, odnosno na kreativnom činu osmišljavanja bajki – primarna je spontanost u stvaralačkoj situaciji u kojoj učenik jezički oblikuje svoj poetski doživljaj, a pri tome ne mora da brine za eventualne posledice i nastavnikova očekivanja. Jer, „uvid didaktike u neposrednost dečijeg izraza nalazi da, kad se izražava neposredno, dete se aktivira, budi mu se otkrivalačka radoznalost i oslobođeno je. A sloboda je uistinu delotvorna“ (Ilić, 2006: 12). U Bajkaonici se istrajava na poštovanju principa istraživanja i stvaranja, principa zanimljivosti i principa teksta¹⁵, a kao motivi (uzeti u smislu pokretača) jezičkih aktivnosti, uvedeni su: motiv stvaralaštva, motiv doživljaja lepote jezika, motiv radoznalosti i motiv poštovanja učenikove ličnosti (Marinković, 2000). Zato je prva obaveza nastavnika u Bajkaonici bila da stvori klimu uvažavanja i poverenja, a zatim da izabere podsticaje za jezičko stvaralaštvo učenika: vizuelne (boje, slike, dečiji crteži, ilustracije iz knjiga i dečijih časopisa), auditivne (muzika, zvuci prirode i neposredne okoline), tekstualne (čudne i neobične reči, tekstovi iz dečije štampe, bajke). Dakle, stvaralaštvo u Bajkaonici bilo je motivisano literarnim i audio-vizuelnim pokretačima i usmeravano temama¹⁶ koje su predstavljale tek okvire za ueničke narative¹⁷. Mnogima od njih učenici su se tokom vremena vraćali i posmatrali ih sa horizonta drugačijih životnih iskustava, jer je stvaralaštvo u Bajkaonici trajalo kontinuirano – od prvog do četvrtog razreda.

Negovano u početku usmenim izrazom (sve dok učenici ne nauče da pišu, nastavnik beleži njihove narative), jezičko stvaralaštvo u Bajkaonici prožimalo je svakodnevene školske aktivnosti, tokom kojih je nastavnik stvarao situacije u kojima učenici mogu slobodno da govore o svojim iskustvima, uvežbavaju se da promišljeno izlažu, ovladavaju rečenicom kao misaonom celinom, formulišu ideje, intoniraju iskaze, pričaju, opisuju, osmišljavaju. Tema sa kojom smo započeli rad u Bajkaonici odnosila se na životinje, cveće i igračke, jer o prirodi i svojim igračkama deca rado govore i imaju šta da kažu. Bajka jednog učenika (Stefana) motivisana je dečijim odlascima od kuće i njihovom istraživanju života van porodice. Prebacivanjem iz realnog u svet mašte, u kome životinje govore i imaju probleme sa svojim mladuncima, baš kao i mame i tate sa svojom decom, problemi se jasnije vide i lakše rešavaju: učenik piše o odlasku tigrića od kuće, gubljenju u šumi, sklapanju novog prijateljstva i srećnom povratku kući. Pouka je usvojena – tigrić više nije bežao jer je shvatio da je šuma puna opasnosti.

15 S.Marinković (2000), utvrđuje sledeće nastavne principe u ostvarenju kreativne nastave srpskog jezika: princip istraživanja i stvaranja, princip zanimljivosti, princip praktične primene, princip teksta i princip zavičajnosti (prim. autora).

16 “N. Kol, koja je radila sa decom iz socijalno ugroženih porodica, veruje da je u dečijem pismenom izrazu najvredniji lični doživljaj, te se protivi unapred datim temama, i ističe da je najvažnije probuditi želju za pisanjem“ (nav. prema: Ilić, 2006: 75).

17 Okvirne teme bile su (između ostalih): Životinje, cveće i igračke; Zle vile i veštice; Daleka kraljevstva i prinčevi; Bajka o ljubavi; Noći i snovi – mračno i strašno; Patuljci i čarobnjaci; Sneg, zima i belo; Bajka o malima i velikima; i druge.

Bajka o izgubljenom tigriću

Imali dva tigra. Rodili su nekoliko beba. Jedna je bila nestašna. Odlutalo je iz pećine. Našao je lepu šumicu. I onda je video nekoliko bivola. Iz daljine je video mamu i tatu kako love. Video je jednu bespomoćnu antilopu. Umesto da je uhvati, promašio je i uputio se dalje. Onda se našao među krdom slonova. Oni ga nisu videli. Došao je kod njih. Izgubljenog tigra primili su sve dok roditelji nisu shvatili da im se dete izgubilo. Pošli su da ga traže i oni su ga našli. Ali on je bio tužan jer nema njegovog novog drugara. Raspoložili su ga njegovi braća i sestre i sa njima se zaigrao. Više nije bežao jer je shvatio da je šuma puna opasnosti.

(Stefan, prvi razred)

Kućni ljubimci činili su nezaobilaznu građu za priče učenika. U njima životinje ne slušaju svoje domaćine, odlutaju od kuće, zovu u pomoć, a na kraju nauče životnu lekciju: važno je slušati starije i brinuti o sebi.

Bajka o dve mačke

Jednog dana devojčica je imala dve mačke. Povala ih je u šetnju. Jedna je skrenula a nije trebala da skrene. Izgubila se. Devojčica je nju tražila. Našla je svoji macu kod neke nepoznate devojčice. Kad je došla kući, ona je nju zaključala i nije više mogla da se izgubi.

(Milana, prvi razred)

Najmanji dečak u razredu, veoma stidljiv i nesiguran, u dve rečenice ispričao je bajku o čoveku na belom konju (beli – otmeni, plemeniti, neponovljivi) koji je, osnažen mačem (moć), sve pobeđivao. A kako i najhrabriji nekad budu u nevolji, kada se mač slomio (jer ništa nije večno), u pomoć mu je pritekao prijatelj i pozajmio mu štap koji, u hrabrim rukama, ima moć mača.

Bajka o čoveku sa mačem

Bio jednom beli konj i čovek sa mačem, koji je sve pobeđivao. Jednom mu se mač slomio i on je pitao prijatelja i dobio je od njega štap. I opet je sve pobeđivao.

(Duško, prvi razred)

Neiscrpnna tema dečijih priča odnosila se na zle vile i veštice, a za nju su učenici bili motivisani muzičkim doživljajem. Izabrana je kompozicija u kojoj se prepliću tihi, nenametljivi, a onda snažni i moćni zvuci: muzika ovladava emocijama i uzbuđenja se, kao unutrašnji eho, prenose na lične doživljaje, jer sa vešticama svako dete ima bar jedno lično iskustvo, a to su obično loša susretanja.

Nevaljala vila

Jednog dana bila nevaljala vila. Ona je bila devojčica i pretvorila se u veliku vilu. Onda se pretvorila u velikog džina. Nije volela decu, dobru i nežnu. Rušila je kuće, drveće, decu i zauvek je ostala nevaljala.

(Jelena, prvi razred)

Izgledom su veštice „savijene do zemlje. Na nosu ima ogroman mladež, a glavu zavijenu u crnu maramu. Svako se nje plaši. Izlazi po noću sa štapom u ruci i obilazi selo da traži žrtve za svoje čarolije, a najviše decu“ (Nikola, prvi razred). Pričanje o vilama i vešticama toliko je zaokupljalo učenike da su u ovim bajkama ispoljavali moć da menjaju poredak stvari – kažnjavali sve loše junake, a oslobađali one koji su dobri. Tako je u Nemanjinu bajku došla jedna zla vila i pretvorila sve ljude u životinje, a jedan dečak se sakrio i njega nije videla. On je njoj uzeo čarobni štapić (dete ima čisto srce i može da spasi svet) i pretvorio je zlu vilu u oblak da odleti daleko (nevolje treba udaljiti), a sve dobre ljude vratio u ljude.

Kada je nastavnik pridobio poverenje pošavši sa učenicima bajke oh ličnih doživljaja, u Bajkaonici su usledile teme o odnosima u porodici, okruženju, razredu i drugovima, o onome što smatraju iskrenim, odgovornim, pravednim ili možda povredjućim, jednom rečju, naredne priče su imale za cilj da podstaknu razmišljanja i stavove o društvenim vrednostima. Red suštinski značajnih društvenih pojava u životu učenika odvija se nezavisno od njihove moći razumevanja, ali u svakoj uzrasnoj dobi prisutna je potraga za odgovorima. Tako su svoje probleme đaci sakrili u bajkama: u tami vasiona, u haotičnim slikama gusarenja, u borbi sa krvoločnim aždajama. Osećaj za pravdu uvek ih je vodio završecima u kojima pobeđuje dobro: „Vanzemaljci su uništili jednu planetu. Onda su došli prijateljski svemirci i pobedili loše vanzemaljce“ (Marko, prvi razred); „Kad su lovci došli u jedan mirni Adždajgrad, oni su hteli sve da ih ubiju... Jedna mlada aždaja je odlučila da se bori i pozvala je mladog lovca na jednu planinu. Kad su došli na planinu, videla je mala aždaja da je to jedan mali lovac i lovac kaže da on nije opasan i prijatelje se... Onda su otišli kod aždaje i ona je skuvala čaj“ (Aleksa, prvi razred). Pričama u Bajkaonici deca su otkrivala šta je drugarstvo, nesebičnost i ukazala na potrebu da isprave svet i načine ga dobrim.

Moj čarobni štapić

Kada bih ja videla u svetu nešto ružno i strašno, ja bih svojim čarobnim očima sve to promenila i sve bi bilo lepo. Deci bih promenila stara odela. Svi bi bili uredni i lepi. Kada bih videla strašnog i opasnog psa, odmah bih ga pretvorila u kamen. Svima koji nemaju šta da jedu, ja bih čarobnim očima napunila tanjire“.

(Ivana, drugi razred)

Motivisani da razmišljaju o svetu odraslih i šta bi činili kad bi bili veliki, učenici su pisali ovako.

Kad sam ja bio veliki

Jednom sam sanjao da sam velik, a moj tata mali. Išli smo zajedno na njivu. Sve poslove na njivi sa traktorom morao sam da radim sam. Tata je trčao okolo i samo mi smetao. Kada me je već razljutio, izgrdio sam ga i poslao kući. Nastavio sam dalje na miru da orem. Traktor je brujao, a ja sam se probudio“.

(Ivan, drugi razred)

Neki učenici su pokušavali da razumeju svoje roditelje i olakšaju breme njihovih briga:

„Ja mislim da je teško biti roditelj. Kad imaš decu i porodicu, imaš puno posla i obaveza. Moraš puno toga da im obezbediš. Ipak, bolje je imati decu, zato što ti brže prođe život“ (Filip, drugi razred). sudeći po nekim mislima koje su iznete u pričama, čini se da brzo uče životne lekcije: „Kad ja budem tata, želim da imam puno para. Tada ću veoma lako biti dobar tata... Inače, kad ja budem tata, mislim da ću biti isti kao i moj tata“ (Nebojša, treći razred). Pre i posle saznanja, kako kaže Duško Radović, može se živeti spokojno – tako su učenici u Bajkaonici zaključili da svet odraslih i nije tako zabavan, pa se rado vraćaju spokoju detinjstva: „Ja bih želeo da ostanem mali da bih mogao da se igram sa mojom loptom i mojim psom“.

(Milan, drugi razred)

Kad sam bio veliki

I tako bih ja svašta još uradio kad sam bio veliki, ali sam postao mali i sad samo idem u školu, igram se sa decom i sećam se kako sam bio strašan kad sam bio veliki!

(Stefan, drugi razred)

Tokom četiri školske godine u kojima su osmišljavali svoje bajke, učenici su postajali sve sigurniji u jezičkom izražavanju. Osmislili su Bajku o prvoj suzi, Bajku o poljupcu, Bajku o zaboravljenoj igrački, Belu bajku i mnoge druge.

Bela bajka

Opet je zima...Po hladnoj pokori zemlje odavno hodaju bele princeze. Jedna je zastala na mom prozoru, gledala pravo u mene dok se oko nje širio beli sjaj i začarala me igrom po staklu. Plesala je razigrano, prelepo, a svaki njen okret činio je nove i neverovatne šare... I dok sam ja uživala, nisam ni primetila da su pokreti vremenom bili sve sporiji, a moja bela princeza sve manja. Sada je na dnu prozorskog okna, pokušava da poleti, vine se visoko, daleko, ali izdaju je krila. Poleti, bela princezo, spasi se! Ostavi me jer ja sam samo ljudsko biće i ne mogu ti pomoći...Sve je opet tiho i mirno, na mom prozoru samo jedan beli biser, možda suza – da ne zaboravim.

(Verica, četvrti razred)

Vremenom su đaci naučili da prepoznaju stvaralačke impulse i da se tokom nastajanja svojih jezičkih tvorevina sigurnije kreću prostorima posmatračke delatnosti i intenzivne doživljajnosti; dok Bajkaonica i danas čuva njihove bajke kao stvaralaštvo u umetnosti reči, potvrđujući to da „dela ljudi postavljena u jezički izraz predstavljaju reljef uma sasvim određenog čoveka i ti se reljefi prilikom čitanja pregledavaju jednako očito kao i prirodni“ (Ilić, 2006: 7). Za nastavnike, roditelje i ostale koji su imali uvid u ove zbirke, Bajkaonica predstavlja potragu za onom individualnom crtom koja pojedinca razlikuje od drugih, a njeno pažljivo iščitavanje priliku za prepoznavanje očiglednih i skrivenih značenja dečijih jezičkih tvorevina, i da promišljanjem o njihovoj smislenosti iznađu put do svakog učenika ponaosob.

ZAKLJUČAK

U pokušajima da se odgovori zahtevima o aktivnom i stvaralačkom učešću učenika u savremenoj nastavi srpskog jezika, predstavljen je model Bajkaonice, u kome se dečije jezičko stvaralaštvo podstiče osmišljavanjem narativa u formi bajke. Priča i pričanje (usmeno ili pismeno) motivisano bajkom, deci bliskoj po elementima mašte i fantazije, doživljaju dobra i zla, sreće, tuge i pravde; posmatrani su kao najpogodniji oblik kojim učenici iskazuju misli, nade, želje i snove, izražavajući tako svoj individualan doživljaj i svoje razumevanje društvenosti sveta.

Jezičko stvaralaštvo učenika, razvijeno sistemskim metodskim postupkom, počev od prvog razreda, nezamenljiv je garant napredovanja u kulturi mišljenja i pisanja (Ilić, 2006), te je Bajkaonica zanegovana na pedagoškim aktivnostima učitelja, koji, tokom svog delovanja na generaciju đaka, motiviše i podstiče učenike da putem umetnosti reči iznose svoj emotivni izraz i subjektivni stav o svetu koji ih okružuje.

Kao autentična zbirka bajkolikih tvorevina, Bajkaonica potvrđuje da se i na mlađem školskom uzrastu učenici uspešno mogu osposobljavati da stvaraju u mediju jezika, te je konačna namera da se ovim njenim predstavljanjem „stavi u preglednost rezultat jednog modela otvorenog za svaku vrstu prigovora, razgradnje, nadgradnje i rekonstrukcije“ (Ibid: 6).

NAPOMENA:

Rad posvećujem svom prvom akademskom mentoru, doc. dr Ljilji Ilić, u skromnom pokušaju ispunjenja njene volje da sve ono što je napisala bude tek uvod u buduća dela njenih studenata. Volja njihova je da uzdignu uspomene koje grade drugačiji i jedino moguć vid ljudskog postojanja: duhovni život, i u njemu kulturu srpskog jezika, koju je dr Ljilja Ilić pohodila stazama svog gipkog uma što su, nadasve, imale srca.

LITERATURA:

- Bandur, V., Maksimović, J. (2013). A Reflective Researcher of the Teaching Practice, *Croatian Journal of Education*, Vol. 15, Sp. Ed. No. 3/2013, 99–124.
- Betelhajm, B. (1979). *Značenje bajki*. Beograd: Prosveta.
- Bloh, E. (1981). *Princip nada I*. Zagreb: Naprijed.
- Bognar, L. (2009). „Priča i lutka u sveučilišnoj nastavi“. U K. Munk (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*, 34–41, Zagreb: Profil.
- Bošković-Stuli, M. (2012). „Bajka“. *Libri & Liberi: časopis za istraživanje dječje književnosti i kulture*, 1 (2), 279–292.

- Brostrom, S. (2002). „Children tell stories“. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 10, No. I, 85–97.
- Ely, R., A. Mc Cabe, A. Wolf & G. Melzi (1999). „The story behind the story: gathering narrative data from children“. in: L. Menn & N. Bernstein (eds.): *Methods for studying language production*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 249–270.
- Engel, S. (1994). *The stories children tell: making sense of the narratives of childhood*. USA: W.H. Freeman and Company.
- Gómez, P. M., & Maker, J. C. (2011). „Šta su teme dečjih priča? Analiza sadržaja dečjih pisanih proizvoda“. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 86–105.
- Ilić, Lj. (2006). *Jezičko stilsko oblikovanje*. Bački Petrovac: Kultura.
- Ilić, Lj. (2002). *Srpska književnost i Niče*. Beograd: Konras.
- Kovačević-Gavrilović, V., Stevović, N. (2007). „Knjiga kao sredstvo za podsticanje jezičkog razvoja dece mlađeg školskog uzrasta“. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 1, 134–147.
- Lalović, S. (2010). „Bajka u savremenom nastavnom procesu“. *Nova škola*, VII, 200–213.
- Marinković, S. (2000). *Metodika kreativne nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Kreativni centar.
- Mendeš, B., Ivon, H., Pivac, D. (2012). „Umjetnički poticaji kroz proces odgoja i obrazovanja“. *Magistra Iadertina*, 70(1), 111–122.
- Milarić, V. (1969). *Dečije jezičko stvaralaštvo*. Novi Sad: Kulturni centar.
- Olujčić, G. (1981). „Poetika bajke“. *Detinjstvo*, 3, 31–38.
- Opšte osnove školskog programa* (2003). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Petrović, T. (2013). „Humanistički angažman književnosti za decu“. *Detinjstvo*, 3, 22–31.
- Petrović, T. (2011). *Uvod u književnost za decu*. Novi Sad: Zmajevе dečje igre. *Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Prosvetni glasnik RS, br.1/05, 15/06 i 2/08.
- Pražić, M. (1976). *Igra kao sloboda*. Novi Sad: Zmajevе dečje igre: Kulturni centar Novog Sada.
- Prop, V. (1982). *Morfologija bajke*. Beograd: Prosveta.
- Radulović, Nemanja (2009). *Slika sveta u srpskim narodnim bajkama*. Beograd: Institut za književnost i umetnost.
- Supek, R. (1987). „O kreativnosti djece“. U R. Supek, L. Kroflin i A. Posilović (ur.), *Dijete i kreativnost*, Zagreb: Globus, 17–64.
- Šmit, V. H. O. (1999). *Razvoj deteta: biološki, kulturološki i vaspitni okvir proučavanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Velički, V. (2011). „Bajka ili put do deteta“. *Detinjstvo*, 1, 93 –99.
- Walton, M., Harris, A., & Davidson, A. (2009). „It makes me a man from the beating I took: gender and aggression in children’s narratives about conflict“. *Sex Roles*, Vol. 61, 383–398. Retrieved: June 14, 2014 from <http://springerlink.com>

Primljeno: 03.09.2014.

Odobreno za štampu: 29.12.2014.

Summary: This paper refers to the possibility of developing pupils' language that is inspired by a fairy tale. Children regard fairy tales as being close to their way of expression, in elements of imagination and fantasy, in experiencing the good and the evil, in experiencing happiness, sadness and justice. This is why a fairy tale stands out as a successful means of motivation for linguistic creativity at an early school age.

Theoretical frame is focused on the broad meaning of the term, onto the variety of approaches and definitions of fairy tales. As an ancient story about the miraculous which is present in many cultures, reflecting the spirits of the mankind and promoting its moral, aesthetic and human values, a fairy tale has traditionally played a significant role in the educating process. This paper discusses the author's attitude that the psychic structure of children's cognition corresponds to the wonderful world of fairy tales and to the nature of children's imagination. It is also supposed that pupils are more successful when they demonstrating their own understanding of the world in written narratives.

Methodological goal of this paper is to present a model workshop of a fairy tale, named Bajkaronica, which represents an original approach to developing and acquiring linguistic creativity in the school context.

Key words: fairy tale, pupils' linguistic creativity, understanding the world sociability, written narrative.

**VESNA COLIĆ, OTILIA VELIŠEK
BRAŠKO**

Visoka škola strukovnih studija za
obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
Novi Sad

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER**

UDK: 177.63:796.11-053.5

BIBLID: 0353-7129,19(2014)2,p.197–208

DRUGARSTVO PREDŠKOLSKE DECE

Rezime: U radu su predstavljeni rezultati istraživanja čiji je cilj bio da otkrije kako deca predškolskog uzrasta koja odrastaju u instituciji u jednom velikom gradu razumeju i nalaze drugove i drugarice, kao i to kome su oni drugovi i drugarice. U istraživanju su učestvovala 172 deteta iz deset vrtića iz Novog Sada, uzrasta od 4, 5 i 6 godina, pri čemu su podjednako bili zastupljene devojčice i dečaci. Iz odgovora dece može se zaključiti da sva deca imaju drugove i drugarice i gotovo sva deca iz uzorka tačno su znala da odgovore zašto nekog smatraju ili ne smatraju drugom/drukaricom. Ona svoje međusobne odnose najčešće povezuju s igrom i igračkama, ali ih često objašnjavaju i posredstvom zajedničkih interesovanja, pokazivanja i deljenja emocija, fizičke blizine. Time se potvrđuje značaj igre uopšte za dečji razvoj, a u okviru nje autori izdvajaju vrednosti tradicionalnih dečjih igara. Vidan je i uticaj odraslih na dečje međusobne odnose, gde autori naglasak stavljaju na odgovornoj ulozi vaspitača u građenju i regulisanju odnosa u dečjim kolektivima.

Ključne reči: predškolsko dete, drugarstvo, dečja igra, autonomija.

Veoma je važno posedovati široko teorijsko znanje, ali i što više podataka o tome kako deca u određenim sredinama i uslovima odrastanja stvarno žive, na koji način stiču svoje socijalno iskustvo i grade međusobne odnose zbog velikog značaja odnosa među decom u pogledu daljeg uticaja na njihov celokupni razvoj. U pedagoško-psihološkoj literaturi ističe se najčešće njihova važnost u usvajanju društveno prihvatljivih uloga, zatim u razvoju samokontrole i samostalnosti dece. Poslednjih decenija sve je više dokaza veoma velikog obrazovnog potencijala interakcije među vršnjacima.

Glavno obeležje odnosa među decom je jednakost, za razliku od odnosa odrasli – dete, koji karakteriše asimetričnost, odnosno nejednakost u znanjima, mogućnostima, potrebama i interesovanjima. Ta jednakost/simetričnost obezbeđuje razvoj socijalnog odnosa lišenog prinude i kontrole. Dok je asimetričan odnos odrasli – dete obojen prinudom i rezultira heteronomijom deteta, simetrični odnos dete – dete pogo-

duje razvoju autonomije deteta. U takvom socijalnom okruženju, među jednakima, dete ima priliku da razmenjuje stanovišta, sukobljava mišljenja, brani svoj stav, kritički se odnosi prema mišljenju drugih, umesto da nekritički usvaja ono što mu prezentuje odrasli (autoritet). Konstans Kami, sledbenica Žana Pijažea, kada tumači njegove ideje o vaspitanju, iznosi stav da je upravo moralna i intelektualna autonomija osnovni cilj vaspitanja, prema mišljenju Pijažea (v. Kami, 1983).

Istraživanja sociologa detinjstva, sa svoje strane, ističu da učestvovanje deteta u međusobnim odnosima pomaže u oblikovanju identiteta i doživljaju svoga ja, ali ujedno je i temelj u nastajanju osećaja pripadnosti (Džejms, 2004: 262). Iako se dečja prijateljstva kvalitativno razlikuju od prijateljstava odraslih, pre svega svojom nepostojanošću, ona su razvojno veoma značajna jer predstavljaju oblik efektivnog učestvovanja dece u kulturi. Otuda i brojna istraživanja činilaca koji doprinose ili ometaju popularnost i marginalnost u dečjim odnosima, do onih istraživanja koja ih povezuju sa pojavom siledžijstva.

Beba je od rođenja socijalno biće (Rejngold, 1980i drugi), a individualni razvoj čoveka odvija se u procesu uspostavljanja raznovrsnih odnosa sa socijalnom sredinom koja ga okružuje. Iako je za čovekov razvoj značajno društvo u celosti, malo dete nije neposredno uključeno u širu društvenu sredinu, te je za njegov razvoj najznačajnija „socijalna situacija“ u kojoj ono aktivno komunicira s njom. Tu ono stiče svoje socijalno iskustvo, uspostavlja i emocionalno preživljava odnose sa drugim ljudima koji čine tu sredinu. U početku, mikrosredinu deteta čine odrasli, članove porodice, a kasnije se pridružuju i druga deca iz porodice, susedstva, predškolske ustanove, škole. Zainteresovanost za drugu decu javlja se već u uzrastu od šest meseci, vremenom traje sve duže, a postepeno se razvija zajednička aktivnost sa drugom decom, koja je najčešće povezana sa igračkama.

Istraživanja Kolominskog (Kolominski, 1982: 128) pokazala su da među decom od šest do sedam godina u predškolskim grupama postoje svi znaci primarnog kolektiva, izraženi u specifičnom obliku. Deca već u tom uzrastu pokazuju ne samo lične neposredne simpatije („lični“, „emocionalni“ odnosi), već se javljaju i odnosi u vezi s izvršavanjem određenih zadataka koje postavljaju odrasli („poslovni“, „zvanični“ odnosi). Stepen integracije poslovnih i ličnih odnosa ovaj autor smatra pokazateljem oformljenosti kolektiva unutar grupe.

Da bi deca mogla da izgrade uzajamne odnose, neophodno je da budu sa drugom decom, da se viđaju dovoljno često i provode neko vreme zajedno. Odrastanje savremenog deteta karakteriše sve veća institucionalizacija detinjstva i to počev od najranijih uzrasta. U takvim uslovima javljaju se brojni problemi lišavanja dece aktivnosti, ali i socijalnog lišavanja. Usled izolacije unutar institucija namenjenih deci, veoma je sužen krug ljudi sa kojima deca stupaju u neposredne društvene odnose. „Te promene su u tesnoj vezi sa društvenim promenama, kao što su: urbanizacija, motorizacija, industrijalizacija, smanjenje porodice, opadanje funkcija porodice i dr. Takođe, institucionalizacija detinjstva bitno je izmenila uslove igranja. Izdvajanjem dece u institucije razdvojen je igrovni prostor od životnog prostora i stvorena specifična veštačka sredina za dete.“ (Colić, 2012: 483).

Jedna od najznačajnijih formi posredstvom kojih se dečja društvenost ostvaruje i reguliše jesu dečje igre i socijalna praksa dece tokom igranja. „To je tako vekovima,

što upravo dokazuje bogato nasleđstvo tradicionalnih dečjih igara. Ovo nasleđstvo se prenosi s generacije na generaciju, a svaka nova generacija dece unosi neke novine. To je jedan od osnovnih mehanizama konstituisanja generacija mladih kao posebne društvene grupe.“ (Colić, 2012: 488). Kao ilustracija može nam poslužiti tradicionalna dečja igra „I rešet o srce ima“. U ovoj igri deca se kreću ukrug, obilazeći oko dečaka ili devojčice koji treba da izabere svoj par. Pritom pevaju:

„I rešet o srce ima (ime deteta u krugu) nam se sviđa svima.

Hajde (ime deteta u krugu) biraj para da vidimo ko se vara.“

Tada dete u krugu izabere sebi par, a pesma se nastavlja:

„Sad se vidi, sad se zna, ko se kome dopada.

Oborili glave / oči dole, sad se vidi ko se vole.

A sada se viđa, ko se kome sviđa.“

Zatim, izabrano dete ulazi u centar kruga, dete koje je biralo hvata se u kolo s ostalom decom i igra se nastavlja.

U ovoj igri deca imaju priliku da u bezbednom igrovnom okruženju izraze svoju naklonost prema drugome, bez stida i straha da će biti odbijeni ili ismejani od druge dece. Ona ispunjava sve značajne funkcije tradicionalnih dečjih igara na koje ukazuje Ivić (v. Ivić, 1983: 14–18), budućisu da su one jedna forma komunikacije, jedan tip socijalne prakse dece i jedan mehanizam regulisanja društvenih odnosa među decom. Upravo tim svojim karakteristikama tradicionalne dečje igre omogućavaju ne samo očuvanje kulturnog i nacionalnog identiteta, već i ublažavanje nekih savremenih pojava lišavanja kod dece, kao na primer, lišavanje fizičke aktivnosti, socijalnih kontakata, telesnih kontakata, kontakata sa prirodom i dr.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Pomenuto je da su dečja prijateljstva različita od prijateljstva odraslih, što je razumljivo s obzirom na to da su to njihovi prvi pokušaji da se sprijatelje. Oni tek treba da nauče da započnu i uzmu učešća u tako specifičnim i složenim odnosima. Otuda u intervjuu koji je vođen sa decom za potrebe ovog istraživanja ne koristimo izraz *prijatelj / prijateljica*, već deci bliži pojam *drug / drugarica*. Želeli smo da ispitamo kako predškolska deca koja rastu u visokourbanizovanoj sredini kao što je novosadska, razumeju i sklapaju drugarstva, da li i kako im uspeva da imaju drugove i drugarice i da budu i sami nekom drugovi i drugarice.

Cilj i zadaci

Cilj ovog istraživanja bio je otkriti kako deca predškolskog uzrasta koja odrastaju u instituciji u jednom velikom gradu razumeju i nalaze drugove i drugarice, kao i to kome su oni drugovi i drugarice. Posebno nas je interesovalo da li postoje razlike i sličnosti u zavisnosti od uzrasta dece (4, 5 i 6 godina) i da li su i kako su drugarstva predškolske dece određena rodnom.

Uzorak

U istraživanju su učestvovala 172 deteta iz deset vrtića iz Novog Sada. Uzorak je prigodan i može se smatrati ujednačenim, jer su svi vrtići iz istog grada i pripadaju istoj predškolskoj ustanovi. U tabeli br. 1 prikazana je struktura uzorka s obzirom na uzrast i rod.

Tabela br. 1: Struktura uzorka istraživanja

rod \ uzrast	4 godine	5 godina	6 godina	ukupno
dečaci	21	34	31	86
devojčice	19	31	36	86
ukupno	40	65	67	172

Postupak

Ispitivanje dece je sprovedli sustudenti Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu. U individualnom razgovoru deca u vrtiću odgovarala su na pet pitanja o tome ko je njihov najbolji/a drug ili drugarica, zašto im se drugo dete sviđa/ne sviđa, kao i kome se i zašto oni sviđaju/ne sviđaju.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Sva deca iz uzorka imaju najboljeg druga ili drugaricu. Po rečima anketara, deci nije bilo teško da odgovore na ovo pitanje, tako da se može reći da, bez obzira na uzrast i rod, deca umeju da menuju svoje najbolje drugove i drugarice. Približno 82% ispitane dece bira jedno dete za najboljeg druga ili drugaricu. Više dece biraju češće starija predškolska deca, te se tu već može opaziti i formiranje malih grupa dece. To je, jednim delom, rezultat sazrevanja dece, a takođe je povezano sa njihovim bogatijim socijalnim iskustvom. Kod devojčica od pet i šest godina javlja se i uzajamno biranje, što čini oko 5% ukupnih odgovora. Takođe, zapazili smo da se u pojedinim vaspitnim grupama isto dete navodi kao najbolji drug ili drugarica od strane više dece, što ukazuje na pojavu „omiljenog“ deteta u grupi.

Dečji izbori su najčešće bili istorodni, a oko 9% dece iz uzorka bira decu različitog roda, što češće čine devojčice nego dečaci.

Takođe, deca za najbolje drugove ili drugarice najčešće navode decu koja sa njima idu u vrtić, dok se oko 10% od ukupnog broja ispitanika odlučilo za dete sa kojim se igraju kod kuće. Drugove i drugarice od kuće, koji ne idu sa njima u vrtić, češće navode dečaci nego devojčice i to decastarijeg uzrasta (5 i 6 godina), ali ne i četvorogodišnjaci. To može biti uzrokovano nedostatkom iskustva druženja sa drugom decom van vrtića (u visokourbanjoj sredini mala deca zaista nemaju za to mnogo prilike), ali takođe može biti i situaciono uslovljeno (s obzirom na to da se razgovori sa decom vode u vrtiću, deca biraju onoga ko im je trenutno u blizini).

Odgovore na pitanje *zašto im se on/ona sviđa* prikazujemo u tabeli broj 2. Iz dobijenih odgovora može se videti da deca drugarstvo najčešće povezuju s igrom, što je ra-

zumljivo, s obzirom na to da je igra ne samo najčešća aktivnost predškolskog deteta, već je i aktivnost od posebnog razvojnog značaja. Za dete je najbolji drug ili drugarica onaj sa kim deli ista interesovanja, što se vidi iz odgovora kao što su: „Zato što se zajedno igramo *onim* kockama.“, „...igramo se i crtamo vodenim bojama.“, „Zajedno igramo fudbal.“ i sl.

Roditelji često utiču na dečja drugarstva tako što omogućavaju zajedničku igru i druženje i kod kuće (na primer: „Zato što dolazi kod mene kući.“, „Živi blizu mene, pa se igramo zajedno.“, „Kad ja budem kod kuće, on kod babe, pa se onda igramo.“). Slično tome, fizička blizina i u vrtiću doprinosi oblikovanju drugarstva („Spava u krevetu do mene.“, „Sedi pored mene.“ i sl.). Potvrda da im je neko drug ili drugarica, pored zajedničke igre, jeste i ukazivanje pažnje („dobar je prema meni“), deljenje emocija („voli me“), ali i spremnost da se deli/daje i pomaže drugu ili drugarici.

Tabela br. 2: Odgovori na pitanje zašto ti se on ili ona sviđa

rang	kategorija	svoga:		dečaci			devojčice		
		deč.	dev.	4 god.	5 god.	6 god.	4 god.	5 god.	6 god.
1.	zajednička igra i aktivnost	34	34	10	15	9	5	16	13
2.	dobar / dobra (drug/arica)	21	20	3	7	11	4	8	8
5.	emotivna vezanost	2	7	2	-	-	4	3	-
10./11.	fizička blizina	4	1	4	-	-	1	-	-
12./13.	pomoć	4	0	2	-	2	-	-	-
6./7./8./9.	spremnost da se deli / daje	5	1	2	2	1	1	-	-
6./7./8./9.	sličnosti	2	4	-	-	2	2	2	-
3.	druženja kod kuće	9	6	1	5	3	-	3	3
4.	fizički izgled	0	10	-	-	-	3	1	6
10./11.	kompetencije	5	0	-	1	4	-	-	-
12./13.	smisao za humor	2	2	-	2	-	-	-	2
6./7./8./9.	korist	6	0	1	5	-	-	-	-
14.	potčinjavanje	0	3	-	-	-	-	-	3
6./7./8./9.	neodređeni odgovori	1	5	-	-	1	2	-	3

Napomena: neka deca daju više od jednog odgovora na ovo pitanje, te je zato broj odgovora veći od broja dece u uzorku.

Fizički izgled kao kriterijum za izbor najboljeg druga ili drugarice u našem uzorku pojavljuje se samo kod devojčica, i to češće starijih („Lepa je.“, „Zna da se ulepša.“, „Ima lep rajf.“ i sl.), dok se kod starijih dečaka javljaju odgovori vezani za kompetencije („ume...“ , „zna...“ , „najbolje...“). Kod mlađih dečaka zabeleženi su odgovori koji se odnose na ličnu korist („dao mi je najlepši poklon za rođendan“), dok nekoliko starijih devojčica navode spremnost da im se potčinjavaju kao kriterijum za izbor najboljeg druga ili drugarice. Odnosi rukovođenja i potčinjavanja smatraju se veoma značajnim za udruživanje predškolske dece. Istraživanja su pokazala (Voljcis, 1982: 138) da je moguće izdvojiti različite tipove odnosa rukovođenja i potčinjavanja, ali i da predškolska deca mogu svoje odnose da grade na osnovu jednakosti.

Gotovo sva deca iz uzorka tačno su znala da odgovore zašto nekog smatraju najboljim drugom ili drugaricom, a dobili smo svega nekoliko neodređenih odgovora („Ne znam.“, „Eto, zato.“, „Zato što ja tako kažem.“). Iz toga može se zaključiti da deca svih uzrasta, bez obzira na rod, razumeju pojam drugarstva i umeju da ga protumače, što najčešće čine posredstvom igre i zajedničkih aktivnosti s drugom decom.

Kada su upitana da li ima neko od dece da im se ne sviđa, sva ispitana deca najčešće navode po jedno dete koje im se ne sviđa, s tim što su izbori neomiljenog deteta kod dečaka najčešće bili istorodni, približno 63%, dok devojčice češće biraju decu različitog roda za neomiljenu, oko 58%.

Zapazili smo da se u pojedinim vaspitnim grupama isto dete navodi kao neomiljeno od strane više dece, što ukazuje na pojavu „nepopularnog“ deteta u grupi. Da nema deteta koje im se ne sviđa odgovorilo je približno 17% dece iz uzorka, pri čemu takav odgovor daju češće mlađa deca i to nešto češće dečaci nego devojčice. To može biti rezultat nižeg stepena zrelosti mlađe dece, kao i nedovoljnog međusobnog poznavanja sa vršnjacima iz grupe.

Gotovo sva deca su znala da odgovore zašto im se neko ne sviđa. Svi dobijeni odgovori prikazani su u tabeli broj 3.

Može se primetiti da devojčice iz uzorka navode veći ukupan broj razloga zbog kojih im se neko ne sviđa nego dečaci. Takođe, starija deca navode veći ukupan broj razloga zbog kojih im se neko ne sviđa, nego mlađa deca.

Deca najčešće navode agresivnost kao razlog zašto im se neko drugo dete ne sviđa. Raznovrsnost odgovora je velika. Kada je u pitanju fizička agresija, dečji odgovori su: tuče, udara, štipa, gura, vuče za majicu, pa čak i golica. Brojni su i odgovori koji se odnose na verbalnu agresiju, naročito kod devojčica, gde srećemo odgovore: dere se, zadirkuje, svađa se, govori ružne reči i sl.

Tabela broj 3: Odgovori na pitanje zašto ti se on ili ona ne sviđa

rang	kategorija	svega:		dečaci			devojčice		
		deč.	dev.	4 god.	5 god.	6god.	4 god.	5 god.	6 god.
1.	fizička agresivnost	24	21	5	9	10	2	9	10
4.	verbalna agresivnost	4	13	1	3	0	1	6	6
2.	igra i igračke	11	15	1	4	6	5	5	5
9.	fizički izgled	3	2	0	0	3	0	0	2
7./8.	dosadan/a	1	6	0	0	1	0	4	2
10.	tužakanje vaspitačici	2	0	0	0	2	0	0	0
7./8.	neadekvatno učešće u aktivnostima grupe	2	5	0	0	2	1	1	3
6.	neposlušnost (ne slušaju vaspitačice)	1	8	0	0	1	0	3	5
5.	ne znam zašto	6	5	3	3	0	5	0	0
3.	neodređeni odgovori	15	10	4	6	5	3	4	3

Napomena: neka deca daju više od jednog odgovora na ovo pitanje, te je zato broj odgovora veći od broja dece u uzorku.

Ne iznenađuje da se ponovo javlja mnoštvo odgovora koji se odnose na igre i igračke, kao na primer: uvek nešto kvari, smeta u igri, uzima igračke, lomi igračke, krije igračke, ne zna da se igra, neće da se igra sa mnom i sl. Neodređenih, uopštenih odgovora (na primer, bezobrazan/a je, nije dobar drug, nije mi drugarica i sl.) ima za nijansu više kod dečaka nego kod devojčica, dok odgovor „ne znam“ češće daju mlađa deca nego predškolci.

Neposlušnost (prema vaspitačici) kao razlog zašto im se neko ne sviđa češće navode devojčice nego dečaci. Starija deca ne vole ni decu koja se ne uklapaju u očekivano ponašanje u grupi (na primer: stalno plače, čuti, ljuti se, spava kad treba ustati i sl.). Takođe, od starije dece smo dobili i odgovor da im se neko ne sviđa jer je dosadan i to češće od devojčica. Starija deca navode i razloge vezane za fizički izgled („gadan je“, „ima kratku kosu“ i sl.), a kod dečaka i tužakanje vaspitačici.

Navešćemo i nekoliko specifičnih pojedinačnih odgovora: „Zaljubljena je u mene.“ – dečak od 5 god.; „Ne poštuje pravila.“ – devojčica od 6 god.; „Glupa je i dosadna.“ – devojčica od 6 god.; „Ja ga zovem na rođendan, a on ne dođe!“ – devojčica od 6 god.

Na pitanje šta misle, kome se od dece oni sviđaju, većina ispitane dece navodi jedno dete, najčešće istog roda. Oko 22% dece iz uzorka odgovara da se sviđa većem broju dece (od dva do pet), oko 19% su deca različitog roda, 12 % dece misli da se sviđa svima, dok približno 9% odgovara da ne zna. Odgovor „ne znam“ češće daju mlađa deca nego predškolci, što može biti rezultat opšte manje zrelosti mlađe dece, ali i njihove nedovoljne integrisanosti u kolektiv vršnjaka. Devojčice češće nego dečaci navode samo po jedno dete istog roda, iz čega se može zaključiti da su kod devojčica dominantniji zatvoreni dijadni odnosi, o čemu svedoče i brojna istraživanja (Džejms, 2004: 274).

Odgovori na pitanje, šta misle, zašto se oni nekom sviđaju, kao što se može videti u tabeli broj 4, potvrđuju da deca drugarstvo najčešće vezuju za igru i igranje. Takođe, biraju decu koja im posvećuju pažnju („Zato što mi je rekao 'dobro jutro'“) i provode vreme u njihovoj blizini. Emotivnu vezanost češće ističu predškolci nego mlađa deca i to, znatno češće, devojčice nego dečaci. Suptilnost emotivnih veza kod devojčica ne srećemo u odgovorima dečaka. Ima mnogo neodređenih odgovora („Družimo se.“, „Drugarice smo.“ i sl.), oko 19%, pri čemu su oni češći kod mlađe dece. Takođe, dobili smo i ovde odgovore iz kojih se vidi uzajamno biranje, kao i već formirane male grupe dece, češće kod starijih devojčica nego kod druge dece.

Iz odgovora „dobar ili dobra je“ može se pretpostaviti da deca na osnovu ponašanja drugog (dobar je prema meni) zaključuju da se nekom sviđaju. Interesantni su i odgovori „Ja sam dobar“ – pa im se zato sviđa, a dva puta smo dobili i odgovore „Dobar sam, slušam, vaspitačice me ne opominju.“, na osnovu čega smatraju da se sviđaju drugima (dečaci od 6 godina). Ovi poslednji očigledno pokazuju zavisnost dečijeg suda o sopstvenoj vrednosti od ponašanja odraslih – vaspitača. Ima i nekoliko „zaljubljenih“ (iako deca koriste taj izraz, to su prve dečje simpatije, i ne bi ih trebalo izjednačavati s osećanjima koja se javljaju u kasnijem periodu života).

Tabela broj 4: Odgovori na pitanje zašto se ti nekom sviđaš

rang	kategorija	svega:		dečaci			devojčice		
		deč.	dev.	4 god.	5 god.	6 god.	4 god.	5 god.	6 god.
1.	zajednička igra i aktivnost	24	35	7	10	7	3	17	15
4./5.	dobar / dobra (drug/arica)	2	12	0	0	2	3	5	4
2.	emotivna vezanost	5	3	3	4	8	6	12	15
4./5.	fizička blizina	12	2	3	6	3	1	1	-
7.	pomoć	1	3	1	-	-	-	-	3
9./10.	spremnost da se deli / daje	1	1	-	1	-	1	-	-
6.	sličnosti	8	-	-	-	8	-	-	-
9./10.	kompetencije	2	0	-	-	2	-	-	-
8.	korist	2	1	-	2	-	1	-	-
3.	neodređeni odgovori	8	5	9	5	4	5	6	4

Napomena: Neka deca daju više od jednog odgovora na ovo pitanje, te je zato i broj odgovora veći od broja dece u uzorku.

Na pitanje šta misle, da li ima neko kome se oni ne sviđaju, dobili smo više odgovora „ne znam“ i „sviđam se svima“ nego na prethodno pitanje, tj. oko 30% svih zabeleženih odgovora. Takvi odgovori mogu da znače da je deci ovog uzrasta lakše da opišu druge nego sebe, a mogu i da pokazuju to da neka deca negiraju mogućnost da budu odbačena. Ovakvi odgovori su bili češći kod mlađe dece i devojčica. Jedan deo uzorka dece priznaje odbačenost i negoduje zbog nje, pokazuju ljutnju („Ne sviđam im se jer su oni bezobrazni!“ „Nisu dobri, zato im se ne sviđam.“ i sl.).

Deca su najčešće navodila po jedno dete za koje misle da mu se ne sviđaju (oko 60%), češće istog roda (oko 39%) nego različitog (oko 29%), a veoma retko su navodila po više dece za koju misle da im se ne sviđaju (oko 8%).

Razlozi koje deca navode za to što se oni ne sviđaju drugima, najčešće su izražavani pomoću opisa postupaka druge dece na osnovu kojih oni zaključuju da im se ne sviđaju. Ovi odgovori su veoma slični onima koje su navodili i kao razloge zašto se drugi ne sviđaju njima. To su najpre agresivnost, fizička i verbalna („Udara me po glavi.“), zatim odgovori povezani s igrom i igranjem („Neće da se igra sa mnom.“), kao i s emocijama („Nikad me ne zagri.“) i fizičkom blizinom („Neće da mi bude par.“ „Neće da sedi pored mene.“). Pored toga, deca navode i neke nove razloge, kao na primer, različitost interesovanja („Ja igram karte, a on ne.“, dečak, 4 god.), ali i rodnu različitost („Jer su one devojčice.“, dečak, 5 god. i „Zato što sam ja žensko, a on muško“, devojčica, 5 god.). Ljubomora druge dece je takođe, razlog koji se prvi put javio u odgovorima na ovo pitanje (oko 9%), češće kod predškolaca („Jer ja imam medalju.“, dečak, 6 god., „Jer sam ja lepša.“, devojčica, 5 god.), kao i naređivanje („Stalno nam naređuje.“, devojčica, 5 god.), kao pokazatelj da se oni nekom ne sviđaju.

Nekolicinadece navodi neke svoje postupke kao razloge zašto se ne sviđaju drugima („Jer stalno pucam u njega.“, dečak, 4 godine, „Jer sam je slučajno gurnula.“, devojčica, 6 god.). Ovi odgovori mogu da se tumače kao znak zrelosti i shvatanja svo-

je uloge u građenju odnosa sa drugima. Zabeležena su i dva usamljena odgovora „ne sviđam se nikom“, što nije velik broj, ali na nivou individualnog deteta ti odgovori su značajni, jer tako ne bi trebalo da se oseća nijedno dete u vrtiću.

Diskusija

Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da ispitivana deca, bez obzira na uzrast i rod, razumeju pojam drugarstva, jer svi bez teškoća umeju da imenuju svoje najbolje drugove ili drugarice. Pojam drugarstva najčešće razumeju u kontekstu zajedničke igre i aktivnosti, direktnog ukazivanja pažnje, kao i zajedničkih interesovanja i razmene emocija. Deca iz uzorka najčešće nalaze drugove i drugarice u vrtiću. To ukazuje na značaj institucionalnog vaspitanja i obrazovanja kao konteksta vršnjačke interakcije, drugarstva i socijalnog razvoja deteta uopšte. Nije bez značaja ni uticaj porodice, jer smo dobili i deo odgovora na pitanje o druženju vezan za blizinu stanovanja, češće kod dečaka starijeg uzrasta (5 do 6 godina), nego kod devojčica i četvoro-godišnjaka.

U pogledu uzrasnih specifičnosti, zapaža se formiranje malih grupa kod starijih predškolaca, što je odraz njihove veće potrebe za društvom vršnjaka, kao i razvijenijih socijalnih veština. Uzajamno biranje koje se primećuje kod starijih devojčica je takođe zanimljivo, što se može tumačiti kao začetak potrebe da se „bude drug ili drugarica“, a ne samo da se „ima drug tj. drugarica“. To je, ujedno, izraz potvrde svog statusa u grupi i ličnog identiteta. Kada je reč o rodnim sličnostima i razlikama, može se primetiti da deca najčešće biraju istorodne drugove, odnosno drugarice, što jeste tipično za taj uzrast, dok kod izbora neomiljenog deteta devojčice češće biraju decu različitog roda, čime potvrđuju simpatije prema deci istog roda. Devojčice češće ističu emocionalnu vezanost kao pokazatelj drugarstva, ali i ponašanje drugog prema njima uopšte, kao znak da se nekome sviđaju. Takođe, devojčice sa više argumenata nego dečaci obrazlažu razloge zašto im se drugo dete ne sviđa.

Odgovori na pitanja o tome šta misle, kome i zašto se oni sviđaju, odnosno ne sviđaju ukazuju kako dete doživljava sebe u kontekstu drugarstva. Načelno posmatrano, izgleda da je većini dece lakše da opišu druge nego sebe, što se vidi iz značajnog većeg broja neodređenih odgovora na poslednje pitanje u odnosu na prethodna. Deca retko navode svoje postupke kao razlog sviđanja ili nesviđanja drugima, što je dokaz da zasad nemaju razvijenu kritičku samoprocenu sopstvenih aktivnosti. U odgovorima na ovo pitanje prvi put se ispoljava ljubomora, što jeste pokazatelj potrebe za dokazivanjem i takmičenjem kao izraz svog identiteta i to kod starijih predškolaca.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Odnosi među decom su značajan aspekt svakodnevnih socijalnih odnosa u koje deca stupaju tokom detinjstva. U uslovima sve veće i ranije institucionalizacije detinjstva, oni se odvijaju i omeđavaju u prostoru i vremenu, tj. stvara se specifična pozornica odrastanja. Dečja drugarstva formiraju se u složenim odnosima unutar grupe

vršnjaka, koju istovremeno karakterišu i konformizam i individualnost, i jednakost i takmičenje. Odrasli imaju značajnu ulogu u formiranju tih odnosa, kako roditelji, tako i vaspitači u predškolskoj ustanovi. Usled velike različitosti dečjeg shvatanja drugarstva i shvatanja pojma prijateljstva kod odraslih, veoma je važno tumačiti te odnose imajući u vidu dečje shvatanje drugarstva.

Deci je važno najpre, „imati drugove“, a tek onda „biti drug“ sa nekim. Ipak, istraživanja pokazuju (Džejms, 2004, 266) da upotreba termina drug ili drugarica često služi za utvrđivanje sopstvene pozicije u odnosu na druge, mada prividno se čini kao svrstavanje drugog („On mi je drug“.). Razmišljajući o tome ko mu je druga ili drugarica a ko ne, dete traži odgovor na pitanje da li je prihvaćeno u društvu, pokušava da utvrdi svoj društveni status i lični identitet. Vaspitač u predškolskoj ustanovi treba to da zna i da, negujući saradnički i partnerski odnos sa decom, doprinosi razvoju njihove samostalnosti. Da bi se podsticao razvoj samostalnosti kao važne komponente odrastanja deteta, vaspitač treba da obezbedi atmosferu u kojoj će se sva deca osećati sigurno i prihvaćeno, da stvori uslove za bogate i raznovrsne kontakte sa drugom decom, ali i da na vreme prepozna decu koja bi mogla biti odbačena, kao i da planira i vodi aktivnosti koje mogu doprineti postizanju boljih odnosa unutar grupe.

Pored značajnog uticaja odraslih, važne su i osobine samog konteksta predškolske ustanove. U literaturi se najčešće piše o značaju veličine grupe, pri čemu se ističe da deca u manjim grupama imaju više prilike da komuniciraju među sobom, ali i sa vaspitačima. Na međusobne odnose dece utiče i veličina prostora (u manjim prostorima sa mnogo dece češći su konflikti), zatim uređenost i opremljenost prostora, kao i organizacija vremena i aktivnosti dece (Colić, 1997: 25 i dalje). Dečja igra, kao specifična i posebno vredna aktivnost predškolskog deteta, u svemu tome ima izuzetan značaj, što se može videti i iz odgovora dece, u kojima ona svoje međusobne odnose najčešće povezuju sa igrom i igračkama. Posredstvom igre dete izražava i izgrađuje svoje iskustvo, otkriva i uspostavlja važne veze, prepoznaje osećanja, svoja i tuđa, integriše se u grupu i jača svoje samopouzdanje. Ističući značaj igre, ukupno uzev, želimo da ukažemo i na vrednost tradicionalnih dečjih igara, koje su se čuvala i izgrađivale vekovima, te tako dokazale svoju nesumnjivu vrednost u pogledu dečjeg razvoja uopšte, a posebno socijalno-emocionalnog razvoja.

LITERATURA

- Colić, V. (1997). *Dečje jaslice – gledane iz antropološkog ugla*, Beograd: IPA Filozofskog fakulteta.
- Colić, V. „Tradicionalne dečje igre u novosadskim vrtićima danas“. *Pedagoška stvarnost*, br. 3 (2012): 481–488.
- Džejms, A. (2004). „Prijatelji i poznanici“. u: *Sociologija detinjstva*, Beograd: ZUNS, 262–275.
- Ivić, I. „Igrove aktivnosti dece u različitim kulturama: univerzalni aspekti i kulturne specifičnosti“. *Predškolsko dete* br. 1–2 (1983): 13–18.

- Kami, K. „Autonomija – cilj vaspitanja prema Pijažeu“. *Predškolsko dete*, 1–2 (1983): 1–12.
- Kolominski, J. L. (1982). „Dečji kolektivi“. u: *Proces socijalizacije kod dece*, Beograd: ZUNS, 123-136.
- Rheingold, H. „Beba kao socijalno biće i biće koje biva socijalizovano“. *Predškolsko dete*, br. 1 (1980): 7–16.
- Voljčis, K. J. (1982). „Igrovni kolektivi dece predškolskog uzrasta“. u: *Proces socijalizacije kod dece*, Beograd: ZUNS, 137–146.

Primljeno: 5.11.2014.

Odobreno za štampu: 12.11.2014.

Summary: The aim of this study was to examine how preschool children who grow up in an institution in a large city understand and make friends, but also to examine who they are friends with. The study included 172 children from ten kindergartens in Novi Sad, aged 4, 5 and 6; the number of boys and girls was equal. Children's answers led to the conclusion that all children have friends and that almost all of the children participating in the research explained exactly what were the reasons for considering or not considering someone as a friend. In most cases, children related their relationships with others to games and toys, but often to common interests, to displaying and sharing emotions, and to physical closeness (proximity). This confirms the significant influence of play in children's development in general, where the authors emphasize the value of traditional children's games. The influence of adults on children's interpersonal relationships is evident, but the authors notice the responsibility of a preschool teacher in developing and managing relationships in children's groups.

Keywords: preschool child, friendship, child play, autonomy.

**ADELA ZOBENICA
ŽELJKO VUČKOVIĆ**

Pedagoški fakultet u Somboru
Sombor

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
REVIEW**

UDK: 37.01

316.74:37

BIBLID: 0353-7129,19(2014)2,p.209–216

SOCIOLOŠKI ASPEKTI OBRAZOVANJA ZA DRUŠTVO ZNANJA

Sažetak: Ovaj rad istražuje sociološke aspekte i integrativne veze obrazovanja i znanja, obuhvaćene značenjem sintagme društvo znanja. U realnom životu međuzavisnost društva, ekonomije i znanja ponekad se shvata veštački. Razmatranja u ovom radu ukazuju na to da ova povezanost nije virtuelna, već je uslov stabilnog socijalnog i privrednog razvoja. U radu se daje pregled nastanka, karakteristika i strukture društva znanja, kao i ocena sadašnjeg stanja u Srbiji. Navedeni su problemi obrazovanja, posebno visokoškolskog, te karakteristike koje bi trebalo da ima visokoškolsko obrazovanje za društvo znanja. Nadalje, razmatraju se neki od izazova koji se stavljaju pred novu paradigmu obrazovanja za društvo znanja.

Ključne reči: društvo znanja, obrazovanje, celoživotno učenje

1. Uvod

Cilj ovog rada je istraživanje socioloških aspekata obrazovanja za društvo znanja, prikaz razvoja i sadržaja sintagme “društvo znanja”, kao i njenog odnosa prema obrazovanju. Rad je strukturiran u pet celina. Nakon uvodnog razmatranja, u kome se definišu predmet, ciljevi i metode istraživanja, u drugom delu rada daje se istorijsko-teorijski pregled nastanka, karakteristika i strukture društva znanja. Prikazana je metodologija Svetske banke, koja se koristi za procenu relevantnih pokazatelja koje sadrži društvo znanja, komparativne pokazatelje razvijenosti određenih država, kao i ocenu stanja u Srbiji. U trećem poglavlju izneseni su problemi obrazovanja uopšte, posebno visokoškolskog, te karakteristika koje bi trebalo da ima visokoškolsko obrazovanje za društvo znanja. U četvrtom poglavlju razmatraju se neki od izazova koji se stavljaju pred obrazovanje, na putu prema društvu znanja. U petom poglavlju daje se zaključak celog rada, kao i dalje perspektive i pitanja. Metodologija istraživanja, sprovedena u

svrhe izrade ovog rada, u skladu je sa ciljevima istraživanja. U prvom delu, prilikom prikaza karakteristika i strukture društva znanja, korištena je metoda deskripcije i metoda analize i sinteze, a prilikom poređenja – komparativna metoda i statističke tablice. U zaključku rada primenjena je induktivna metoda.

2. KARAKTERISTIKE I STRUKTURA DRUŠTVA ZNANJA

2.1. Kako je nastalo i kako se definiše društva znanja

Termin *društvo znanja* se javio zajedno sa terminima *celoživotno obrazovanje* i *društvo koje uči*. Današnje značenje pojma društvo znanja je nastalo 90-ih godina 20. veka. Generalno posmatrano, to je najkonkurentnije društvo u istoriji čovečanstva, društvo mobilnosti, nova vrsta društva, u kome obrazovanje nije vremenski i prostorno ograničeno. Društvo znanja je bitno određeno konceptom doživotnog obrazovanja, koje se shvata kao odgovor na probleme s kojima se suočavaju zemlje u razvoju i kao efektivan način prilagođavanja socijalnim i ekonomskim promenama koje je doneo tehnološki napredak u 20. veku. Sve do druge polovine 20. veka postojao je koncept *razvojne teorije*, odnosno ekspanzionistički globalni privredni rast, a sa njim i načelni problem – kako spojiti prirodna ograničenja i planirane visoke stope rasta privrede u dugom vremenskom periodu. Sprovedenjem ovakve politike iscrpili su se prirodni resursi, promenila planetarna klima i došao kraj eri fosilnih goriva. Smatra se da je čovek iscrpeo preko 50% neobnovljivih prirodnih resursa na Zemlji. Razvojni obrazac iz 20. veka morao se menjati, a sa njim i nauka i obrazovanje koji su stvarali kadrove za spomenuti obrazac. Na Generalnoj skupštini UN, 1987. godine, doneta je deklaracija, odnosno, definisan je novi koncept – *koncept održivog razvoja*. “Održivi razvoj je razvoj koji udovoljava trenutnim potrebama, ada pritom ne ugrožava mogućnost budućih generacija da zadovolje svoje lične potrebe” (World Commission on Environment and Development, 1987). Ova nova teorija rasta ističe *opredmećeno znanje i naučno-tehnološki razvoj* kao pokretač mehanizma razvoja. Umesto prirodnih resursa, kao determinante brzine rasta nacionalne ekonomije, javljaju se brzina kreiranja inovacija i sposobnost privrede da teorijska znanja pretoči u nove tehnologije. Bogatstvo nije više fizički i finansijski kapital, nego sposobnost generisanja novih znanja, tj. kreiranje i raspolaganje humanim kapitalom. Umesto prirodnih resursa i raspoloživog kapitala, dominantni razvojni resurs savremene ekonomije postaje primenjeno znanje, obrazovanje i nauka. Postalo je jasno da je učenje i obrazovanje ključ za održivost, te se, uporedo s tim, počeo istraživati i menjati i sam koncept učenja i obrazovanja. Učenje, sa novom paradigmom, ulazi u red temeljnih, životno važnih ljudskih aktivnosti, sa perspektivom da se u pogledu značaja i vremena izjednači sa samim radom. Kada je reč o obrazovanju, da usled brzog napretka znanja, uvidelo se da nema obrazovanja koje može trajno da obezbedi visokospecijalizovane kadrove, tj. to da obrazovanje mora da se nastavlja u praksi. U tradicionalnom društvu obrazovanje prestaje u mladosti, dok u društvu znanja učenje je stalno, a ljudski resurs je glavni izvor bogatstva jednog društva, te ulaganje u obrazovanje nije više vid potroš-

nje, već ulaganje u proširenu reprodukciju. Već u martu 2000. Evropski savet (v. *Commission of The European Communities Brussels, 2000: A Memorandum on Lifelong Learning*) zaključio je da je Evropa je nepovratno ušla u eru znanja sa posledicama u kulturi, ekonomiji i socijalnom životu. Oblici učenja, života i rada su se promenili. Ovo ne znači da se osoba mora jednostavno adaptirati na promene, već znači pronaći puteve da radi stvari na drugačiji način, što zahteva celoživotno učenje – kako na individualnom, tako i na institucionalnom nivou. Paralelno sa doživotnim učenjem, koji je promovisao UNESCO i koje ima humanističku i demokratsku ideju, OECD je promovisao “povratno obrazovanje” – sveobuhvatnu obrazovnu strategiju koja naglašava cikličan vid obrazovanja i ima utilitarnu ideju o obrazovanju (Tuijman, Bostrom, 2002). Uloga UNESCO-a osamdesetih godina 20. veka slabi kada su se SAD povukle iz članstva jer nisu bile saglasne s obrazovnom politikom orijentisanom na one koji “nemaju”, a to je povuklo i druge zapadne zemlje koje su osnažile ulogu Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) u oblasti obrazovanja, što je značilo investiranje u obrazovanje kao u “ljudski kapital”, ali i investicije koje vode umnožavanju kapitala. Ubrzo su ekonomske i socijalne transformacije tokom 90-ih godina 20. veka bitno uticale na obrazovanje i učenje u celosti, te dolazi do približavanja shvatanja OECD i UNESCO-a pa se celoživotno ili doživotno obrazovanje i povratno obrazovanje približavaju i iskazuju sredinom devedesetih godina 20. veka kao politika doživotnog učenja. Kreiranje obrazovne politike ima zato kao lajtmotiv doživotno učenje. Towards Knowledge Societies: UNESCO World Report iz 2005. naglašava da je celoživotno učenje sredstvo za protok znanja širom sveta, koje će omogućiti humanizaciju procesa globalizacije. Zahvaljujući UNESCO-u, u zemljama članicama prihvaćen je koncept celoživotnog učenja, a mnoge zemlje reformisale su svoje obrazovne sisteme i donele zakone koji prevladavaju krutost formalnog sistema obrazovanja, čineći ga dostupnim svim uzrastima i društvenim slojevima. Celoživotno učenje se shvata kao sredstvo personalnog razvoja i očuvanja osnovnih evropskih vrednosti, sredstvo borbe protiv ekonomskog isključivanja, ali i kao sredstvo kojim treba dati demokratski okvir za efikasno funkcionisanje konkurentne ekonomije. Možemo zaključiti iz prethodno navedenog da je društvo znanja ono društvo u kome ljudska znanja, stručnost i sposobnosti predstavljaju najvažniji resurs i pokretač ekonomskih i društvenih promena. Ono je naslednik informacionog društva u kojem su informaciono-komunikacione tehnologije bili osnovni resursi ekonomskog i društvenog razvoja. Ovo informaciono-komunikaciono društvo pojavilo se krajem 70-ih godina 20 veka i naslednik je industrijskog društva u kojem su radna snaga i kapital dominirali kao ključni činioci ekonomskog i društvenog razvoja.

2.2. Struktura društva znanja

Strukturu društva znanja prvi put je definisao Institut Svetske banke (web. adresa) kako bi olakšao proces tranzicije zemalja u ekonomiju i privredu znanja. Uspesna tranzicija zemalja u društvo znanja uključuje dugoročna ulaganja u obrazovanje, razvoj inovacionih sposobnosti, modernizaciju informaciono-komunikacione infrastrukture, te efikasan pravno-ekonomski okvir. Svetska banka definiše četiri stuba

na kojima mora počivati zemlja da bi bila sposobna da učestvuje u društvu i ekonomiji utemeljenoj na znanju. Društvo znanja, dakle, počiva na četiri stuba, a to su: obrazovanje, inovacioni sistem, informaciono-komunikacioni sektori, pravni i ekonomski okvir. Svetska banka je kreirala metodologiju za sistemsko vrednovanje napretka svake države prema društvu znanja, formulišući indeks ekonomije znanja (Knowledge Economy Index-KEI). KEI pokazuje koliko je neka zemlja svake godine napredovala na putu prema društvu znanja, što se iskazuje vrednostima od nule do deset (najbolji rezultat). Svaki stub je predstavljen posredstvom tri ključna pokazatelja:

- **obrazovanje** – indikatori su: stopa pismenosti (osoba starijih od 15 godina), participacija u srednjoškolskom i visokoškolskom obrazovanju;
- **inovacioni sistem** – pokazatelji su: broj istraživača, broj registrovanih patenata i broj objavljenih naučnih i stručnih članaka na milion stanovnika;
- **informaciono-komunikacioni sektor** – indikatori su: broj telefona (fiksni i mobilni), broj računara na 1000 stanovnika i internet korisnika na 100 000 stanovnika;
- **pravni i ekonomski okvir**: carinske barijere, kvalitet regulative i vladavina prava.

U tabeli 1. prikazana je rang lista nekih od vodećih zemalja sveta i Evropske unije i zemalja jugoistočne Evrope prema KEI za 2009. godinu. Tabelu smo prikazali u skraćenom obliku, prikazujući samo neke od 144 države. Prva na listi je te 2009. bila Danska, a slede i ostale skandinavske zemlje, dok se Srbija nalazila na 53. mestu.

Tabela 1. Rang lista Svetske banke za neke od 144 države, prema KEI za 2009. godinu

rang	država	KEI 2009
1.	Danska	9,52
7.	UK	9,10
9.	SAD	9,02
12.	Nemačka	8,96
20.	Japan	8,42
25.	Slovenija	8,15
40.	Hrvatska	7,28
53.	Srbija	5,74
79.	Bosna i Hercegovina	4,58
93.	Albanija	3,96

Izvor: <http://info.worldbank.org/etools/kam2/KAM> page 5.asp (2010)

Iz tabele 2. vidi se da Danska i dalje ima visok rang, te da u odnosu na 2000. godinu nije promenila mesto. Interesantno je da su SAD i Japan nazadovale za 12 godina i izgubile pozicije za osam, odnosno pet mesta. Srbija je u tom periodu napredovala, a podatak o promeni za 95 mesta nije verodostojan, ali je napredovala i od 2009. do 2012. za četiri pozicije, što deluje ohrabrujuće.

Tabela 2. Rang-lista Svetske banke za neke od 144 države prema KEI za 2012. i promene ranga u odnosu na 2000. godinu

zemlja	rang 2012.	KEI 2012	rang 2000	promene od 2000.
Danska	3	9,16	3	0
UK	14	8,76	12	-2
SAD	12	8,77	4	-8
Nemačka	8	8,9	15	7
Japan	22	8,28	17	-5
Slovenija	28	8,01	28	0
Hrvatska	39	7,29	43	4
Srbija	49	6,02	144	95
Bosna i Hercegovina	70	5,12	143	73
Albanija	82	4,53	96	14

Izvor: sitesources.worldbank.org/INTUNIKAM/Resources/2012.pdf

3. OBRAZOVANJE I KVALITET VISOKOG OBRAZOVANJA U DRUŠTVU ZNANJA

3.1. Obrazovanje u društvu znanja

U prethodnom delu teksta naveli smo da je jedan od stubova društva znanja – obrazovanje, posebno visokoškolsko, sa kojim je povezan i drugi stub – inovacioni sistem. Sistem obrazovanja mora da stvori uslove da društvo bude inovacijski orijentisano, da stalno uči. I novativna klima u društvu u eri naučno-tehnološke revolucije preduslov je razvoja. Potreba za više znanja i veština, potreba za sve većom kreativnošću, nasuprot operativnim i ponavljajućim poslovima zahteva sve veći fond znanja. Opstanak i razvoj savremene privrede traži sve više visokoobrazovanih ljudi, a cilj obrazovanja nije samo saznavanje činjenica, nego i sticanje veštine da se znanje odmah primeni za rešavanje konkretnog problema. Tokovi i pravci razvoja obrazovanja tokom poslednje dekade 20. veka pokazuju da je sistem visokog obrazovanja u Evropi suočen sa velikim pritiskom globalizacije i razvoja novih tehnologija, koje su rezultirale promenama u ovoj oblasti, te su visokoobrazovne ustanove u Evropi tražile kontrolu kvaliteta obrazovanja. Nova vizija i izmenjena paradigma visokog obrazovanja nudi otvorene pristupe i promene i imale posebnu ulogu u obezbeđivanju ekonomskog i kulturnog razvoja društva i društvene kohezije. Osnovna karakteristika novih tendencija je usmerenost ka studentima, drugačiji didaktički pristup strategijama, kao i kvalitetnija komunikacija nastavnika i studenata. Osnovni cilj je osposobljavanje i obrazovanje mladih ljudi da budu aktivni – kako u sopstvenom razvoju, tako i doprinosu razvoju zajednice.

3.2. Kvalitet visokog obrazovanja u društvu znanja

Savremene tendencije razvoja i unapređenja obrazovanja najviše su usmerene na povećanje kvaliteta. Poseban je naglasak na ishodima učenja i na razvoju kome-

tencija studenata za učenje u društvu znanja. Kompetencije i sposobnosti za doživotno učenje dobijaju primat u odnosu na usvajanje gotovih informacija. Ishodi učenja jesu ključni aspekt kvaliteta visokog obrazovanja, što znači da nije više u fokusu nastava, nego kompetencije kojima studenti treba da ovladaju. To je pristup baziran na ishodu, odnosno na tome šta se od studenata očekuje da umeju da rade na kraju perioda učenja. Premeštanje fokusa interesovanja zasniva se na pomaku – od pristupa „u čijem je središtu profesor“, ka novom pristupu obrazovanju, koji je više „orjentisan na ishod“. Ovaj trend je dobio nov zamah bolonjskim procesom, koji akcenat stavlja na učenje orjentisano na studenta i na potrebi za većom preciznošću i jasnoćom prilikom osmišljavanja nastavnih programa, kao i u pogledu njihovih sadržaja. Po mišljenju Evropske Komisije (2006), kompetencije koje su neophodne za samousmeravajuće učenje uključuju dispozicije i sposobnosti za organizaciju i regulaciju sopstvenog procesa učenja. Kompetencije uključuju sposobnosti studenata da samostalno organizuju svoje vreme, efikasno rešavaju zadatke, dostižu, procenjuju i usvajaju nova znanja, kao i da ta znanja primenjuju u različitim situacijama i drugačijem kontekstu. Posebno se izdvaja odgovornost i sposobnost da posvete vreme učenju. Takođe, značajne su osobine kao što su fleksibilnost, prilagodljivost, ali i autonomija i disciplina, rukovođenje informacijama u procesu učenja i razvijanje kritičkog mišljenja. Neophodno je posedovati još i sposobnost uspešnog komuniciranja, razumevanja različitosti, kao i samomotivaciju i samopouzdanje.

4. IZAZOVI KOJI SE STAVLJAJU PRED NOVU PARADIGMU OBRAZOVANJA ZA DRUŠTVO ZNANJA

Prethodno navedenom pristupu Evropske komisije, na osnovu kog svaka država dalje gradi svoje nacionalne programe dodajemo sledeće. Do sada je, u staroj paradigmi obrazovanja, naglasak bio na profesoru i usvajanju činjenica, dok je novi pristup fokusiran na studenta, kao i znanja i veštine kojima on treba da ovlada, a koja nose u sebi i mnoge vrednosne elemente, te na osobine ličnosti, temperamenta i karaktera. Insistiranjem na ishodu, efektima učenja, te na ogoljenom, taksativnom nabranjanju šta će sve učenik znati i za šta će biti sposoban kad prođe određeni kurs ili kurikulum, izgubilo se ono što čitavoj ideji ili projektu daje dušu, a to je *proces*, kako longitudinalni (tokom razvoja ličnosti), tako i transferzalni (u aktuelnom momentu učenja). Insistirajući na ishodu, produktu, gubi se proces, gubi se začuđenost svetom oko sebe, koja je preduslov kreativnosti i celoživotnog učenja. Biti začuđen znači biti duhovan. Program obrazovanja mora imati svoj kontinuitet, zasnovan na sociokulturnom pristupu počev od najnižeg uzrasta, a koji nije usmeren na prenošenje informacija, već na razvoj kritičkog mišljenja, samopouzdanja, donošenja odluka i razvoj kreativnosti. Sociokulturni pristup podstiče razvoj ličnosti, razvoj koji je slobodno izgrađen, kroz zajedničku praksu i učešće u vrednim društvenim delatnostima i poduhvatima. Predlažemo, stoga, inovativni model obrazovanja, poznat pod nazivom *pedagogija igrovnog sveta* (engl.

playword pedagogy – v. Baumer, Ferholt, 2005, Ristić-Beljanski, 2011) zasnovan na vaspitnim i obrazovnim principima koji se smatraju neophodnim u razvoju ljudskog bića kao samosvojne, odlučne, određene, kritične i kreativne ličnosti, sposobne da postane tvorac sopstvenog života. Ti obrazovni principi su: otvorenost i nepredvidivost krajnjih odredišta i ishodišta učenja i podučavanja; samoaktualizacija učenika; pravo učenika da sledi svoja interesovanja, izabere svoj sopstveni put i stupa u odnose sa drugima (decom i odraslima), sa kojima može da saraduje kao “jednak u umu”, na način koji za njega ili nju ima najviše smisla; stvaranje bogate –u najrazličitijim mogućnostima i prilikama da se iskusi i da se učestvuje u ljudskoj praksi, u različitim domenima umetnosti, društvenih nauka, nauke, sporta, biznisa i “zajedničkog života” – sredine za razvoj i učenje; stvaranje zajednica učenja sa ljudima koji se aktivno bave svojim sopstvenim interesovanjima u svim sferama kulture i koji su zainteresovani i žele da uvedu svoje potencijalne mlađe kolege u svoju praksu. Upravo putem ravnopravnosti građenja odnosa “jednakih u umu”, nepredvidivosti krajnjih odredišta i ishodišta učenja, te učestvovanju u ljudskoj praksi, ogleda se učenje *za razvoj, a ne samo za ishod.*

5. ZAKLJUČAK

Istraživanje složenih interaktivnih veza društva, obrazovanja i znanja u kontekstu rastućeg interesovanja za društvo znanja ukazalo je na stanje i potrebu promena uloge znanja, obrazovanja i kreativnosti u socijalnom i ekonomskom razvoju društva. Koliko je znanje važno vidi se na osnovu toga što je Svetska banka, kao ekonomska institucija, formulisala merljive indikatore društva znanja na kojem počiva dalji napredak ekonomije i društva. Promena paradigme obrazovanja za društvo znanja izražava se pomoću celoživotnog učenja, koje podrazumeva stalnu začuđenost, zapitanost i igrovnost, u stalno promenljivom svetu znanja, koje se izjednačava sa radom. Ovo zahteva ravnopravnost, “jednakost u umu” onih koji uče i onih od kojih se uči, te predlažemo proširenje nove paradigme, sociokulturnim pristupom učenja usmerenim ne samo ka ishodu, već ka učenju za razvoj.

LITERATURA

- World Commission on Environment and Development. (1987). *From One Earth to One World: An Overview*. Oxford: Oxford University Press.
- A Memorandum on Lifelong Learning* (2000) Brussels: Commission of the European Communities. Dostupno na: http://see-educoop.net/education_in/pdf/lifelong-othent02.pdf
- Towards Knowledge Societies: UNESCO World Report* (2005) Paris: UNESCO.
- Tuijnman, A. Boström, A. K. (2002) *Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong*

Learning *International Review of Education*. Vol. 48. No. 1–2. 93–110. v. i:
[http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/WBI/WBIPROGRAMS/
KFDLP/EXTUNIKAM/0,,menuPK:1414738~pagePK:64168427~piPK:64168435~th
eSitePK:1414721,00](http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/WBI/WBIPROGRAMS/KFDLP/EXTUNIKAM/0,,menuPK:1414738~pagePK:64168427~piPK:64168435~theSitePK:1414721,00).

Baumer, S., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development*, 20, 576–590.

Beljanski-Ristić, L. & Marjanovic-Shane, A. (2011). *Play, Drama Theater: Communities of Creative Development*. Paper presented at the Third Conference of ISCAR (International Society for Culture and Activity Research), September 5–10, Rome, Italy.

Primljeno: 13.11.2014.

Odobreno za štampu: 29.11.2014.

Abstract: The paper examines sociological aspects and integrative relationships of education and knowledge that emerges through the syntagm of the society of knowledge. In real life, the mutual dependence of society, economy and knowledge is considered artificial at times. This paper implies that their dependence is not virtual, but is the condition for a stable social and economic development. The paper further surveys the beginnings, characteristics and the structure of the society of knowledge, but also evaluates the present situation in Serbia. The paper identifies problems in education, primarily in higher education, and the attributes that higher education requires in order for it to be a part of the society of knowledge. Further on, some of the challenges that face the new educational paradigm for the society of knowledge are discussed.

Key words: society of knowledge, education, life-long learning.

**MILANA BJELIVUK, MILICA
MAZINJANIN, MILA BELJANSKI¹**

Pedagoški fakultet u Somboru
Sombor

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER**

UDK: 37.032:37.018

BIBLID: 0353-7129,19(2014)2,p.217–226

ISKUSTVA MLADIH O PORODIČNOM VASPITANJU DANAS

Rezime: Za celovit razvoj dece i mladih značajno je porodično vaspitanje. U današnje vreme koje je obeleženo brojnim promenama u svim oblastima života i rada, vaspitna uloga porodice postaje sve složenija i značajnija za pravilan rast i razvoj mlade osobe. Razumevanje porodičnih iskustava mladih je cilj ovog rada. U istraživanju nacrtu studije slučaja učestvovalo je šestoro studenata. Podaci su prikupljeni pomoću nestrukturiranog intervjua konstruisanog za potrebe ovog istraživanja. Prikupljeni materijal je obrađen postupcima kvalitativne analize. Nalazi ove studije pokazuju da mladi teže tradicionalnom tipu porodice u kome majke imaju veći uticaj prilikom vaspitanja dece. Analiza prikupljenog materijala je takođe pokazala da mladi smatraju da na porodično vaspitanje danas najviše utiče društveno-ekonomski status i mediji. U tom smislu, rezultati ove analize upućuju na zaključak da mladi imaju probuđenu svest o nedostatak i greškama koje narušavaju razvoj jednog harmoničnog vida porodice, što može biti značajno u kreiranju pozitivnije porodične sredine.

Ključne reči: porodično vaspitanje i odnosi, iskustva mladih, kvalitativno istraživanje.

UVODNA RAZMATRANJA

Veliki broj ljudi najviše vremena provodi u porodici i najčešće je upućen na članove porodice, stoga porodica ima i najveći uticaj na razvoj ličnosti deteta. Sa napretkom društva došlo je i do napretka porodice. Posetepeno je tradicionalni tip zamenjen savremenim tipom porodice. Ono donosi kako pozitivne tako i negativne promene.

Mlada osoba-adolescent živi u porodici koja je njegova prva realnost. Razvoj mlade osobe je buran i dinamičan i zadatak koji se stavlja pred mladu osobu nije nimalo lak: da pronađe pravog sebe (uspostavi lični identitet), ali i da shvati i prihvati spo-

¹ milabelj@gmail.com

ljašnju realnost i svoje mesto u svetu koji ga okružuje (na zadovoljavajući i kreativan način i po njega i po okolinu) u procesu socijalizacije. U savremenoj porodici javlja se sukob roditelja i dece. Roditelji nastoje da brane svoje životne stavove, vrednosne orijentacije i sl., a mladi svoje. Taj sukob može dovesti do velikog međusobnog nerazumevanja, neuvažavanja i slično. Javljaju se mučne „porodične drame“. U literaturi brojni autori (Beavers, W., Hampson, R.B. 1990; Joksimović 1986; Pijaže, Inhelder 1986) davali su objašnjenja specifičnosti razvoja adolescenta u porodicama. Navodimo jedno od objašnjenja:

Kod adolescenata imamo razvijenu najvišu fazu mišljenja, formalno operacionálnu inteligenciju. Ona omogućava adolescentima da razmišljaju, pretpostavljaju i zaključuju veoma dosledno o različitim pojavama sveta i društva: o prirodi čoveka, o dobru i zlu, o društvu u kom žive i o tom kako bi ono moglo da se menja i koje bi posledice određene pojave izazivale, o podizanju dece, o tome kako su sa njima postupali njihovi roditelji i kako bi bilo moguće bolje postupati. Oni razmatraju različite mogućnosti i zaključuju o njihovim mogućim posledicama. A bilo kakav od zaključaka koji logički opravdano proizlazi iz premisa da prihvate, oni smatraju da ga treba dosledno u praksi i relizovati i sprovoditi. Emocionalno se vezuju i angažuju za apstraktne ideje i zaključke do kojih dolaze koristeći razvijenu sposobnost formalno operacionalnog mišljenja. Oni su iznenađeni da odrasli ne pristupaju realizaciji logičkih implikacija ideja koje oni sami (odrasli) zastupaju. Uočavaju da postupci odraslih nisu u skladu sa njihovim ispovedanim uverenjima. Adolescenti sami rešeni su da postupaju logički i dosledno. U tome je jedan od izvora kritičkog odnosa adolescenta prema odraslima i njihove kritike uređenja sveta i društva (Pijaže, Inhelder 1986: 45).

Tako da adolescent postupajući dosledno, u skladu sa svojim uverenjima, a ne razumejući odraslog koji ne drži „slepo“ svoj stav, vrlo često može da zapadne u probleme, a s obzirom za nastali sukob i jaz sa odraslima, nema kome da se obrati za pomoć. Stoga taj problem sagledava samo iz svog ugla, pokušavajući da ga reši samo na jedan, sebi svojstven način.

U okviru društvene zajednice, u tom interaktivnom procesu, na mlade se prenosi proklamovani tip ličnosti. Svojtva tog tipa ličnosti imaju visoku socijalnu poželjnost, a njihovo posedovanje ima veliku vrednost i za zajednicu i za jedinku. Kroz vaspitne procese u porodici se uspešno razvijaju i neguju pre svega ona svojtva ličnosti koja istovremeno imaju i visoku učestalost javljanja i visoku instrumentalnu vrednost u društvenoj svakidašnjici (Vukov i sar. 1994). Znajući za problem koji mladi imaju u odnosu na odrasle, a vezano za kritički stav prema njima, lako se može zaključiti da mladi upravo ne žele da društvena zajednica na njih prenese proklamovani tip ličnosti. Otpor se javlja kada se ne čuje mišljenje mladog čoveka o tome kakav on želi da bude i kakav je ideal njegovog tipa ličnosti. Sa druge strane, socijalizacija se ostvaruje socijalnim učenjem, učenjem koje se ostvaruje i imitacijom, indetifikacijom i drugim oblicima učenja po modelu. Stoga bi odrasli, naročito roditelji, trebalo da povedu računa o modelima koje mladima nude. Da li su ti modeli ideal tipa ličnosti koje roditelji žele da mladi usvoje?

Upravo ti odrasli koji vrše najveći i najsistematičniji uticaj na mlade su roditelji u porodičnom sistemu, te je porodično vaspitanje od presudnog značaja za razrešavanje većine zadataka koje se pred mladu osobu postavljaju. Kakva je porodica danas? Uporedo sa promenama u društvu, uočavamo i promene u porodici.

Pregled dosadašnjih istraživanja

Do sada postoje određeno interesovanje istraživača, teoretičara i praktičara, za promene u okviru porodice i porodičnog vaspitanja koje su ispitivane u okviru različitih tema. Tako su istraživači proveravali stavove građana Srbije o ciljevima porodičnog vaspitanja gde se pokazalo da javno mnjenje prednost daje razvoju osobina autonomne u odnosu na konformističku ličnost, što se naročito odnosi na ispitanike koji su obrazovaniji i mlađi kao i one koje su usvojili postmaterijalističke vrednosti (Joksimović, Maksić i Pavlović 2007).

Tehnikom anketiranja je sprovedeno istraživanje (Luković 2004) na uzorku od 173 roditelja učenika VI razreda osnovne škole u kome su ispitivane karakteristike odnosa i vrednosti u porodičnom vaspitanju dece s obzirom na tradicionalizam, odnosno modernizam. Najveći pomak od modernizma ka tradicionalizmu zabeležen je u sferi distribucije autoriteta u porodici. U celini gledano, najveći broj ispitivanih porodica nalazi se na prelazu između tradicionalizma i modernizma kada su u pitanju odnosi i vrednosti u vaspitanju dece. Kada je reč o odnosima i vrednostima prisutnim u vaspitanju dece modernistička stremljena su prisutna u sferama nagrađivanja i kažnjavanja dece, raspolaganje porodičnim budžetom, kontrola detetovog slobodnog vremena, tip odnosa roditelj-dete i osobine ličnosti koje se smatraju najpoželjnijim kod deteta. Tradicionalistička stremljenja su prisutna u sferi pripreme hrane, angažovanja dece u kućnim poslovima i u osobinama koje se očekuju kod dece (vernost, hrabrost, urednost). Modernizam je sve prisutniji, ali se tragovi tradicionalizma takođe prepoznaju (Luković 2004: 212).

U istraživanju porodične funkcionalnosti savremene porodice, a u okviru uticaja na versku nastavu (Zuković 2009) u cilju dobijanja relevantnih podataka korićena je baterija testova Skale porodične fleksibilnosti i kohezivnosti (FACES III), Skala odnosa porodice prema krizi (F-COPES) i upitnik za učenike i roditelje. Nas su zanimali rezultati istraživanja koji se odnose na opštu sliku o porodici i porodičnim odnosima. Rezultati istraživanja upućuju na to da najveći broj adolescenata i roditelja opisuje svoju porodicu kao harmoničnu u kojoj postoje problemi, ali te probleme njihova porodica uspeva uspešno da reši. U skladu sa opisom porodične atmosfere većina i adolescenata i roditelja ističu da su potpuno zadovoljni odnosima i komunikacijom u svojoj porodici. Time se može zaključiti da je opšta slika o porodici obojena, pre svega, utiskom o visokom vrednovanju fenomena porodice, što potkrepljuje pedagoški optimizam da porodica kao institucija ima budućnost. Takođe se pokazalo da je opšte zadovoljstvo porodičnim životom determinisano materijalnim stanjem porodice.

SAVREMENA PORODICA

Porodica je vitalan deo društva i postala je prirodna zajednica ljudi. Ona je osnovna ćelija ne samo u vaspitanju dece i mladih, već i u pripremi za život (Đorđević 1985). Najšire određenje porodice jeste da je ona „društvena grupa koju čine pojedinci povezani srodničkim/krvnim ili bračnim vezama“; ona je kulturno i istorijski promenljiva kategorija po tipu, strukturi i funkciji (Potkonjak i sar. 1996: 566). Značaj porodice najveći je u procesu vaspitanja dece i najjači oslonac psihičkoj stabilnosti svih njenih članova. U porodicama gde vlada porodična harmonija i usklađenost roditelja u zahtevima koje postavljaju pred svoju decu, usaglašenost u vaspitavanju dece, gde je porodična podrška način života, gde se neguju jake norme i vrednosti, postoji mala šansa da dođe do poremećaja u ponašanju dece koja su odrasla u takvoj podsticajnoj sredini.

S obzirom na to da je porodica kategorija koja je promenljiva u odnosu na svoj istorijski razvoj, savremena porodica ima svoje karakteristike, pa se njene funkcije razvrstavaju u šest grupa (Grandić 2001):

1. reproduktivna funkcija;
2. ekonomska funkcija;
3. funkcija zadovoljenja polnog nagona i emotivna funkcija;
4. funkcija pružanja zaštite;
5. vaspitna i obrazovna funkcija;
6. funkcija zabave i razonode.

Savremena porodica u literaturi ima više naziva: radničko-službenička, individualna, prosta, nuklearna, bračna, industrijska porodica i dr. (Grandić 2001). Promene koje se javljaju u društvu uticale su na menjanje veličine porodice, strukture, sadržaja i njenih uloga, kao i na tip porodice. U tom smislu, savremena porodica trpi brojne promene: postaje sve manja jer se smanjuje broj dece u porodici, uočljiv je trend odlaganja ženidbe i udaje, sve je veći broj porodica u kojima oba roditelja rade i deca odrastaju u situacijama dvojne karijere te roditelji i deca provode sve manje vremena zajedno, u porastu je broj jednoroditeljskih porodica, povećava se stopa razvoda, povećava se broj porodica i dece u porodicama koje odrastaju u siromaštvu i nemaštini, mladi ljudi se sve teže odlučuju za brak te se povećava broj samaca tj. neudatih i neoženjenih, raste procenat ponovnih ženidbi i udaja kao i porodica bez dece i samačkih porodica (Pašalić Kreso 2012).

Tako se dešava da roditelji, umesto brige za izgrađivanje ličnosti deteta, obezbeđuju detetu materijalna sredstva zadovoljavajući svaku njegovu želju i prohtev, pa nije retkost da se to pogrešno odrazi na formiranje ličnosti. Imajući u vidu društvenu situaciju, danas treba pomenuti i druge primere. Sve češće imamo primere porodica koje nisu u mogućnosti da obezbede detetu sve ono što njegov razvoj zahteva. Zbog toga dolazi do nesklada između članova porodice, zato je potrebno da porodica prati promene u društvu i sledi ih.

Za pravilno vaspitanje u porodici danas, bitna je dobra organizacija porodičnog i ličnog života roditelja kao i organizacija dečjeg života. Značajno je da svaki član ima

svoje dužnosti i obaveze. Imajući sve to u vidu bitno je istaći da porodično vaspitanje ima svoje specifičnosti. Porodica zadovoljava biološke i socijalne potrebe deteta i to: za sigurnošću, za roditeljima koji brinu o njemu, koji ga vole, zadovoljavaju njegove potrebe i ispunjavaju njegove želje, pružaju pomoć u rešavanju problema i predstavljaju podršku u svim životnim situacijama.

Praksa je pokazala da je roditelj univerzalni model, a za vaspitni uticaj porodice najbitnije je kako se odvija celokupan život roditelja pred detetom. Tu je roditelj identifikacioni model, gde se proces poistovećivanja sa roditeljima smatra osnovnim pokretačem socijalizacije. Roditelj može direktnim podučavanjem oblikovati socijalne osobine kod deteta. Dok dete može, imitacijom roditelja, da izgrađuje određene crte ličnosti, odnosno formira određene oblike ponašanja. Dete najčešće usvaja ono što mu roditelji nude jer ne razlikuje dobro i loše. Stoga je veoma bitno da dete raste u zdravoj porodici sa roditeljima koji se ponašaju kao emotivno zrele i stabilne ličnosti. Ako roditelji, umeto ljubavi i topline, pokazuju agresivnost, zanemarivanje i izbegavanje deteta, dete prvo reaguje strahom, a kasnije uči da reaguje na isti način. Takva deca, pored toga što imaju osećaj nesigurnosti nailaze na odbacivanje i zanemarivanje, a nije retkost da imaju probleme i sa sobom i sa drugima. Zbog svega toga, porodica, naročito vaspitni postupci roditelja imaju značajnu ulogu u formiranju crta ličnosti i vaspitanja mladih, posebno danas (Beavers et al. 1990; Budimir Ninković 2009; Đorđević 1985; Grandić 2001).

METOD

Tokom industrijalizacije društva došlo je i do inovacija unutar porodice. Prelazak sa tradicionalnog na savremeni tip porodice dovelo je do ličnog napretka svakog člana porodice, do jednakosti, slobode mišljenja, ekonomske nezavisnosti. Kako se napredak u društvu i porodici odražava na mlade i njihovo vaspitanje? Imajući u vidu probleme porodice i porodičnog vaspitanja sa jedne strane kao i probleme mladih sa druge strane, naše interesovanje je bilo usmereno na razumevanje mišljenja mladih koji su odrasli u porodicama u vezi sa njihovim iskustvom porodičnog života. Nastojali smo da se približimo doživljajima učesnika i njihovim subjektivnim konstrukcijama, polazeći od stava da je proces istraživanja ličnih narativa recipročan proces koji umanjuje distancu između istraživača i učesnika (Yin 2008).

Učesnici u istraživanju

U ovom istraživanju je učestvovalo šestoro studenata, tri ispitanika su ženskog pola, a tri muškog pola. Najstariji ispitanik ima 25 godina, a najmlađi 20 godina. Svi ispitanici su studenti Pedagoškog fakulteta u Somboru. Ovakav prigodni uzorak je bio istraživačima na raspolaganju, a ovakav mali (nereprezentativni) broj ispitanika koristi se u kvalitativnim istraživanjima za prikupljanje novih spoznaja, opisivanja, objašnjenja iskustava, događaja i fenomena bez unapred postavljenih hipoteza (Creswell 2007; Jeđud 2008).

Nacrt istraživanja

Ovo istraživanje je kvalitativno istraživanje nacrta studije slučaja u kojoj slučaj, odnosno predmet našeg istraživanja, predstavlja grupa mladih, studenata koji su u intervjuu izneli svoje iskustvo o porodičnom vaspitanju mladih danas.

Instrumenti

Za potrebe istraživanja konstruisan je intervju sa pitanjima otvorenog tipa. Pitanja u intervjuu namenjena mladima su glasila: Šta mislite o savremenoj, a šta o tradicionalnoj porodici i njihovom međusobnom odnosu?; Koje je vaše mišljenje o uticaju razvoda na porodično vaspitanje mladih danas?; Po vašem mišljenju i iskustvu, čija je uloga (oca-majke) dominantnija prilikom vaspitanja mladih danas?; Koliko društveno-ekonomski status porodice utiče na vaspitanje mladih danas?; Koliko mediji utiču na porodično vaspitanje mladih danas?

S obzirom da je naša studija eksplorativnog karaktera, opredelili smo se za kvalitativnu analizu prikupljenog materijala. Korišćen je analitički postupak koji se svrstava u kvalitativnu tematsku analizu, koja podrazumeva traganje za dominantnim obrascima u prikupljenom materijalu (Creswell 2007). Da bi smo identifikovali teme koje se ponavljaju u razmišljanjima učesnika istraživanja, njihovi odgovori su razvrstani po sličnostima i razlikama. Tokom analitičkog postupka izvršeno je poređenje između naših kategorija i inicijalnih odgovora učesnika u istraživanju.

PRIKAZ REZULTATA I DISKUSIJA

Prvi zadatak našeg istraživanja je bio da se ustanovi razlika i mišljenje o odnosu savremene i tradicionalne porodice. Odgovori koje su ispitanici davali baziraju se na ličnom iskustvu na osnovu koga su formirali mišljenje u vezi sa zadacima ovog istraživanja. Više od polovine ispitanika smatra da je tradicionalna porodica funkcionalnija i pruža bolje porodično vaspitanje mladima u odnosu na savremeni tip porodice. Jedan ispitanik smatra da bolje vaspitanje pruža savremena porodica, dok jedan ispitanik smatra da nema bitne razlike između ova dva tipa porodice. Argumente koji su ispitanici naveli za tradicionalni tip porodice kao uspešniji za vaspitanje mladih danas, jesu: veće poštovanje; znaju se uloge u porodici, tako da ne dolazi do „razbacanosti“ u odnosima između članova porodice.

Za uspešnu porodicu potrebno je poštovanje, koje je imala tradicionalna porodica. Otac je bio glava porodice i svi članovi morali su ga poštovati i slušati.

Ispitanik koji smatra savremeni tip porodice boljim, smatra da svaki član ima slobodu mišljenja; ne dolazi do mešanja više generacija; veće je razumevanje i učešće članova u donošenju odluka, takođe, postoji ekonomska ravnopravnost.

Ravnopravnost partnera i dece čine savremenu porodicu boljim vidom porodice od tradicionalnog vida.

Ispitanik koji smatra da nema velike razlike između ova dva tipa porodice navodi:

Obe kažnjavaju decu na neki način, bilo to fizički ili emocionalno.

Savremena porodica je napravila ravnopravnost samo između supružnika, dok su deca i dalje u inferiornom položaju.

Kada je u pitanju značaj uticaja razvoda na porodično vaspitanje mladih danas svi ispitanici su istakli da razvod donosi samo traume, da loše utiče na dete, da ono može krenuti „lošim putem“ skrećući pažnju na sebe. Takvo dete je često razmaženo, a može da se i povuče u sebe. Ispitanik čiji su roditelji razvedeni tvrdi da takva situacija može imati i pozitivne strane, postaje samostalnije, „bori se za život“, dok drugi ispitanik čiji su roditelji razvedeni tvrdi da se takvo dete uvek „nalazi na dve strane“, roditelji manipulišu detetom.

Razvod u savremenoj porodici (Grandić 2001) posebno utiče na dete, pogotovo kada jedan ili oba roditelja zasnuju novu porodicu. Dete tada oseća nepripadnost ni jednoj od nastalih porodica i tako postaje nesrećno i prepušteno samom sebi, što dovodi do delinkventnog ponašanja i ulazka u „loše društvo“.

Rezultati pokazuju da većina ispitanika smatra da je uloga majke dominantnija u vaspitanju mladih danas. Razlozi koje za to ispitanici navode su:

Majke su emotivnije, više provode vremena sa detetom, otac je agresivniji pa ga se zato deca možda plaše više nego majke, majka ima više razumevanja bilo koja situacija da je u pitanju. Tako sam i ja više vremena provodila sa majkom, otac je stalno radio... On je uvek bio autoritet za mene ali sam se u većini slučajeva plašila da ga pitam nešto... Mama je bila ta koja je davala savete.

Jedan od ispitanika, takođe, smatra da su majke prisutnije i pri izradi školskih zadataka i zaslužnije za razvoj radnih navika:

Majka se više brine za školu, jer ona više vremena provodi sa detetom, radi sa njim domaće zadatke i uči.

Ispitanik koji tvrdi da dominacija zavisi od porodice argumentovao je to istraživanjem iz psihologije koje daje rezultate da su žene više pasivno agresivne dok očevi svoju agresivnost više pokazuju, stvar je u različitom načinu pokazivanja agresije. Prema tome:

...dominacija zavisi od ličnosti roditelja i koliko je ono agresivno.

Smatra se da se uporedo sa promenama u društvu uočavaju promene u porodici i da te promene direktno utiču na razvoj dece i mladih. Svi ispitanici tvrde da druš-

tveno-ekonomski status utiče na vaspitanje jer je u njihovom odrastanju tako bilo. Razlika je u tome što četiri ispitanika smatra da na dete više utiče okolina koja gleda i „obeležava“ dete prema društveno-ekonomskom statusu, što je posebno izraženo u manjim mestima. Smatraju, takođe, da je bolja lošija ekonomska situacija za vaspitanje, u smislu da dete ne postaje razmaženo i zna da ceni trud i rad svojih roditelja. Ispitanik koji smatra da društveno-ekonomski status utiče u svakom smislu na dete, argumentuje time da boljim ekonomskim statusom dete ima više mogućnosti da se obrazuje. Takvo dete može da bira čime želi da se bavi u životu jer nema prepreka u ekonomskom smislu.

Dete lekara ima pre mogućnosti za napredovanje u društvu od deteta čiji je roditelj npr. običan radnik.

Takođe, društveni status obezbeđuje uspeh deteta. Dete sa boljim društvenim statusom lakše se kreće u društvu i u startu je prihvaćen za razliku od one dece čiji roditelji nisu omogućili bolji status. Analiza prikupljenih podataka potvrđuje da mladi smatraju da ekonomski status ne može uticati na vaspitanje, ali ako nisu ispunjeni i zadovoljeni osnovni uslovi za život, onda i te kako utiče. Društveni status lično na dete ne može da utiče, to je stvar okoline. Navodimo deo odgovora koji ilustruje navedeno:

Vaspitanje se ne zasniva na materijalnim stvarima, ako su ispunjeni osnovni uslovi za život (stan, hrana, dovoljan prihod novca za život).

Svi ispitanici uglavnom se slažu da mediji utiču na vaspitanje mladih danas. Problem je što roditelji sve manje vremena provode sa decom zbog posla kojim se bave kako bi obezbedili egzistenciju porodice. Deca su prepuštena sve više medijima, dostupan im je televizijski program, internet, štampa i slično. Na taj način deca najviše dobijaju neprilagođene informacije. Jedan ispitanik nam je dao primer lošeg uticaja televizijskog programa na decu na osnovu priče koje je čulo:

Jedno dete je skočilo u bunar jer je gledalo Teletabise.

Za uticaj medija na decu zaslužni su i roditelji, oni možda i najviše. Deca gledaju ono što roditelji prate. Jedan od ispitanika je dao primert:

Ja gledam turske serije jer i moja mama gleda, pa kada sam sa njom onda i ja gledam.

Jedan ispitanik nam je naveo da deca gledaju i „upijaju“ loše društveno-moralno ponašanje gledanjem *Velikog brata*, *Farme*, *Preljubnike* i emislije sličnog sadržaja. Jedan od odgovora ispitanika koji tvde da su „mediji ogledalo društva“ pa tako utiče na vaspitanje:

Ako su mediji društvena sredina onda utiču na vaspitanje.

ZAKLJUČAK

Ovo istraživanje koje je vršeno na populaciji mladih, sa ciljem da se dođe do razumevanja iskustva mladih o porodičnom vaspitanju danas, dovelo nas je do raznovrsnih rezultata. Kroz rezultate istraživanja možemo da uočimo da mladi teže ka tradicionalnom tipu porodice, jer smatraju da takav tip porodice pruža više poštovanja i sigurnost među samim članovima porodice; dok sa druge strane savremena porodica daje veću slobodu, koja je deci u određenoj meri neophodna da bi mogli da se razvijaju kao individue. Kao što možemo da uvidimo, ispitanici navode pozitivne i negativne karakteristike oba tipa porodice, vodeći se primerima sopstvenih porodica. Takav slučaj imamo sa uticajem razvoda na vaspitanje kod mladih danas. Ispitanici smatraju da razvod može veoma loše da utiče na vaspitanje samog deteta, dok ima izuzetaka, kakav je i sam ispitanik (dete razvedenih roditelja), koji smatra da razvod može da ima i svoje pozitivne strane, da dete uči na greškama roditelja i, samim tim, teži da se bori još više da postane dobar čovek.

Što se tiče dominacije roditelja, većina ispitanika se slaže sa tim da majke imaju veći uticaj prilikom vaspitanja mladih danas, navode različite argumente (majčinsku emotivnost, razumevanje, privrženost i dr.). No, ipak dolazimo do zaključka da dominacija zavisi od ličnosti samog roditelja.

Ono u čemu su se ispitanici jednoglasno složili da ima najveći uticaj na porodično vaspitanje mladih danas jesu društveno-ekonomski status i mediji. Iz dobijenih odgovora učesnika istraživanja možemo zaključiti da su deca često „etiketirana“ od društva ukoliko nisu u dovoljnoj meri materijalno obezbeđena, te da su inferiorni u procesu školovanja jer roditelji često nisu u mogućnosti da im obezbede sva potrebna sredstva. Svemu tome u velikoj meri imaju svoj doprinos i mediji, koji često guše autentičan i kreativan razvoj dece, stvarajući „klonove“ koji teže ka materijalizaciji, zaboravljajući neke više vrednosti među kojima je i sama porodica.

Međutim, istraživanjem smo mogli da dodemo do zaključka da mladi imaju probuđenu svest o nedostatku i grešakama koje narušavaju razvoj jednog harmoničnog vida porodice, kao i o spoljašnjim i unutrašnjim uticajima koji negativno utiču na vaspitanje mladih danas. Sam uvid u problem otvara nam nove horizonte i mogućnosti da težimo u pravom smeru, da sebe, a i naredne generacije pokušamo da usmerimo na „pravi put“, put jedne srećne i složne porodice. Takođe, u tome nam može pomoći saradnja roditelja, škole i zajednice poboljšavanjem i kreiranjem takve atmosfere u društvu koja će poboljšati uticaj na porodicu.

LITERATURA

- Alić, A. (2012). *Struktura i dinamika obiteljske kulture*. Sarajevo: Dobra knjiga.
- Beavers, W., Hampson, R.B. (1990). *Successful families*. New York: WW Norton.
- Budimir-Ninković, G. (2009). *Savremena porodica i škola*. Jagodina: Pedagoški fakultet.

- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design*, London: Sage (second edition).
- Đorđević, B. (1985). *Savremena porodica i njena vaspitna uloga*. Beograd: Prosveta.
- Grandić, R. (2001). *Porodična pedagogija priručnik*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Luković, I. (2004). Odnosi i vrednosti u porodičnom vaspitanju dece - između tradicionalizma i modernizma. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, (36), 204-221.
- Jeđud, I. (2008). Kvalitativni pristup u društvenim istraživanjima. U: Koller-Trbović, N., Žižak, A. (Ur.). *Kvalitativni pristupu društvenim znanostima*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Joksimović, S. (1986). *Mladi u društvu vršnjaka*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Joksimović, S., Maksić, S., Pavlović, Z. (2007). Stavovi građana Srbije o ciljevima porodičnog vaspitanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 225-242.
- Lakić, A. (2005). *Porodica kao prva spoljašnja realnost adolescenta*. U: Ćurčić, V. (Ur.), *Unutrašnja i spoljašnja realnost adolescenta* (str.61-67). Beograd: IP „Žarko Albulj“.
- Pašalić Kreso A. (2012). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1986). Intelektualni razvoj deteta. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 45-57 str.
- Potkonjak, N. i sar. (1996). Pedagoški leksikon*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vukov, M. i sar. (1994). *Putevi i stramputice porodice*. Beograd: Kultura.
- Yin, R.K. (2008). *Case study research*, London: Sage.
- Zuković, S. (2009). Funkcionalnost savremene porodice i verska nastava kao resurs njenog osnaživanja. *Pedagoška stvarnost*, 55(1-2), 33-47.

Primljeno: 6.12.2014.

Odobreno za štampu: 17.12.2014.

Resume: Family upbringing is of considerable importance in the overall development of children and young people. Today, with changes occurring in all aspects of life, the educational role of family is becoming more and more complex and prominent in a young person's growth and development. Understanding young people's experience within a family is the aim of this paper. Six students participated in creating the case study draft. The data were obtained using unstructured interview designed for this research. The gathered material was analyzed by quantitative analysis procedures. The findings of the study show that young people are aiming towards traditional family type, with mothers having a major influence in a child's upbringing. The analysis of the gathered material also showed that young people believe it is the socio-economic status and the media that mostly influence family upbringing nowadays. Moreover, the results of the analysis refer to the concluding remark that young people are aware of defects and drawbacks which disturb the development of a family harmony, and which may be of significance in developing a more positive family environment.

Key words: family upbringing and relations, young people's experience, qualitative research

ИВАНА ЈАРИЋ¹

Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 821.163.41-95Симовић Љ.

BIBLID: 0353-7129,19(2014)2,p.227–236

„ПОЕТИКА ПРОСТОРА У ПЕСМИ ‘ДЕСЕТ ОБРАЋАЊА БОГОРОДИЦИ ТРОЈЕРУЧИЦИ ХИЛАНДАРСКОЈ’ ЉУБОМИРА СИМОВИЋА“

Сажетак: Циљ овог рада је да укаже на неке особености поетике простора, која је дошла до изражаја у песми Љубомира Симовића „Десет обраћања Богородици Тројеручици Хиландарској“. Пошло се од претпоставки да је Симовић и овде, као и у другим својим песмама и драмама, у просторном коду исказао нека непросторна, пре свега симболичка, али и друга значења, да је посредством простора изразио и своје доминантне поетичке симболе, од којих многи воде порекло из српског традиционалног и средњовековног културног наслеђа, и да се према том наслеђу односио критички и стваралачки креативно. Ове претпоставке су потврђене, што је даље водило до закључка да је Симовић преко просторног кода и трипартитне вертикале као естетске и значењске основе ове песме (као и целокупног свог стваралаштва) посегнуо за традиционалним и средњовековним наслеђем свог народа и да је провлачећи га кроз призму свог мисаоног, осећајног и духовног бића, значењски га модификовао. Оваквим односом према својој култури и историји уврстио се у ред српских стваралаца попут Васка Попе, Миодрага Павловића, Добрице Ћосића, Ивана В. Лалића, Бранка Миљковића и других који су својим превредновањем такође настојали да их актуализују, потенцирајући тако њихово памћење.

Кључне речи: простор, просторни код, симболика, поетика, трипартитна вертикала, традиционална култура, средњи век, културно-историјско наслеђе, превредновање наслеђа, памћење.

Љубомир Симовић у својој поезији и у својим драмама често је у просторном коду изражавао и непросторна, између осталог симболичка, али и друга значења. С обзиром на то, основна хипотеза овог рада је да је тако и када је реч о његовој песми „Десет обраћања Богородици Тројеручици Хиландарској“ (Симовић 1983), те ће стога предмет истраживања бити простор који је у њој приказан, као и семантички спектри значења који су њиме кодирани. Притом, најпре ће се

¹ jaricivana@gmail.com

разматрати просторна перспектива лирског субјекта пред чудотворном иконом Пресвете Богородице Тројеручице Хиландарске², који моли у име целог свог народа са којим се поистовећује у болу и патњи, а потом и простор као организациони елемент текста песме. Симовић је, такође, и своје доминантне поетичке симболе и значења (од којих многи воде порекло из српског традиционалног и средњовековног културног наслеђа) често давао у просторном облику, те би се могло претпоставити да је и у овој песми то случај. Једна од полазних хипотеза је и та да се овде, као и иначе у свом стваралаштву, према српском наслеђу односио критички и стваралачки креативно и да је преобликујући га указао на његов плодотворни потенцијал који му омогућава актуелност и трајност.

Онај који се моли пред иконом увек ступа у комуникацију само са средишњим ликом свеца који је насликан на њој, а да би тај контакт био правилан и да би из њега произишле жељене последице, молилац мора бити оне вероисповести у чијем духу је насликана икона (која мора бити израђена по канону). Да би се што боље сагледали простор и време у којима се реализује овај контакт, треба имати на уму начин на који су се сликале православне иконе у средњем веку и у каквом односу су простор и време који су приказани на њима према реалном/савременом простору и времену. Сликари доренесансног доба користили су се посебним техникама (системом обрнуте перспективе) како би тродимензионални простор стварности пренели на дводимензионално сликарско платно. Уз помоћ њих су, између осталог, настојали да прикажу предмете такве какви *јесу* – односно тако да посматрани из било које тачке изгледају исто (Успенски 1979: 312-314).

Следствено томе, сваки контакт који било који гледалац успостави са средишњим ликом иконе из било ког угла и у било које време непосредан је, те се, стога, Богородица Тројеручица Хиландарска и лирски субјект налазе у истом простору и истом времену. Лирски субјект молитвом се обратио Богородици са иконе како би преко ње, у ствари, ступио у контакт са Богородицом самом, која егзистира на трансценденталној равни, те се увиђа да икона у платоновском смислу представља отелотворен Богородичин одраз и да се успоставља комуникациони троугао између лирског субјекта, лика са иконе и Богородице. А пошто је Богородица неко ко услишава молитве (о чему сведочи легендарна прича о настанку ове чудотворне иконе) подразумева се да ће молбе лирског субјекта бити услишене.

Простор у овој песми превасходно је дат у виду трипартитне вертикале: *неба* (горњег света), *земљине њовршине* (средњег) и *њоуземља* (доњег света), што

2 Према легенди, ова икона најпре је припадала Светом Јовану Дамаскину, кога је иконоборац цар Лав III Исавријанац (717-747) оклеветао пред дамаским халифом да је тобоже издао државу, као и самог халифа. Поверовавши, халиф је Св. Јована казни одсецањем десне руке, а када му је гнев утихнуо, дозволио му је да је узме. Наместивши је на старо место, Св. Јован целу ноћ понизно и сузно молио се пред иконом Превете да му је исцели и тако молећи се испред ње заспао. Ујутро се, наиме, пробудио са обе здраве руке, као и раније и, у знак захвалности, начинио је руку од сребра и приложио је икони, која је од онда названа Тројеручицом (Дамаскин 2002: 51-52). Превасходно због ове, али и неколицине других легенди, овој икони приписане су чудотворне моћи, а Богородици изузетно велико милосрђе.

чини основу српског традиционалног поимања простора. Аналогно њему, Симо-вић је уједно трипартитну космичку структуру умањено пројектовао и на простор насељеног места, храма (и уопште сваког грађевинског објекта), биљно³ и животињског света⁴ и људског тела.⁵ За осу света, попут вредносне скале, овде се везују и квалитативне опозиције горе-доле, божанско-демонско, узвишено-уни-жено, светло-тамно, вечно-пропадљиво итд., које иначе обележавају целокупно Симовићево стваралаштво и преко којих је приказао све ствари и појаве, те се, управо стога, трипартитна вертикала и оцртава као естетска и значењска основа његовог стваралаштва (Пешикан Љуштановић 2010: 396).

Трипартитна оса овде је најпре дата у облику брда односно горе која у српској традиционалној култури представља митски простор чији је врх у небу (одакле црпи светост), а подножје на размеђи са хтонским светом (одакле до-бија демонични карактер), о чему најбоље сведочи српско усмено стваралаштво у коме је гора често представљена као станиште демона, нпр. вила, ала, змајева, дивова и вештица, али и хтонских животиња попут медведа, вука и ласице (Де-телић 1992: 58). У овој песми Симовић је, наиме, преобликовао и проширио сим-боличко значење подножја горе (у песми - *брда*) као простора који је опасан по здравље и живот, те он не представља превасходно опасност у физичком смислу, већ, пре свега, у психичком и духовном, што се види из тога што сви они који су тежили ка врху као симболу интелектуалних и духовних идеала у подножју леже повређени (*оборени њог ноје*), рањени и понижени (*дно јаме, црна земља* итд.). У овој песми подножје горе симболише, дакле, свет у коме су лирски субјект и они у чије име моли егзистенцијално угрожени, али и психички, интелектуално и духовно спутани⁶.

3 Зависно од простора који заузимају, поједине биљке сведоче о троделној структури космоса. Гљиве и кртоласте биљке симболишу хтонски свет, биљке пузавице земаљски, те често имају улогу медијатора, а високо и усправно дрвеће симболише осу света (Раденковић 1996: 135).

4 „Обредна улога животиња зависи од симболичког статуса који оне имају у глобалном моделу света датог колектива. Постоји више мерила за одређивање таквог статуса, али су два главна: прво, вертикални распоред животиња према универзалном симболичком класификатору – дрвету света; друго распоред у хоризонталном низу према степену ритуалне вредности, заснованој на различитој удаљености коју поједине животиње имају према човеку. По првом мерилу, у чијој основи стоји опозиција горе/доле, на/под, суво/мокро, у културама индоевропских народа животиње се најчешће распоређују на сл. Начин: на врху (= горе) дрвета света или на његовим гранама налазе се птице, а све њих може замењивати орао или соко; у средини (= медијално), или на нивоу стабла, распоређени су копитари – коњи, бикови, краве, овце, козе, а понекад и пчеле; на истом нивоу, али супротно од њих, налазе се дивље животиње – вук, лисица, медвед; у доњем делу дрвета, у корену (= доле, под) смештене су змије, жабе, мишеви, рибе, видре, а може бити и медвед“ (Раденковић 1996: 85).

5 „У магијско-религијским текстовима телу се не придаје значење као биолошкој организацији, коју сачињавају органи са биолошким функцијама, већ превасходно као *ипросјорно* организованој целини чији делови, по том параметру или другим параметрима, добијају одређена симболичка значења. [...] Представе о човеку засноване на поменутом параметру простора омогућиле су стварање аналогија између људских тела и других облика реалног света. Тако је човек у стварању модела света који га окружује своје тело ставио као мерило васељене“ (Раденковић 1996: 9).

6 „Голе, млаћене моткама, секирама./ оборене под ноге и дотучене/ у подножју брда уз које смо се

Оса света дата је и у виду храста који је својим корењем у вези са хтонским простором, а крошњом са небеским и који је саобразно српској митологији стетиште демона или чак само божанство⁷ – и то чешће добро него зло (Кулишић 1998: 154, 453-454). Храст, као и друге врсте дрвећа, сачувао је своје митско значење у српској култури чак и након примања хришћанства, само се оно делом модификовало у плодотворном контакту са новоусвојеном монотеистичком религијом и уклопило у њен вредносни и појмовни систем, а Симовић га је овде, наиме, преобликовао тако да се уклапа у тематско-мотивски контекст ове песме. Ту храст не симболише неко од паганских божанстава ни демона, већ мајку хришћанског (триједног) бога, Исуса Христа, која својом безграничном благошћу и милосрђем може да помилује грешнике и да васкрсне умрле, вазневши их у новом обличју у трансцендентални рајски простор где пребивају праведници⁸. Храст, уједно, најизразитије потврђује песничково виђење осе света као вредносне скале, јер су његови врхови усмерени ка небеским висинама као нечему узвишеном, светом, трансценденталном, светлом, лаком, лепршавом, што је симболички уобличено у облак, а корење задира у подземље као у нешто унижено, демонско, тврдо, тешко, тамно и пусто, симболички отелотворено у црној земљи испуњеној муком.

„Чокот којег распињу и туку“ представља семантички сложен симбол где је очигледна асоцијација на Христа. Она је, наиме, наслоњена на старије (паганске) представе о богу вегетације (мајском дрвету и слично), кога у напону снаге убијају и комадају (попут Озириса) и из чијег тела израстају одређене културне биљке (јечам, винова лоза, лоза, маслина...). Да се божанство вегетације у древним културама приказивало у виду лозе сведочи Мирча Елијаде: „Лозу древноисточни народи поистовећују с ‘биљком живота’, док је првобитни сумерски знак за ‘живот’ био лозин лист. Ова чудесна биљка је била посвећена Великим Богињама. Мајка Богиња зове се у почетку ‘мајка-винова лоза’ или ‘богиња винова лоза’“ (Елијаде 2011: 340). Елијаде је такође навео да се у мандеизму јавила првобитна слика грожђа као космичког стабла – односно стабла спознаје и искупљења (јер се лоза уздиже изнад неба а гроздови су јој звезде). Мандеистичка представа подразумевала је и да се праузор вина налази на небу, да садржи воду, да су јој листови ‘духови светлости’, а чворови светлосне честице. Подразумевала је и да је бог светла и мудрости, Искупител, и сам поистовећен са лозом живота, тј. са космичким стаблом (Елијаде 2011: 341).

Трипартитну вертикалу анималног света, која се темељи на односу ловца и ловине, симболишу риба⁹, вук и врана. Будући да су лирски субјект и они у чије

пели./ трећом нас руком Тројеручице, исцели!“ (Симовић 1983: 5).

7 „Међу Балтима (Литванци), име бога олује Перкуна је изведено из индоевропске речи за храст, дрво које је често бивало посвећено боговима неба“ (Елијаде 1996: 268).

8 „Двема рукама сахрањене, Тројеручице,/ у ову земљу испуњену муком,/ нек нас из ове црне земље у облак/ понесе храст, засађен трећом руком!“ (Симовић 1983: 10).

9 Симболика рибе једна је од доминантних у Симовићевој поезији и неретко у себи обједињује чак неколико међусобно опречних значења.

име он моли у сва три њена структурна дела прогањани, увиђа се да све делове одликују исте карактеристике и да у овој вертикали преовладава демонски пол, а самим тим и да Симовић актуализује само негативно значење амбивалентне митске симболике ових медијатора. Ове улоге рибе, вука и вроне као граничних бића у српској прехришћанској култури условљене су њиховим стаништем: вода у обредима има граничну функцију (а самим тим и амбивалентну симболику), а вук и врана живе на просторима који им уједно омогућавају додире и са светом дивљине и са светом културе, из чега происходи њихова посредничка улога у њиховој међусобној комуникацији¹⁰ (Раденковић 2001: 104-105, 109, 467). Актуализовано негативно митско значење ових животиња-медијатора Симовић је преобличио тако да се уклапа у тематско-мотивски контекст песме, те они постају сигнификанти за простор у коме влада стална напетост у борби за егзистенцију, као и за и психичку, духовну и интелектуалну слободу.

И семантику кретања горе-доле треба сагледати у симболичком кључу симовићевске вертикале, што потврђују сваки простор у „Десет обраћања Богородици Тројеручици Хиландарској“ који има дубину (јер подразумева и постојање горњих тј. духовних простора, до којих ће, по Симовићевим речима, Богородица, узвисити све оне који су за живота тлачени и унижени), као и сва позивања лирског субјекта на Богородичину самилост и милосрђе која су уобличена у молбу да их ваздигне или им омогући кретање нагоре. Зато се у казану као удубљеном простору омражени кључају у олову, а тлачени бацају на његово дно као и у јаме. Као суд у којем се припрема већа количина хране и пића, казан је у вези са густативним као једном од поетичких константи Симовићевог стваралаштва, која се реализује у низ варијабилних облика и емитује широк спектар значења.

Овде, као и јама, има симболичко значење пакла – демонског простора, а то приближавање јаме и казана изведено је преко њихове аналогije са персонификованим пејзажима (пакао се често замишља као звер која гута – *несиша устѡа адова* представљена су у иконографији као пећина-раље, која прождире и у којој се кувају тј. варе грешници). Симболика јаме, стога, уједно се темљи на њеном прехришћанском поимању као улаза у хтонски свет, али и на њеном семантичком спектру значења у Ковачићевој „Јами“, где се, пре свега, односи на демоничност света која је узроковала сва српска страдања током историје, а посебно Другог светског рата, што је тематизовано и у једном делу Симовићевог поетског опуса (Кулишић 1998: 222).

Вода представља једног од Симовићевих доминантних поетичких симбола. Одликује је широк значењски дијапазон и притом у себи уједно може обједи-

10 Вук је чувар границе дивљег простора и као такав највећи је непријатељ нечистој сили, недозвољавајући јој да пробије границу између два света и наруши њихову равнотежу; док врана као медијатор има способност да уједно види свет живих и свет мртвих. Управо зато се вук и врана често и спомињу у бајалицама или се приликом обављања магијских радњи за истеривање нечисте силе користе одређени делови њиховог тела (кожа, зуби, грклан, уста, длака, срце, лобања итд.). Вук је, наиме, могао и да пробије границу између света дивљине и света културе, када би ушетао међу људе, што се сматрало великом несрећом (Раденковић 1996: 91-93, 147).

нити чак и опречна значења. Најчешће се јавља у виду високог водостаја, олује и поплаве (Делић 2012: 494). Та семантичка комплексност акватичког симбола својствена је и прехришћанској култури, где је као медијатор емитовала читав спектар значења. Као праматерија, била је извор свега постојећег али као водени хаос, оличен у неком демонском бићу, уједно је била и симбол смрти и уништења. Њена симболика, притом, готово увек била је условљена просторним положајем (Детелић 1992: 88, 100). Читано у просторном коду, вода овде припада трећем вертикалном слоју. Најпре је дата у виду густе олује на пучини, која је синоним за дезоријентацију, ропство и егзистенцијалну угроженост, а симболички означава и унутрашњу тескобу, немир и заблуделост.

Потом се, парадоксално, јавља и као *неслано* море, где изостанак соли, која је суштинска и диференцијална одлика морске воде, симболички упућује да је реч о простору апокалипсе; а који је, тумачено у хришћанском кључу, презасићен грехом¹¹, те се услед тога самоурушава. Овакво тумачење несланог мора као простора апокалипсе превасходно потврђује Христова Беседа на гори¹², потом прехришћанско поимање соли, где је имала важну обредну улогу у заштити од хтонских сила, у успостављању добрих међуљудских односа и у придобијању наклоности покојника – тј. у успостављању и одржавању космичке равнотеже (Кулишић 1998: 411), а на којој се темељи и симболика соли у Симовићевом стваралаштву (где представља једну од поетичких константи), као и чињеница да је со елеменат који условљава човекову егзистенцију.

Захваљујући аналогiji са морем, и неслана јела могу се схватити као простор, а то потврђује и симболика хране у српском бајању против урока, условљена тежњом да се урок утера у простор који је квалитативно бољи од оног у коме сада борави, између осталог и у погачу и печену кокош (Детелић 1992: 80). Тумачено у митском кључу, неслана јело стога сведочи о поремећеној космичкој равнотежи (тј. о апокалипси) а уједно представља и храну лишену своје суштине (не обезбеђује човеку опстанак), што потврђује и симболика хране у Симовићевом стваралаштву, где је она, уједно, и оличење сигурности, среће и смисла у малим, свакодневним стварима. Притом, со Богородичиних суза прожета је светлошћу, а извор те светлости је у њеном божанском пореклу (епифанија се увек везује за светлост у хришћанству).

Осим у вертикали, простор у овој песми диференциран је и у смислу отворености/затворености. Ова квалитативна опозиција имала је утемељену симболику и у српској традицији где се затворен простор превасходно схватао као познат, сигуран и свој а отворен као опасан, диваљ и туђ¹³. Симовић се, међутим, није ослањао

11 Интересантно је да грех не долази од тлачених, већ је пре саставни елеменат света, устројеног на неправди.

12 „Ви сте со земљи, ако со обљутави, чим ће се осолити? Она већ неће бити ни за што, осим да се проспе напоље и да је људи погазе“ (Нови завет 1995: 8).

13 „Једна од најопштијих подела простора у културама многих народа, која се може уочити анализом њихових обреда и обичаја, исказана је кроз разликовање ‘омеђеног или свог, од ‘неомеђеног’ или туђег простора. Ова подела се још може изразити и као супротност ‘питомог’, ‘социјалног’ према

на српско митско поимање затвореног/отвореног простора, те је затворен простор приказао као простор који је за лирског субјекта и оне који су у истој позицији као он неподношљив, на ком је угрожена њихова егзистенција а уједно, симболички, и као простор где су психички, духовно и интелектуално спутани (стога је лирски субјект и молио Богородицу да откључа све катанце, браве и врата иза којих су их *насилно* затворили). Управо зато што ни на који начин и ни у ком случају не пружа уточиште, сигурност, спас ни удобност, већ је индивидуа на њему угрожена на сваки начин, симболички је еквивалент смрти у најобухватнијем смислу.

Негативну конотацију уједно има и отворен простор¹⁴ о чему најпре сведочи пучина на којој бесне *Ћусће олује* а потом и чињенице да у њему владају киша и суснежица и да су у њему прогањани и они који то не заслужују. Отворен простор песник је окарактерисао и као простор супротан дому (тј. као „бескрован“) који је оличење сигурности, спокоја и утехе. Насупрот отвореном и затвореном простору, полуотворен (откриљен) и полузатворен (закриљен) простор, наиме, пружају сигурност и заштиту, а у симболичком смислу и интелектуалну, психичку и духовну слободу. Полузатворен простор дат је у виду благе луке као симбола сигурности, спокоја и слободе за којима жуди лирски субјект „заглављен“ у бесној олуји, док је полуотворен приказан у виду цркве која има отворена врата да би у себе примила све грешне и рањене у најширем смислу¹⁵. Узимајући у обзир све ово што је речено о отвореном, полуотвореном, полузатвореном и затвореном простору, закључује се да је песник овде (на супрот српској митској симболици отвореног и затвореног простора) развио до те мере комплексну симболику да би се она могла приказати на значењски врло диференцираној скали.

Насупрот целокупном простору ове песме стоји симболички простор Богородичине треће руке, који варира у виду лајтмотива. На њеном длану могу се пронаћи заштита и утеха и у њему владају благоразумевање, великодушност и милосрђе. Иако симболика тела као простора води порекло из српског митског наслеђа, у овој песми симболика Богородичине треће руке утемељена је у наведеној легенди о Св. Јовану Дамаскину. За разлику од митског виђења тела као

‘дивљем’, односно ‘освојеног’, ‘организованог’ према ‘неосвојеном’ и ‘хаотичном’ простору. Она произилази из човекове потребе да дефинише простор обитавања и сигурне оријентације, односно простор под контролом богова заштитника. Иза тога је свет дивљине, неизвесности, који се схвата и као предворје хтонског света. Ту нису само звери опасност за њега, већ и разна демонска бића. Уочава се потреба осмишљавања целокупног простора и видљивог и невидљивог, у хоризонталном и вертикалном погледу, јер се тако ствара слика космичке сигурности“ (Раденковић 1996: 47).

14 У српској народној епизи затворен и отворен простор доследно се приказују позитивно односно негативно и притом, стога, долази до занемаривања бинарности на којој почива целокупна митска симболика (Детелић 1992: 127).

15 Помињање храмова који су опонентни преосталом несакралном простору намеће потребу да се простор у овој песми сагледа и на основу квалитативне опозиције свето/профано. Приказавши цркву као простор који је затворен за све којима су потребни помоћ, разумевање, утеха и самилост, Симовић је нарушио хришћанску симболику која подразумева сасвим супротне референце и поручио да је свет у коме живе без благоразумевања и самилости. Тумачено стога у хришћанском кључу такав свет је пандан паклу. Црква која, наиме, припада симболичком простору Богородичине руке оличење је хришћанске симболике.

интегралног дела космоса (тј. као космоса у малом), Богородичина трећа рука овде симболички указује да Богородица не припада земљаском, већ трансценденталном простору, а уједно, симболички сведочи и о њеној неизмерној благодати и чудотворној моћи да исцели и васкрсне. Својом трећом руком Богородица у овој песми хришћанима указује на пут спаса, спроводи правду и дели помиловање на последњем и најважнијем суду неизбежном за сваког човека. Њоме уједно и праведнима гради надстрешницу, да их штити од свих животних недаћа, физички и духовно лечи све који су рањени у најширем смислу, прославља оне који су неправедно унижени и васкрсава мртве. Богородичина трећа рука као простор раја лирском субјекту и онима у чије име моли, стога, макар постхумно нуди излаз из земаљског простора где за њих нема никакве сигурности, спаса ни спокоја, те постаје исходиште њихове вере и наде, као и етички и духовни оријентир.

Увиђа се да је Љубомир Симовић преко просторног кода симболички изрази своје виђење света као неподобног места за живот, које човеку не омогућава задовољење насушних животних потреба ни мир. Ово своје виђење дочарао је и преко својих основних поетичких симбола (воде, соли, хране), умреживши тако значења ове песме са значењима свих осталих дела из свог опуса и омогућивши њихов међусобни плодотворни дијалог, значењско допуњавање и кориговање. Преко просторног кода и трипартитне вертикале као естетске и значењске основе ове песме (као и целокупног свог стваралаштва) Симовић је уједно посегнуо и за прехришанским и средњовековним наслеђем свог народа и провлачећи га кроз призму свог мисаоног, осећајног и духовног бића, значењски га модификовао. Оваквим односом према својој националној култури и историји уврстио се у ред српских стваралаца попут Васка Попе, Миодрага Павловића, Добрице Ћосића, Ивана В. Лалића, Бранка Миљковића и других који су такође њиховим превредновањем настојали да их актуализују, потенцирајући тако њихово памћење.

ПРИМАРНА ЛИТЕРАТУРА:

Симовић, Љубомир (1983). *Десећ обраћања Богородици Тројеручици Хиландарској*. Београд: М. Јосић.

СЕКУНДАРНА ЛИТЕРАТУРА:

Башлар, Гастон (1998). *Вода и снови: оїлед о имаїнацији маїерије*. Нови Сад: Издавачка књијарница Зорана Стојановића.

Дамаскин, Јован (2002). *Празничне беседе*. Београд: Српска књијевна задруга.

Делић, Јован (2010). *Страх од ѿоїоїа: о једном ѿемаїском рукавицу уїјесниїшїву Љубомира Симовића*. Поглед на две обале: о лирској и драмској уметности Љубивоја Ршумовића. Београд: Београдска књига.

- Детелић, Мирјана (1992). *Мийски ѿпростор и ейика*. Београд: Српска академија наука и уметности.
- Елијаде, Мирча (1996). *Водич кроз свейске релиије*. Београд: Народна књига – Алфа.
- Елијаде, Мирча (2011). *Расирава о исијорији релиија*. Нови Сад. Академска књига.
- Елијаде, Мирча (2004). *Свейо и ѿрофано*. Београд: Алнари.
- Кулишић, Шпиро (1998). *Српски мийолошки речник*. Београд: Етнографски институт САНУ.
- Пешикан – Љуштановић, Љиљана (2010). *Простор Косова у ‘Боју на Косову’ Љубомира Симовића*. Косово и Метохија у цивилизацијским токовима: Међународни тематски зборник, књ. 2, Књижевност. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Раденковић, Љубинко (1996). *Симболика свейа у народној мајици Јужних Словена*. Ниш: Просвета.
- Раденковић, Љубинко (2001). *Словенска мийологија: енциклопедијски речник*. Београд: Zepher book world.
- Успенски, Борис (1979). *Поетика композиције, семиотика иконе*. Београд: Нолит.
- Чајкановићев, Веселин (1985). *Речник српских народних веровања о биљкама*. Београд: Српска књижевна задруга.

Примљено: 30.09.2014.

Одобрено за штампу: 29.10.2014.

Summary: The aim of the paper is to shed light onto peculiarities of poetics of space which is visible in the poem „Ten Addressings to the Three Hand Virgin of Hilandar“ by Ljubomir Simovic. There have been assumptions that Simovic, not only here, but in his other poems and dramas expressed not just certain non-spatial, primarily symbolic connotations, but others as well. He presented his dominant poetic symbols by means of space, many of them originating in Serbian traditional and medieval cultural heritage, and regarded it in a critical and creatively original manner. These assumptions have been proved, which furthermore leads to the conclusion that Simovic through the spatial code and tripartite vertical as an aesthetic and semantic basis of this poem (and his overall work) reached for the traditional and medieval heritage of his people, having intertwined them through the prism of his thoughtful, sensible and spiritual being that has been semantically modified. This kind of attitude towards his own culture and history placed him in line with Serbian writers such as: Vasko Popa, Miodrag Pavlović, Dobrica Ćosić, Ivan V. Lalić, Branko Miljković and others, who also tried to reevaluate and actualize them, trying in this way to keep them remembered.

Key words: space, spatial code, symbolism, poetics, tripartite vertical, traditional culture, Middle Ages, cultural and historical heritage, reevaluation of heritage, memory.

MOMČILO PELEMIŠ¹, NEBOJŠA MITROVIĆ¹, VLADAN PELEMIŠ²,
NATAŠA BABIĆ³, NEDELJKO RODIĆ⁴

Pedagoški fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu, Bosna i Hercegovina¹

Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu, Srbija²

Predškolska ustanova „Vera Gucunja“, Sombor³

Pedagoški fakultet, Sombor⁴

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

UDK: 796.012.1-053.5

BIBLID: 0353-7129,19(2014)2,p.237–244

POLNE RAZLIKE MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA U MOTORIČKIM SPOSOBNOSTIMA

Sažetak: Na uzorku od 120 ispitanika, podeljenih u dva subuzorka (od po 60 dečaka i 60 devojčica), izvršeno je merenje u 8 motoričkih testova. Predmet istraživanja predstavljale su motoričke sposobnosti: opšta ravnoteža, segmentarna brzina, fleksibilnost, eksplozivna snaga donjih ekstremiteta, statička snaga pregibača šake, repetitivna snaga trupa, statička snaga ruku i ramenog pojasa i agilnost. Cilj rada bio je utvrditi razlike u motoričkim sposobnostima između dečaka i devojčica drugog razreda osnovne škole. Rezultati istraživanja ukazuju na postojanje statistički značajnih razlika u pogledu motoričkih sposobnosti, a pojedinačne razlike utvrđene su u varijablama: *pretklon u sedu raznožno* u korist devojčica i u varijabli *izdržaj u zgibu pothvatom* u korist dečaka.

Ključne reči: dečaci, devojčice, drugi razred.

Uvod

Savremeni način života karakterišu: velike migracije prema urbanim centrima, naučno-tehnološka revolucija, kao i nedostatak kretanja, što umnogome utiče na zdravstveni status dece i ljudi uopšte. Nedovoljna fizička aktivnost dece mlađeg školskog uzrasta dovodi do povećanja telesne mase, odnosno gojaznosti, koja je preduslov za razvoj kardiovaskularnih bolesti (Mišigoj-Duraković & Duraković, 2006; Van Sluijs et al., 2008). Godinama unazad, fizička aktivnost dece se progresivno smanjuje (Janž, Dawson & Mahoney, 2000; Tomkinson, Olds, & Gulbin, 2003; Wedderkopp, Froberg, Hansen & Andersen, 2004). Osnovna škola je period kada se kod učenika događaju velike promene u celokupnom razvojnom statusu, te stoga fizičko vaspitanje ima fundamentalnu ulogu za razvoj svih psihosomatskih karakteristika dece (Horvat & Vuleta, 2002). Prilikom koncipiranja časova fizičkog vaspitanja poseban akcent se

stavlja na razvoj motoričkih sposobnosti (Katić, Miletić, Maleš, Grgantov & Krstulović, 2005). Nivo razvijenosti motoričkih sposobnosti kod dece mlađeg školskog uzrasta determiniše njihov pravilan fiziološki rast i razvoj. Tokom perioda mlađeg školskog uzrasta (od 7 do 11 godina) časovi koji sistemski deluju na razvoj motoričkog prostora imaju najveći efekat, a biološka zrelost značajno utiče na motoričko izvođenje (Malina, Koziel, & Bielicki 1999). Razvijanje, vrednovanje, permanentno praćenje i merenje motoričkih sposobnosti dece bitan je zadatak nastavnog procesa. Da bi sam razvoj motoričkih sposobnosti tekao progresivno, moraju biti zadovoljeni energetske i psihološki uslovi, tehnika i koordinacija, snaga, izdržljivost i fleksibilnost (Drabik, 1996). Dečaci imaju, načelno posmatrano, bolje rezultate u testovima eksplozivne snage i koordinacije, a devojčice ostvaruju bolje rezultate u testiranju repetitivne snage, fleksibilnosti i ravnoteže (Privettello, Jogunica, Gulan, & Boschi, 2007). Bolje razvijene motoričke sposobnosti kod dečaka potiču od intenzivnijeg kretanja u predškolskom, kao i u mlađem školskom uzrastu (Sabolč i Lepeš, 2012). Uzrast od 4 do 7 godina je najbolji period za razvoj motoričkih sposobnosti, jer, u tom uzrastu, kod dece se izgrađuje struktura motoričkog prostora na osnovu genetskih i egzogenih faktora koji utiču na rast i razvoj dece (Bala, Kiš & Popović, 1996).

Cilj ovog istraživanja bio je da se ispita postojanje statistički značajnih razlika između dečaka i devojčica mlađeg školskog uzrasta.

METOD

Ukupan uzorak u ovom radu činilo je 120 učenika, tj. 60 dečaka i 60 devojčica, koji su pohađali drugi razred osnovne škole "Sveti Sava" iz Zvornika, Bosna i Hercegovina. Merenje ispitanika realizovano je na početku prvog polugodišta školske 2013/14. godine.

Statistička obrada podataka podrazumevala je izračunavanje sledećih osnovnih deskriptivnih statistika: aritmetička sredina (a.s.), standardna devijacija (s), minimalni (min.) i maksimalni rezultati merenja (max.), skjunis – mera simetričnosti distribucije (SKEW) i kurtosis – mera homogenosti distribucije (kurt.). Normalnost distribucije za sve motoričke varijable izvršena je primenom Kolmogorov – Smirnov testa, a polne razlike u motoričkim sposobnostima utvrđene su multivarijantnom (MANOVA) i univarijantnom (ANOVA) analizom varijanse.

Za procenu motoričkih sposobnosti kod dece mlađeg školskog uzrasta bili su korišteni motorički testovi po modelu EUROFIT baterije testova, propisane od strane Komiteta za razvoj sporta Saveta Evrope (Council of Europe, 1993):

I za procenu opšte ravnoteže

1. *flamingo balans test* (sek.);

II za procenu segmentarne brzine

2. *taping rukom* (sek.)

III za procenu fleksibilnosti u zglobu kuka3. *pretklon u sedu raznožno* (cm)IV za procenu mišićne jačine opružača nogu4. *skok u dalj iz mesta* (cm)V za procenu mišićne jačine pregibača šake5. *dinamometrija šake* (kg)VI za procenu repetitivne snage trbušnih mišića6. *podizanje trupa iz ležanja* (sek.)VII Za procenu mišićne jačine ruku i ramenog pojasa7. *Izdržaj u zgibu pothvatom* (sek.)VIII za procenu agilnosti8. *čunasto trčanje 10 x 5 metara* (sek.).**REZULTATI**

Pregledom rezultata tabele 1 može se zaključiti da su dečaci izrazili homogenost u većini testiranih varijabli, osim u varijablama: *pretklon u sedu raznožno*, *podizanje trupa iz ležanja* i varijabli *izdržaj u zgibu pothvatom*. Vrednosti skjunisa imaju blaga odstupanja u varijabli *podizanje trupa iz ležanja* i *izdržaju u zgibu podhvatom* s obzirom na to da postoji pozitivna asimetrija distribucije i grupisanje rezultata u zoni negativnih vrednosti. Vrednost kurtozisa za dečake ukazuje na blagu platikurtičnu distribuciju u varijabli *izdržaj u zgibu pothvatom*, što ukazuje na raspršenje rezultata oko aritmetičke sredine. Posmatrajući vrednosti osnovnih deskriptivnih statistika kod devojčica, uočava se homogenost rezultata u svim motoričkim varijablama, osim u varijablama: *flamingo balans test*, *izdržaj u zgibu*, gde se ne može konstatovati homogenost. Na osnovu vrednosti kurtozisa, uočava se izrazita leptokurtična distribucija podataka u varijabli *taping rukom*, kao i blaga pozitivna asimetrija u varijabli *taping rukom*. Određena odstupanja uočavaju se i u varijabli *dinamometrija šake*, a ukazuju na pozitivnu asimetriju (pretežak test) i platikurtičnu distribuciju podataka (heterogenost podataka).

Tabela 1: Deskriptivna statistika (razlike)

Varijabla		a.s.	s	sk.	kurt.	p-KS	f	p
flamingo balans test (sek.)	dečaci	17,512	12,96	0,005	-1,30	,281	1,854	0,186
	devojčice	20,822	10,98	-0,49	-0,90	,109		
taping rukom (sek.)	dečaci	22,311	4,61	1,10	1,71	,730	0,610	0,511
	devojčice	21,701	3,86	1,03	3,12	,741		
pretklon u sedu (cm)	dečaci	14,498	5,334	-0,07	-0,72	,609	31,010	0,000
	devojčice	20,698	6,975	-0,43	-0,71	,291		
skok udalj iz mesta (cm)	dečaci	103,34	22,97	-0,17	-0,40	,641	0,048	0,799
	devojčice	102,48	19,92	0,41	-0,07	,632		

Varijabla		a.s.	s	sk.	kurt.	p-KS	f	p
stisak šake (kg)	dečaci	15,241	3,11	-0,09	-0,31	,791	0,133	0,736
	devojčice	15,029	2,90	1,59	-3,11	,124		
podizanje trupa iz ležanja (sek.)	dečaci	13,692	6,96	-0,91	-0,20	,142	3,321	0,072
	devojčice	15,701	5,03	-0,53	1,12	,910		
izdržaj u zgibu (sek.)	dečaci	7,35	3,12	1,42	-2,19	,244	15,624	0,000
	devojčice	5,76	2,95	1,13	1,28	,109		
čunasto trčanje 10x5 metara (sek.)	dečaci	27,732	3,27	0,35	-0,85	,170	0,002	0,971
	devojčice	27,719	3,28	1,08	1,58	,391		

F=7,901; P=**0,000**

Legenda: a.s. – aritmetička sredina; s. – standardna devijacija; sk. – skjunist (nagnutos distribucije rezultata); kurt. – kurtosis (izduženost distribucije rezultata); p-KS – nivo statističke značajnosti Kolmogorov–Smirnov Z koeficijenta; F – vrednost multivarijatnog Wilksovog F testa; P – statistička značajnost multivarijatnog Wilksovog F testa; f – vrednost f odnosa za univarijatni test; p – statistička značajnost univarijatnog f testa.

Vrednosti nivoa statističke značajnosti Kolmogorov–Smirnov testa pokazuju da ne postoje statistički značajna odstupanja dobijene vrednosti od teorijske distribucije ni kod dečaka ni kod devojčica, tako da se može pristupiti parametrijskim statističkim metodama obrade podataka za motoričke varijable.

Posmatranjem rezultata Vilkssovog multivarijatnog F testa može se konstatovati da postoje statistički značajne razlike (P = 0,00) u pogledu celokupnog motoričkog prostora između dečaka i devojčica pri vrednosti F = 7,901. Pojedinačnim posmatranjem motoričkih varijabli zaključuje se da te razlike postoje u varijablama *izdržaj u zgibu pothvatom* u korist dečaka i *pretklon u sedu raznožno* u korist devojčica.

DISKUSIJA

Posmatranjem rezultata dobijenih multivarijantnom analizom utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između dečaka i devojčica na nivou motoričkih sposobnosti. Rezultati na ovom uzorku ispitanika pokazuju da su najveći uticaj u ostvarenim razlikama ispoljile varijable *izdržaj u zgibu pothvatom*, skoro i *pretklon u sedu raznožno*. Ovo se donekle moglo i očekivati kada je upitanju ovoj uzorak, pogotovo s obzirom na faktor procene statičke snage ruku i ramenog pojasa i faktor fleksibilnosti. Slične nalaze navode i Obradović, Cvetković i Krneta (2008) te Kličarov i Stojanović (2006), Matić,(2007); Badrić (2011), kao i Prskalo, Nedić, Sporiš, Badrić i Milanović (2011). Bolji rezultati u testu procene fleksibilnosti povezuju se sa većom fleksibilnošću devojčica u periodu rasta i razvoja od dečaka istog ili sličnog uzrasta (Gajić & Kalajdžić, 1986). Uticaj na ove rezultate svakako ima i sama morfologija, odnosno biološki položaj karlice devojčica s polupokretnim zglobom, koji se naziva *preponska sinfiza*, a koja spaja karličnu kost po njenoj sredini i ima mogućnost pomeranja i širenja, što i *fosu acetabulum* dovodi u drugi položaj, te zaklapa veći ugao sa *glavicom fe-*

mura, a to svakako potpomaže boljem istežanju zadnje lože butnih mišića i većoj fleksibilnosti koja je, u svakom slučaju, ostvarila statistički značajnu razliku u korist devojčica. Uslovljene razlike u korist dečaka, kada je reč o statičkoj snazi ruku i ramenog pojasa, mogu se opravdati i činjenicom da, ako se do sada dobijeni rezultati analiziraju sa aspekta neuro-fizioloških mehanizama koji su definisani istraživanjima na starijoj deci i omladini (npr. Kurelić i sar., 1975), a još bolje na starijim osobama (npr. Gredelj i sar., 1975), može se zaključiti da je kod dečaka izraženije funkcionisanje mehanizma za strukturiranje kretanja zbog drugačijeg poprečnog preseka, pri čemudugački mišići, koji imaju veliki poprečni presek, osiguravaju maksimalnu funkcionalnost, tj. brzu promenu uvek tačno i fino doziranog tonusa (Guyton, 1973). Ovi nalazi u skladu su sa rezultatima koje u svom radu navode Kerić i Ujsasi (2014).

ZAKLJUČAK

Ukupno uzev, dobijeni rezultati mogli bi umnogome promeniti koncepciju časova fizičkog vaspitanja. Kod dečaka bi trebalo težiti ka povećanju fleksibilnosti, dok bi kod devojčica akcenat bio na poboljšanju faktora snage. Profesori, da bi sistemski delovali na razvoj motoričkih sposobnosti, moraju u što mlađem uzrastu raditi na razvoju tih sposobnosti i poštovanju senzitivnih faza za razvoj pojedinih sposobnosti (Mraković, 1997; Findak, Metikoš, Mraković, Neljak, 1996; Prskalo, 2004), zbog toga što razvijenost centralnog nervnog sistema u šestoj godini dostiže 90% svog razvoja. Odlika trenutnog stanja dece je progresivno smanjenje njihovih motoričkih sposobnosti pa tako motoričke sposobnosti, umesto da se povećavaju s uzrastom, one se smanjuju, a jedan od razloga je svakako sve veće ograničenje mišićne aktivnosti (Findak & Mraković, 1998).

Za neke dublje i temeljnije zaključke, koji bi doveli do rešenja koja bi mogla da se generalizuju, potrebna su dalja istraživanja na većem uzorku ispitanika.

LITERATURA

- Bala, G., Kiš, M., Popović, B. (1996) *Trening u razvoju motoričkog ponašanja male dece. Godišnjak Fakulteta fizičke kulture*, 8, 83–87.
- Badrić, M. (2011). *Povezanost kinezioloških aktivnosti u slobodnom vremenu i motoričkih sposobnosti učenika srednje školske dobi*, doktorska disertacija, Zagreb: Kineziološki fakultet.
- Drabik, J. (1996). *Children & Sports Training*. Stadion Publishing Company, Inc. Island Pond, Vt.
- Findak, V., Metikoš, D., Mraković, M., Neljak, B. (1996). *Primijenjena kineziologija u školstvu – NORME*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor: Fakultet za fizičku kulturu.

- Findak, V., Mraković, M. (1998). *Primijenjena kineziologija u sportskoj rekreaciji*. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu.
- Gajić, M. & Kalajdžić, J. (1986). *Promene koordinacije, eksplozivne snage i gipkosti u periodu ontogeneze od 11 –14 godina*, (elaborat). Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Guyton, A. C. (1973). *Medicinska fiziologija*. Beograd: Medicinska knjiga.
- Kirchengast S, Göstl A. *Body Composition Characteristics During Puberty in Girl*
- Gredelj, M., Metikoš, D., Hošek, A. i Momirović, K. (1975). Model hijerarhijske strukture motoričkih sposobnosti. I. Rezultati dobijeni primjenom jednog neoklasičnog postupka za procjenu latentnih dimenzija. *Kineziologija*, 5 (1–2), 7–81.
- Janz, K.F., Dawson, J.D., Mahoney, L.T. (2000). Tracking physical fitness and physical activity from childhood to adolescence: the Muscatine study. *Medicine Science Sports Exercise*, 32, 1250–1257.
- Katić, R., Miletić, Đ., Maleš, B., Grgantov, Z., Krstulović, S. (2005). *Antropološki sklopovi sportaša*. Split: Fakultet PMZK.
- Kerić, M., Ujsasi, D. (2014). Kvantitativne razlike u motoričkim sposobnostima učenika viših razreda osnovne škole. *TIMS Acta*, 8, 23–30.
- Kličarov, I., Stojanović, T. (2006). Uticaj težine, kožnog nabora nadlaktice i bodimas indeksa na uspješnost u manifestaciji dugotrajnih eksplozivnih kvaliteta sile kod 12 godišnjih učenika oba pola. *Glasnik antropološkog društva Jugoslavije*, 41, 367–372.
- Krsmanović, B. (1980). Specifičnosti motoričkih i antropometrijskih dimenzija i njihovih međusobnih odnosa učenika nižih razreda osnovne škole gradskog područja AP Vojvodine. magistarski rad. Beograd: Fakultet fizičke kulture.
- Kurelić, N., Momirović, K., Stojanović, M., Šturm, J., Radojević, Đ., Viskić-Štalec, N. (1975). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine*. Beograd: Fakultet za fizičku kulturu.
- Malina, R. M., Koziel, S., Bielicki, T. (1999.). Variation in subcutaneous adipose tissue distribution associated with age, sex and maturation. *American Journal of Human Biology*, 11, 89–100.
- Matić, R. (2007). Relacije motoričkih sposobnosti, morfoloških i socio-ekonomskih karakteristika dece mlađeg školskog uzrasta, magistarski rad. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Milanović, D. (1999). Struktura i značajke znanstvenih istraživanja u području sporta. U D. Milanović (ur.), zbornik radova 2. međunarodne znanstvene konferencije *Kineziologija za 21. stoljeće*, Dubrovnik, 90 –97. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu.
- Mišigoj-Duraković, M., Duraković, Z. (2006). Poznavanje razine tjelesne aktivnosti i njezinih komponenti u funkciji kvalitete rada. *Zbornik radova 15. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske*, 53 –59.
- Mraković, M. (1997). *Uvod u sistematsku kineziologiju*. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu.
- Obradović, J., Cvetković, M., Krneta, Ž. (2008). Razlike u motoričkim sposobnostima dece mlađeg školskog uzrasta u odnosu na pol. *Sport Mont*, 15,16, 17, 527 –533.

- Prskalo, I., Nedić, A., Sporiš, G., Badrić, M., Milanović, Z. (2011). Spolni dimorfizam motoričkih sposobnosti učenika dobi 13 i 14 godina. *HŠMV*, 26, 100–105.
- Prskalo, I. (2004). *Osnove kineziologije*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Privitellio, S., Jogunica, R., Gulan, G., i Boschi, V. (2007). Utjecaj sportskog programa na promjene motoričkih sposobnosti predškolaca. *Medicina*, 43, 204–209.
- Sabolč, H., Lepeš, J. (2012). Razlike u motoričkim sposobnostima i telesnoj kompoziciji između dečaka i devojčica od 7 godina. *Sportske nauke i zdravlje*, 2(1), 75–79.
- Horvat, T., Vuleta, D. (2002). Razlike u nekim motoričkim sposobnostima između učenika 5.–8. razreda O. Š. Josipa Račića i učenika 5–8 razreda u OŠ u Hrvatskoj. U V. Findak (ur.). zbornik radova 11. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske *Programiranje rada u području edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije*. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
- Tomkinson, G. R., Olds, T.S., Gulbin, J. (2003). Secular trends in physical performance of Australian children: Evidence from the talent Search program. *Journal of sports medicine and physical fitness*, 43, 90–98.
- Van Sluijs, E. M., Skidmore, P. M., Mwanza, K., Jones, A. P., Callaghan, A. M., Ekelund, U., Harrison, F., Harvey, I., Panter, J., Wareham, N. J., Cassidy, A., Griffin, S. J. (2008). Physical activity and dietary behaviour in a population-based sample of British 10-year old children: the SPEEDY study (Sport, Physical activity and Eating behaviour: environmental Determinants in Young people). *BMC Public Health*, 14, 380–388.
- Wedderkopp, N., Froberg, K., Hans, H.S., Andersen L.B. (2004). Secular trends in physical fitness and obesity in Danish 9-year-old girls and boys: Odense School Child Study and Danish substudy of the European Youth Heart Study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14, 150–155.

Primljeno: 15.09.2014.

Odobreno za štampu: 5.11.2014.

Summary: Abstract: The sample included 120 examinees, subdivided further into two subsamples of 60 boys and 60 girls, who participated in 8 motor tests. The aim of the research was to examine motor skills, namely: general balancing, segmentary speed, flexibility, explosive power of lower limbs, static power of hand flexors, repetitive body power, static power of arms and shoulder region, and agility. The goal of the paper was to identify the differences in motor skills between boys and girls in the second grade of primary school. The results obtained show the presence of statistically significant differences in motor skills, with individual differences identified in the following variables: in *V sit and reach* girls exhibited better performance, while boys had better results in *Bent arm hang test*.

Key words: boys, girls, second grade.

IVANA MANDIĆ*, JOVAN MANDIĆ ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

Pedagoški fakultet u Somboru

REVIEW

Sombor

UDK: 37:316 Педагошки факултет
Сомбор

BIBLID: 0353-7129,19(2014)2,p.245–256

STAVOVI STUDENATA PEDAGOŠKOG FAKULTETA U SOMBORU PREMA NASTAVI SOCIOLOGIJE

Rezime: Sociologija na Pedagoškom fakultetu u Somboru jeste predmet koji studenti slušaju na svim studijskim programima (diplomirani učitelj, diplomirani vaspitač, diplomirani dizajner medija u obrazovanju, bibliotekar) bilo kao obavezan ili kao izborni predmet. Smatramo da je veoma je važno ispitati kako i na koji način studenti doživljavaju ovaj predmet, kakav je njegov uticaj na studente i kakvo su mišljenja formirali o značaju sociologije upravo sa stanovišta njihovog budućeg zanimanja učitelja ili vaspitača koje podrazumeva rad sa decom u okviru određenih vaspitno-obrazovnih institucija koje predstavljaju agense socijalizacije.

Ključne reči: sociologija, Pedagoški fakultet, studenti, nastava.

Uvod

Neosporno je da nastava predstavlja jedan od mnogih vidova vaspitanja, tj. jedan od mnogih vidova namernog uticanja na razvitak ličnosti, a ne podleže sumnji ni to da je ona oblik učenja, oblik usvajanja tekovina kulture. Nastavom rukovode, neposredno ili posredno, nastavnici, odnosno, osobe koje već znaju i umeju ono što učenici tek treba da nauče i osposobljene su za poučavanje. *Nastava* bi se takođe mogla definisati i kao vaspitanje koje se ostvaruje pod rukovodstvom nastavnika, i to po utvrđenim, ozvaničenim (nastavnim) planovima i programima (Bakovljević 1992: 5-6). Ona može biti: redovna, dopunska, produžna, dodatna, izborna, fakultativna, pripremna i nastava na daljinu. *Nastavne metode* predstavljaju načine rada u nastavi gde se pod rukovodstvom nastavnika stiču znanja, veštine, navike. Razlikujemo metodu usmenog

1 ivana_mandic83@yahoo.co

izlaganja, metodu razgovora, metodu ilustrovanih radova, metodu pisanja i metodu čitanja i rada na tekstu. Kada govorimo o nastavi takođe moramo spomenuti i *nastavna sredstva* koja se javljaju kao posrednici između nastavnika i učenika u nastavnom procesu. Ona mogu biti vizuelna, tekstualna, auditivna i audiovizuelna. U nastavnom radu učenici i nastavnik se mogu različito organizovati i iz toga proizilazi ono što nazivamo *oblicima nastavnog rada* koji mogu biti frontalni, grupni, individualni, masovni i rad u parovima. *Nastavni plan* je školski dokument kojim škola određuje koji će se nastavni predmeti u toku nastupajuće školske godine učiti po razredima, kojim brojem časova će po razredu biti zastupljeni, koji su predmeti obavezni, koji izborni itd. *Nastavni program* je školski dokument u kojem se nalaze nastavni sadržaji za svaki nastavni predmet (Kuburić, Dačić 2004:67).

Kada govorimo o nastavi, neizostavno je definisati i odrediti pojam i značenje *metodike*. Metodika nastavnog predmeta proučava zakonitosti nastave odgovarajućeg nastavnog predmeta. Ona istražuje i izlaže sve postupke u učenju primerene za ostvarivanje vaspitno-obrazovnih ciljeva (Bandur et al. 1998: 35-36). Sadržaj (i predmet) svake metodike je dvojak po svom karakteru. Na jednoj strani je reč o nastavi, a na drugoj o sasvim određenom sadržaju (matematika, istorija, sociologija, itd.). Metodiku nije moguće konstituisati kao naučno područje bez te obe njene komponente. To i čini da su metodike nastave, po svom karakteru, interdisciplinarna naučna područja. (Potkonjak et al. 1998: 26)

Metodika nastave sociologije je posebna društvena i teorijska nauka. Ona je teorija o vaspitno- obrazovnom procesu i teorija o organizaciji i tehnici nastave sociologije. Predmet njenog proučavanja su zakonitosti oblikovanja sociologije u nastavni predmet i zakonitosti, organizacija i vrednovanje vaspitno- obrazovnog procesa u nastavi sociologije (Ivković 1995: 25).

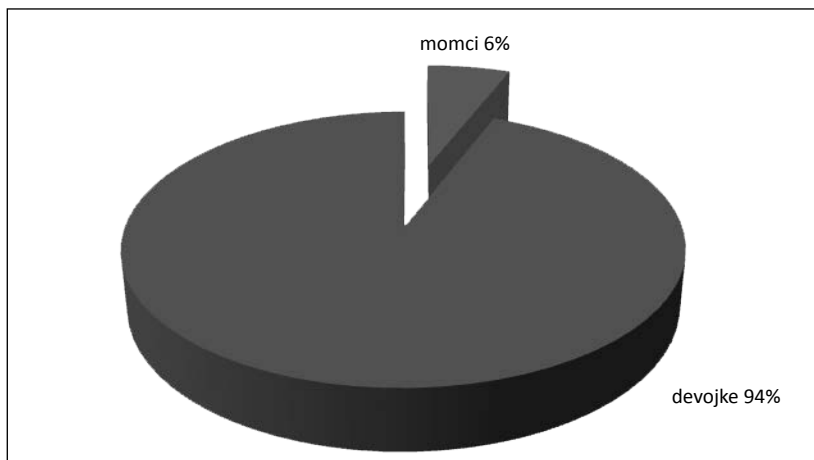
Nastava sociologije omogućuje učeniku: usvajanje znanja o osnovnim sociološkim pojmovima i njihovu upotrebu pri razumevanju i objašnjenju društvenih pojava; usvajanje znanja o osnovnim i metodološkim postupcima sociologije i njihovu upotrebu; razvija sposobnost za kritičko vrednovanje društvenih pojava u privatnom, radnom i društvenom okruženju; doprinosi celovitom razvoju ličnosti, razumevanju samog sebe, pozitivnoj identifikaciji i razvoju odgovornosti; razumevanju čoveka kao stvaralačkog, delatnog bića, čoveka kao specifičnog totaliteta; razvijanje pozitivnog odnosa prema načelima demokratije, pluralizma, pravde, ekologije, socijalne komunikacije, slobode, svesti o kulturnim razlikama; razvijanju komunikativnih sposobnosti, tolerancije i odgovornosti prema drugom, afirmaciju kulturnog argumentovanog dijaloga; sposobnost za razumevanje različitih struktura, političkih, kulturnih, verskih itd., vrednosti sistema sopstvenog društva, društvenih podsistema i drugih; sposobnost za razumevanje celine društvenog života koja nastaje kao rezultat procesa sublimiranja prirodnih, ekonomskih, kulturnih, socijalno-psiholoških i političkih faktora; sposobnost integracije u socijalni život, radne, lokalne sredine, posebno za aktivan život u građanskom, demokratskom društvu; sposobnost povezivanja sociološkog znanja s drugim naučnim područjima; osposobljavanje za samostalan rad i permanentno obrazovanje (Gvozdenović, 2007: 172).

Stav studenata prema nastavi sociologije i sociologiji kao predmetu je tema kroz koju možemo sagledati odnos studenata prema ovoj društvenoj nauci i njenu korisnost za njihov budući poziv. Istraživanje je sprovedeno na Pedagoškom fakultetu u Somboru. Uzorak je obuhvatio studente druge, treće, četvrte i pete (master) godine, (smer učitelj i vaspitač). Ukupno je ispitano 202 studenta i to: učitelj druga godina (32 studenta), vaspitač druga godina (18 studenata), učitelj treća godina (31 student), vaspitač treća godina (20 studenata), učitelj četvrta godina (19 studenata), vaspitač četvrta godina (19 studenata), master učitelj (33 studenta) i master vaspitač (30 studenata).

Metod istraživanja podrazumeva anketiranje, a kao instrument za prikupljanje podataka korišćen je upitnik sa 20 pitanja, od kojih je 9 zatvorenog, a 11 pitanja otvorenog tipa.

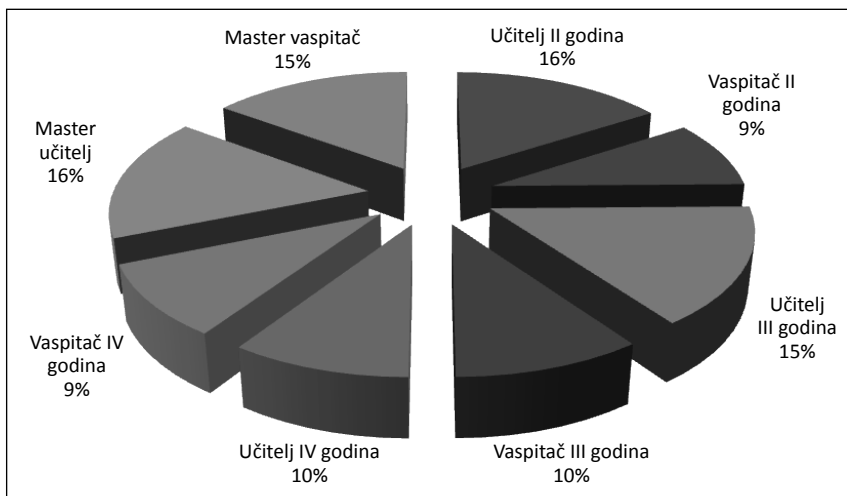
REZULTATI ISTRAŽIVANJA

1. Istraživanjem je obuhvaćeno **202 studenta**. Polnu strukturu uzorka čine **190 devojaka**, što čini 94% i **12 momaka**, što iznosi 6% što je i procentualno predstavljeno u dole navedenom grafikonu.



Grafikon 1. Procentualni prikaz polne strukture studenata

2. Uzorak čine studenti prve, druge, treće, četvrte i pete godine (**smer: učitelj i vaspitač**). Učitelj druga godina (32 studenta), vaspitač druga godina (18 studenata), učitelj treća godina (31 student), vaspitač treća godina (20 studenata), učitelj četvrta godina (19 studenata), vaspitač četvrta godina (19 studenata), master učitelj (33 studenta) i master vaspitač (30 studenata) što ukupno broji **202 studenta**.

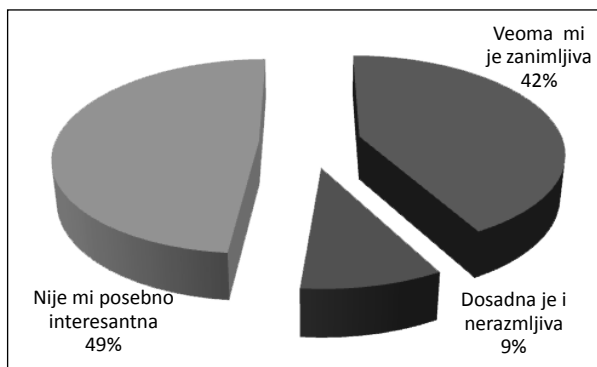


Grafikon 2. Grafički prikaz studenata po smerovima i godinama prikazan procentualno

3. Na pitanje: „Kako biste definisali sociologiju? Šta ona proučava?“ bilo je raznovrsnih odgovora. Studenti su na svoj način dali definiciju sociologije:

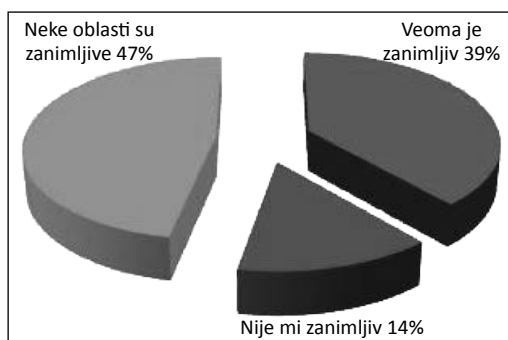
Sociologija je društvena nauka koja proučava društvo i odnose u njemu, društvo u celini, društveni život, društvene promene, to je nauka o društvu koja se bavi društvenim zakonitostima, proučavanjem društva kroz vekove. Ona proučava društveni život čoveka, društvo čiji smo i mi deo, odnose među ljudima, društvenu zajednicu. Sociologija kao nauka pruža i jedan viši nivo opšte kulture.

4. Na pitanje **šta misle o sociologiji kao nauci**, 85 studenata (42%) ju je ocenilo kao *veoma zanimljivu*, 98 studenata (49%) smatra da *sociologija nije posebno interesantna*, dok 19 studenata (9%) misle da je *dosadna i nerazumljiva*.



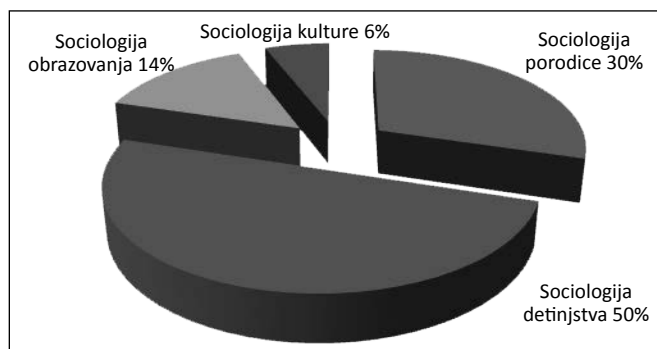
Grafikon 3. Procentualni prikaz stava studenata o sociologiji kao nauci

5. Kada su u pitanju njihovi stavovi o tome **da li misle da će im znanje iz sociologije koristiti dalje u životu**, 82 studenta (41%) misli da hoće, jer se sociologija bavi društvom u celini, a ja sam deo društva, 88 studenata (43%) misli da će im koristiti tako što će im pružiti viši nivo opšte kulture, a 32 studenta (16%) misli da im znanje iz sociologije neće koristiti u životu.
6. Studenti su takođe izneli svoje mišljenje **o sociologiji kao predmetu** i na ovo pitanje 78 studenata (39 %) smatra da je sociologija zanimljiv predmet, da im se sviđa i da iz njega može dosta toga da se nauči, 95 studenata (47%) navodi da su im neke oblasti iz sociologije zanimljive, a neke nisu, a 29 studenata (14%) kaže da im sociologija nije zanimljiva i da im se ne sviđa.



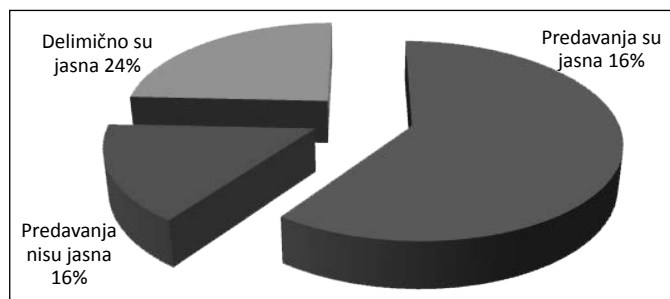
Grafikon 4. Procentualni prikaz i stav studenata o sociologiji kao predmetu

7. Studenti su imali zadatak da zaokruže da li su slušali **sociologiju porodice, sociologiju detinjstva, sociologiju obrazovanja i sociologiju kulture**. Od ukupnog broja uzorka anketiranih studenata njih **60 je slušalo sociologiju porodice (30%), njih 101 (50%) sociologiju detinjstva, 29 (14%) sociologiju obrazovanja, i njih 12 (6%) sociologiju kulture**.



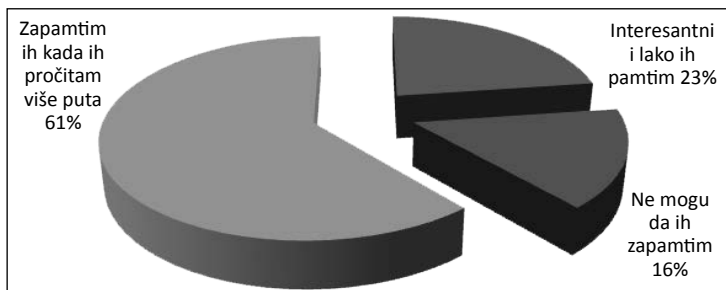
Grafikon 5. Procentualni prikaz navedenih predmeta koje su studenti slušali

8. Na pitanje *da li studenti misle da će im znanje iz prethodno navedenih socioloških disciplina koristiti kao budućim učiteljima i vaspitačima*, njih 148 (73%) je odgovorilo *da će im koristiti za njihov budući poziv*, njih 32 (16%) misle *da će im neke oblasti koristiti, a neke ne*, a njih 22 (11%) misle *da im to znanje neće koristiti*.
9. Kada govorimo o tome *kako su im organizovana predavanja iz sociologije*, 106 studenata (53%) je odgovorilo *da profesor usmeno izlaže gradivo bez učestvovanja studenata – monološka metoda*, njih 85 (42%) je odgovorilo *da se nastava odvija u vidu razgovora između studenata i profesora – dijaloška metoda* i njih 11 (5%) *da profesor usmeno izlaže novu nastavnu jedinicu, a najvažnije pojmove zapisuje na tabli*.
10. Na pitanje *da li su im jasna i razumljiva profesorova predavanja ili imaju poteškoća da savladaju gradivo*, 121 student (60%) je odgovorio *da su mu predavanja jasna i razumljiva*, 32 studenta (16%) *se izjasnilo da im predavanja nisu jasna i da imaju poteškoće da savladaju gradivo*, i njih 49 (24%) je odgovorilo *da su im predavanja delimično jasna, neke oblasti su im razumljive, a neke bas i nisu*.



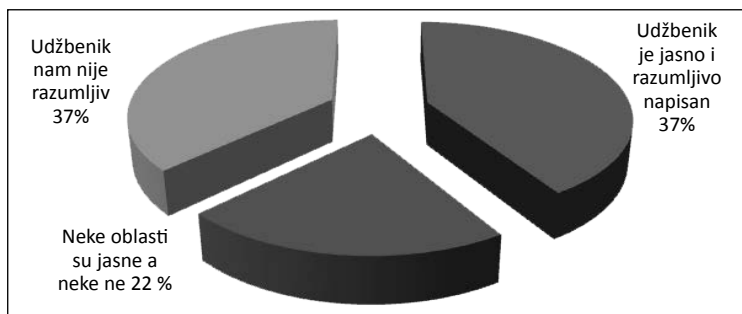
Grafikon 6. Procentualni prikaz stavova studenata o njihovim predavanjima

11. Sledeće pitanje se odnosi *na pojmove u sociologiji, i da li studenti mogu da ih zapamte?* 46 studenata (23%) je odgovorilo *da su im pojmovi u sociologiji interesantni i da ih lako pamte*, 124 studenata (61%) je reklo *da ih zapamti kada ih više puta pročita i ponovi*, a 32 studenata (16%) se izjasnilo *da ih ne može zapamtiti, da su im pojmovi preteški*.



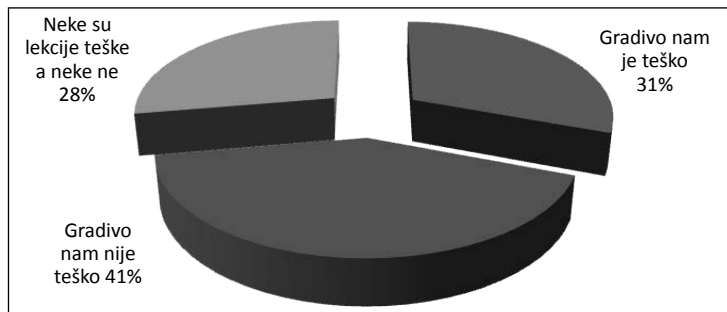
Grafikon 7. Grafički prikaz stava studenata o pojmovima koji se koriste u sociologiji

12. Na pitanje *kako su im organizovane vežbe iz sociologije*, njih 184 je odgovorilo *da na vežbama diskutuju i profesor im detaljnije objašnjava gradivo sa predavanja* (91%), a njih 18 (9%) je odgovorilo *da rade neku drugu nastavnu jedinicu*.
13. Na pitanje *da li studenti rade seminarske radove iz sociologije*, svih 202 studenata (100%) je odgovorilo *da rade i da ih uvek izlažu na vežbama*.
14. Na pitanje *da li studenti čitaju njihove radove na vežbama i da li misle da na taj način sociologija može biti razumljivija kroz objašnjenja i razgovor sa kolegama*, njihovi komentari su bili: *da na vežbama čitaju seminarske radove i da im predmet može biti jasniji i razumljiviji kroz objašnjenja i diskusiju, da se profesor trudi da im objasni sve što im nije jasno, da na vežbama dosta toga nauče i da uvek mogu da izlože svoje mišljenje*.
15. Na pitanje *da li im je udžbenik iz sociologije jasno i razumljivo napisan*, 83 studenta (41%) je odgovorilo *da im je udžbenik jasno i razumljivo napisan*, 75 studenata (37%) je reklo *da im udžbenik nije razumljiv*, da im je težak tekst, i njih 44 (22%) je odgovorilo *da su im neke oblasti razumljive i jasne, a neke nisu*.



Grafikon 8. Procentualni prikaz stavova studenata o udžbeniku iz sociologije

16. Na pitanje *da li im je teško gradivo iz sociologije*, 84 studenta (41%) je odgovorilo *da im gradivo nije teško*, 56 studenata (28%) je reklo *da su im neke lekcije teške za učenje, a neke nisu*, a 62 studenta (31%) je navelo *da im je gradivo teško*.



Grafikon 9. Stavovi studenata o gradivu iz sociologije

17. Na pitanje *da li se profesor trudi da im objasni sve što im nije jasno*, 156 studenata je odgovorilo *da se profesor baš trudi, da sve što im nije jasno detaljnije objašnjava*, a njih 46 je reklo *da se baš i ne trudi*.
18. Na pitanje *šta im se najviše dopada u sociologiji kao predmetu*, studenti su rekli: *sociologija objašnjava pojmove bliske nama, profesor daje slikovite primere iz svakodnevnog života, zatim istorija nastanka porodice, položaj deteta u društvu, sadašnje društvene teme, profesorovo izlaganje predmeta, lekcije vezane za brak, porodicu, decu, sloboda mišljenja*.
19. Na pitanje *šta im se ne dopada u sociologiji kao predmetu*, mnogi studenti nisu dali odgovor na ovo pitanje (68 studenata), samo su stavili crticu ili nisu ništa napisali, a odgovori preostalih 134 studenta su bili sledeći: *sve mi se dopada (64 studenata), ne znam (31 studenta), ništa (15 studenata), neki tekstovi su preteški za učenje (2 studenta), gradivo je preobimno (19 studenata), teme vezane iz istorije sociologije, kroz kakve su periode ljudi prolazili i koliko je dece žrtvovano (1 student), problemi u porodici (1 student), vežbe su monotone (1 student)*.
20. I na poslednje pitanje u upitniku koje glasi *šta bi studenti promenili u nastavnom predmetu sociologija*, odgovori su bili sledeći: *ništa ne bih promenio/la (58 studenata), malo bih smanjio/la gradivo, preobimno je (19 studenata), opušteniji razgovor o gradivu, diskusija i više objašnjenja (16 studenata), časove vežbi, nisu svi uključeni u rad (21 student), profesora (2 studenta), da se objašnjava gradivo iz udžbenika koje će studenti pripremati za ispit (9 studenata), da knjiga bude zanimljivija, tj. gradivo (26 studenata), asistentkinju (1 student), predmet (1 student) i 49 studenata nije dalo odgovor na ovo pitanje*.

ZAKLJUČAK

Istraživanje je sprovedeno među 202 studenta prve, druge, treće, četvrte i pete godine (smer učitelj i vaspitač). Uzorak čine studenti sa smera: učitelj druga godina (32 studenta), vaspitač druga godina (18 studenata), učitelj treća godina (31 student), vaspitač treća godina (20 studenata), učitelj četvrta godina (19 studenata), vaspitač četvrta godina (19 studenata), master učitelj (33 studenta) i master vaspitač (30 studenata).

Rezultati ovog istraživanja su pokazali (analizirajući pitanja u upitniku koja se odnose na stavove studenata prema sociologiji) da je 42% studenata smatra zanimljivom naukom, dok nešto malo veći broj studenata, 49% na sociologiju gleda kao na neinteresantnu i nerazumljivu nauku. Većina studenata, čak 84% smatra da će im znanje iz sociologije koristiti u životu i pružiti jedan viši nivo opšte kulture, dok samo 16 % studenata misli da neće. Tu možemo da uočimo jedan pozitivan stav prema ovoj nauci,

stav anketiranih studenata koji vide „korisnost“ učenja i sticanja znanja iz sociologije. Kada analiziramo njihov stav o sociologiji kao predmetu, preovladava mišljenje da su im iz sociologije neke oblasti zanimljive, a neke nisu (47%). Takođe iz istraživanja zaključujemo da 73 % studenata smatra da će im znanje iz određenih socioloških disciplina koristiti za njihov budući poziv. 60% se izjasnilo da su im predavanja jasna i razumljiva, što je veoma bitno da bi studenti mogli da shvate i razumeju ovaj predmet i imaju pravu sliku o sociologiji kao nauci. Pojmovi u sociologiji za nekoga mogu biti interesantni i zanimljivi, a za nekoga opet teški za pamćenje i nerazumljivi. Ovde se većina studenata izjasnila da pojmove zapamti kada ih više puta pročita i ponovi, 61%, dok samo 16% studenata ima poteškoće da ih zapamti. Vežbe iz sociologije su na fakultetu dobro organizovane, studenti diskutuju, razmenjuju mišljenja i profesor im detaljnije objašnjava gradivo sa predavanja i sve što im nije jasno što potvrđuje 91% studenata. Na vežbama studenti rade i čitaju seminarske radove i kažu da im predmet može biti jasniji i razumljiviji kroz objašnjenja i diskusiju; studenti su veoma zadovoljni profesorom i kažu da se veoma trudi da im objasni sve što im nije jasno, da na vežbama dosta toga nauče i da uvek mogu da izlože svoje mišljenje. Gradivo iz sociologije nije teško za učenje za 63% studenata, što je za njih olakšavajuća okolnost jer će ga uz manje truda savladati.

Iz ovog istraživanja možemo zaključiti da među anketiranim studentima Pedagoškog fakulteta u Somboru preovladava jedno ohrabrujuće mišljenje i pozitivan stav o sociologiji kao nauci i predmetu čiju korisnost uviđaju, a jasan im je i njen značaj za današnje društvo, kao i za njihov budući poziv.

LITERATURA

- Bakovljević, M. *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga, 1992.
- Gvozdenović, S. *Nastava sociologije u kontekstu promena u obrazovanju*. Nikšić: Filozofski fakultet, 2007.
- Ivković, M. *Metodika nastave sociologije*. Niš: Prosveta, 1995.
- Kuburić, Z. i Dačić, S. *Metodika verske nastave*. Novi Sad: Centar za empirijska istraživanja religije, 2004.
- Zbornik radova sa naučnog skupa 5. i 6. decembra 1998. godine: Metodika naučna i nastavna disciplina*, radovi:
- Bandur, V. (1998). “Teorije o predmetu proučavanja metodike”. u *Metodika naučna i nastavna disciplina*, radovi. Jagodina: Učiteljski fakultet (1998)
- Potkonjak, N. “Sporan i nediferenciran status metodika onemogućava adekvatno obrazovanje metodičara”. u *Metodika naučna i nastavna disciplina*, radovi. Jagodina: Učiteljski fakultet (1998)

Primljeno: 16.09.2014.

Odobreno za štampu: 25.09.2014.

Abstract: The subject of sociology is the course that students at the Faculty of education in Sombor take at all the study programs (teacher, pre-school teacher, media designer in education, librarian), whether as an optional or a compulsory subject. As the work of future teachers or pre-school teachers implies working with children within educational institutions which represent the very agents in the process of socializing, it is important to examine the way students experience the subject, the influence it has on students, and the attitudes students have about how important sociology is both for themselves and for their future work.

Key words: sociology, Faculty of Education, students, teaching.

UPITNIK

1. Pol: M Ž

2. I II III IV godina zaokružiti

Smer: _____

3. Kako biste definisali **sociologiju**? Šta ona proučava?

4. Šta mislite o sociologiji kao nauci?

- a) Veoma mi je zanimljiva
- b) Nije mi posebno interesantna
- c) Dosadna je i nerazumljiva

5. Da li mislite da će vam znanje iz sociologije koristiti u daljem u životu?

- a) Mislim da hoće jer se sociologija bavi društvom u celini, a ja sam deo društva
- b) Mislim da će mi koristiti tako što će mi pružiti viši nivo opšte kulture
- c) Mislim da mi znanje iz sociologije neće koristiti u životu

6. Šta mislite o sociologiji kao predmetu?

- a) Zanimljiv je predmet, sviđa mi se i može dosta toga iz njega da se nauči
- b) Neke oblasti iz sociologije su mi zanimljive, a neke nisu
- c) Nije mi zanimljiv i ne sviđa mi se

7. Zaokružite predmet koji ste slušali?

- a) sociologija porodice
- b) sociologija detinjstva
- c) sociologija obrazovanja
- d) sociologija kulture

8. Da li mislite da će vam znanje iz pretodno navedenih socioloških disciplina koristiti kao budućim učiteljima i vaspitačima?
-
9. Na koji način su vam organizovana predavanja iz sociologije?
- a) Profesor usmeno izlaže gradivo bez učestvovanja studenata – monološka metoda
 - b) Nastava se odvija u vidu razgovora između studenata i profesora- dijaloška metoda
 - c) Profesor usmeno izlaže novu nastavnu jedinicu , a najvažnije pojmove zapisuje na tabli.
10. Da li su vam jasna i razumljiva profesora predavanja ili imate poteškoće da savladate gradivo?
-
11. Šta mislite o pojmovima koji se koriste u sociologiji, možete li ih zapamtiti?
- a) Interesantni su mi, lako ih pamtim
 - b) Zapamtim ih kada ih više puta pročitam i ponovim
 - c) Ne mogu da ih zapamtim, preteški su mi
12. Na koji način su vam organizovane vežbe iz sociologije?
- a) na vežbama diskutujemo i profesor nam detaljnije objašnjava gradivo sa predavanja
 - b) ne radimo i ne utvrđujemo gradivo sa predavanja. Radimo neku drugu nastavnu jedinicu
13. Da li radite seminarske radove iz sociologije?
-
14. Da li čitate vaše radove na vežbama i da li mislite da na taj način sociologija može biti razumljivija kroz objašnjenja i razgovor sa kolegama?
-
15. Da li vam je udžbenik iz sociologije jasno i razumljivo napisan?
-
16. Da li vam je “ teško” gradivo?
-
17. Da li se profesor trudi da vam objasni sve što vam nije jasno?
-

18. Šta vam se najviše dopada u sociologiji kao predmetu?

19. Šta vam se ne dopada u sociologiji kao predmetu?

20. Šta biste promenili?

**РАЈКО ПЕЋАНАЦ¹, МИЛАН
ОБРИЋ, ИГОР СОЛАКОВИЋ**

Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

**СТРУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER**

UDK: 005.8

BIBLID: 0353-7129,19(2014)2,p.257–268

УПРАВЉАЊЕ ПРОЈЕКТИМА И СОФТВЕРСКИ ПАКЕТ MS PROJECT

Резиме: Велика заступљеност методологије управљања пројектима довела је до брзог развоја и примене различитих софтверских пакета у области управљања пројектима. У овом раду биће приказан софтверски пакет MS Project који у потпуности прати савремена начела управљања пројектима. Исто тако, указаће се на неопходне кораке у управљању пројектима при раду са овим пакетом који се огледају у планирању пројекта, праћењу и управљању реализацијом пројекта и затварању пројекта. Због обима рада неће бити речи о ограничењима при контроли управљања ресурсима помоћу софтверског пакета MS Project, која се могу превазићи детаљном спецификацијом ресурса, избором дељених листи ресурса и хијерархијском структуром пројектних докумената.

Кључне речи: управљање пројектима, софтверски пакет MS project, планирање пројекта, праћење и управљање реализацијом пројекта, затварање пројекта.

Увод

Данашњи руководиоци пројекта имају широк дијапазон софтвера који могу релевантне информације учинити употребљивим, анализирати их и прегледати у право време. Међутим, ни најсавременији софтверски пакет не може заменити компетентног руководиоца пројекта, а са друге стране модерно управљање пројектима се не може замислити без рачунарске подршке. Microsoft Project помаже у састављању плана акције, попуњавању и организацији свих детаља који се морају окончати у циљу постизања циљева. Од нивоа планирања новог пројекта до припрема извештаја о пројекту, праћењу прогреса, анализе трошкова,

¹ rajkopcacanac13@gmail.com

процене квалитета и управљања вишеструким пројектима, MS Project обавља све наведене функције (Јовановић, Михајловић, 2006 : 147).

На комерцијалном тржишту се налази на хиљаде софтвера за функционисање информационих система. Ови пакети су широког спектра могућности и цена и базирани су на раличитим платформама и то: Web, Windows, Mac, Unix, Linux, Lotus Notes, Mainframe итд. Сваки софтвер има своју специфичност. Сви они обезбеђују подршку управљања пројектима али поседују и неке друге веома корисне могућности: планирање и праћење, креирање извештаја, вођење календара пројекта, What-if анализа, управљање са више пројеката истовремено и др.

На интернету постоји велики број адреса које пружају услуге коришћења софтвера. Ове услуге су најчешће комерцијалне природе мада постоје и бесплатна решења за пројекте мањег обима. Једина дилема која се јавља јесте: који софтвер применити на пројекту? У табели 1. дат је упоредни приказ софтвера према основним компонентама: могућност сарадње, праћење, распоређивање, пројектни портфолио менаџмент, управљање ресурсима, управљање документима, систем тока рада (eng. *workflow system*), извештавање и анализа, базираност на мрежи (eng. *web-based*) и лиценцираност (Перић, 2012: 21).

Табела 1. Упоредни приказ софтвера за управљање пројектима

	а	б	ц	д	е	ф	г	х	и	ј
<i>Cooper project</i>	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
<i>HP Project and Portfolio Management Center</i>	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
<i>JIRA</i>	*	*	*				*	*	*	*
<i>Merlin</i>	*	*	*	*	*	*		*	*	*
<i>Microsoft Office Project</i>	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
<i>Onepoint Project</i>	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
<i>Open ERP Project Management</i>	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
<i>Primavera Project Planner</i>	*	*	*	*	*	*			*	*
<i>Project Open</i>	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
<i>SAP Portfolio and Project Management</i>	*	*	*	*	*	*			*	*
<i>Work PLAN Enterprise</i>	*	*	*	*	*	*	*	*		*
Легенда: а – сарадња б – систем за праћење ц – распоређивање д – пројектни портфолио менаџмент е – управљање ресурсима ф – управљање документима г - систем тока рада х - извештавање и анализа и – базираност на мрежи ј - лиценцираност										

Због обима овог рада неће се улазити у детаље и суштинске разлике софтвера ове врсте, већ се наводи MS Office Project који је више у употреби.

НАЧЕЛА УПРАВЉАЊА ПРОЈЕКТИМА

Microsoft Project полази од концепта да управљање пројектом представља процес планирања, организовања и управљања задацима и ресурсима. Наведени процеси су усмерени ка остварењу јасно задатог циља. Фазе при раду са овим пакетом могу се поделити на: планирање пројекта, праћење и управљање реализацијом пројекта и затварање пројекта.

Полазећи од дефиниције пројекта у којој су садржане све специфичности и присутне разлике од свега претходно створеног, софтвери за управљање пројектима се морају прилагодити поменути специфичностима и разликама.

Три битна фактора одређују сваки пројекат:

- *време* – време неопходно за завршетак свих задатака које обухвата пројекат. У MS Project софтверском пакету време извршења задатака, а самим тим и целокупног пројекта се задаје у распореду,
- *новац* – буџет целокупног пројекта, базиран на трошковима ресурса (ангажованог особља, опреме и материјала неопходних за извођење дефинисаних задатака),
- *обим пројекта* – дефинише циљеве и задатке пројекта и неопходне послове како би се он завршио (Стефановић, 2003).

Ова три фактора су и основе управљања пројектом у пакету MS Project.

Пре ангажовања у пројекату мора се разјаснити неколико кључних тачака:

1. Концептирати и идентификовати сврху пројекта,
2. Дефинисати циљеве пројекта,
3. Финализовати обим пројекта,
4. Идентификовати све активности,
5. Доделити ресурсе активностима,
6. Урадити полазну процену (предвиђање) потребног времена и трошкова,
7. Учинити процене о различитим релевантним факторима који могу утицати на трајање пројекта и његове трошкове,
8. Размотрити алтернативне сценарије и направити контингенцијске планове (Јовановић, Михајловић 2006: 148).

MS Project не може помоћи код тачака (1), (2), (7) и (8), али код осталих операција може бити од велике користи и на тај начин лагано довести до жељених циљева (Исто: 148).

БАЗА ПОДАТАКА MS PROJECT

Софтверски пакет MS Project намењен је олакшавању послова управљања пројектима. У интерној бази података MS Project складишти све детаље о пројек-

ту и те податке користи како би се извршиле калкулације распореда, трошкова и других елемената који чине план пројекта. Као и Excel, MS Project резултате калкулација приказује тренутно, али план пројекта се не може сматрати завршеним све док се не унесу све критичне информације о свим неопходним задацима, тек тада је могуће предвидети када ће пројекат бити финализован и/или погледати када је предвиђено обављање неког задатка. Подаци се у MS Projectу чувају у пољима, при чему свако поље описује неке критичне информације о задатку, а поља су организована у прегледне табеле.

Како би се олакшао преглед података, MS Project нуди различите погледе (views) на сачуване податке. Они представљају одређени подскуп пројектних информација организованих у прегледне табеле и графиконе.

Табеле представљају скуп колона које приказују одређене информације о задацима, ресурсима и расподели задатака. Филтери дефинишу које информације о задацима или ресурсима треба приказати или истаћи у одређеном погледу.

ПЛАНИРАЊЕ У MS PROJECT-У

MS Project у процесу планирања узима у обзир много фактора, као што су, међузависност задатака, ограничења, прекиде (као што су одмори и празници). MS Project сваки задатак планира користећи једноставну формулу:

$$\text{Трајање задатка} = \text{рад} / \text{уложени ресурси}$$

при чему је:

- *трајање задатка* - неопходно време за потпуни завршетак задатка, дато као укупно активно радно време неопходно да би се задатак обавио. Представља број радних сати дефинисаних пројектом и радним календаром,
- *рад* - представља рад уложен у обављање датог задатка у одређеном временском периоду. На нивоу задатка рад представља укупан број човек – сати, за све ресурсе, неопходних да се задатак обави. За доделу задатака (assignment), овај податак представља количину посла која је додељена наведеном ресурсу у оквиру свих задатака,
- *уложени ресурси* - (људство, опрема и материјали) представља количину рада ресурса додељеног датом задатку и њихову расподелу (Стефановић 2003).

Неопходни кораци при раду са MS Project-ом су:

1. Креирање листе ресурса – ресурси неопходни за обављање одређених задатака, а самим тим и реализацију целог пројекта морају бити познати, односно доступни MS Project-у,
2. Креирање листе задатака и њиховог распореда.

Након ова два иницијална корака могућ је преглед комплетног плана пројекта укључујући и датум завршетка целог пројекта, као и почетне и завршне датуме сваког појединачног задатка. Како би управљање пројектом било успешно неопходно је пратити развој пројекта у току његове реализације.

То подразумева следеће:

- разматрање критичних секвенци – критична секвенца представља серију повезаних задатака, који се морају обавити на време, како би се и цео пројекат завршио на време. Уколико дође до кашњења у реализацији неког од критичних задатака, то може изазвати и кашњење целог пројекта,
- план треба разматрати и модификовати како би се постигло оптимално планирање.

У MS Project треба уносити све промене при реализације задатака. На тај начин MS Project може обезбедити ажурне планове пројекта. Ажурни подаци омогућиће и предвиђање утицаја одређених одступања на даљи развој пројекта.

УПРАВЉАЊЕ ПРОЈЕКТИМА КОРИШЋЕЊЕМ СОФТВЕРСКОГ ПАКЕТА MS PROJECT

Microsoft Project је пројект менаџмент програм развијен од стране Microsoft-а, са наменом да помогне руководиоцима пројекта у развоју планова, додељивању ресурса Таск-овима, праћењу прогреса, управљању буџетом и анализи оптерећења. Прва верзија Microsoft Projecta је објављена за DOS 1984. године. Microsoft је купио сва права на софтвер 1985. године и избацио другу верзију. После тога су уследиле још две верзије под DOS системом. Прва Windows верзија је објављена 1990. године и добила је назив верзија 1 за Windows. Следеће верзије су пуштене 1992, 1993, 1995, 1998, 2000, 2003, 2007, 2010. Најновија верзија је Microsoft Project 2013.

MS Project је заснован на Office software моделу и најновија је надградња овог програмског пакета. Уз коришћење Microsoft Project Central-a и Microsoft Internet Information server-a, чланови пројектног тима могу приступити пројектним подацима преко било ког browser-a и једноставно размењивати податке, независно од њихове локације. Пројекат може бити сачуван у корпорацијски Интернет и тада се могу употребити e-mail workgroup модели за комуникацију. Програми као што су text editorи као и софтвери за гласовну комуникацију са рачунаром могу се једноставно конфигурисати да раде уз MS Project. Сумарно, MS Project помаже да се задржи контрола уз минимум труда и минимум утрошеног времена (Јовановић, Михајловић 2006: 147).

Софтверски пакет MS Project у потпуности прати савремена начела управљања пројектима и тако се неопходни кораци у управљању пројектом могу поделити на 3 основне фазе:

1. Планирање пројекта,
2. Праћење и управљање током реализације пројекта,
3. Затварање пројекта.

ПЛАНИРАЊЕ ПРОЈЕКТА

У оквиру ове фазе могу се издвојити следеће кључне операције: дефинисање пројекта, планирање активности, планирање и алокација ресурса, планирање трошкова пројекта, планирање квалитета и ризика, планирање комуникације и сигурности, оптимизовање иницијалног плана, дистрибуција плана пројекта (Стефановић, 2003).

Дефинисање пројекта представља фазу иницијалног планирања пројекта и подразумева: дефинисање циљева пројекта, дефинисање одређених претпоставки за извршење пројекта, дефинисање ограничења пројекта, припрему основног плана реализације пројекта.

Циљеве пројекта треба јасно дефинисати, укључујући и датуме завршетка пројекта и кључне датуме за реализацију појединих фаза пројекта. Дефинисање претпоставки за реализацију пројекта неопходно је јер се у овој иницијалној фази врло често не могу са сигурношћу знати одређени елементи који могу утицати на реализацију пројекта (нпр. да ли ће неки кључни ресурс бити слободан у тражено време).

Претпоставке су неопходне у следећим случајевима: (1) зависност од других пројеката или других одељења. Уколико пројекат зависи од рада других одељења, неопходно је имати начелну сагласност око датума када ће њихов посао бити завршен у мери која омогућава извршавање одређених задатака пројекта, (2) расположивост ресурса и њихова подела, (3) трајање задатака, (4) трошкови пројекта и потреба њиховог одобравања, (5) расположиво време за финализацију пројекта, тј. да ли се пројекат реално може обавити у задатом временском оквиру, (6) стање пројекта у коме се он може сматрати спремним за испоруку крајњим корисницима.

Ограничења пројекта представљају факторе који утичу на управљање пројектом на тај начин што сужавају простор управљања пројектом. Најчешћа ограничења подразумевају: (1) распоред задатака (нпр. фиксни датуми завршетка кључних задатака), (2) ресурсна ограничења (расположиви запослени, опрема, материјали и финансијска средства). Најчешће ограничење овог типа представља фиксан одобрени буџет за дати пројекат, (3) ширина пројекта – нпр. захтев за достављање више предлога за решење неког проблема.

Промена било ког од ограничења најчешће изазива промену одређених елемената осталих ограничења, нпр. скраћење рокова (промена распореда задатака) условљава повећано ангажовање запослених и/или средстава, а може утицати и на смањење ширине пројекта односно редукацију крајњих циљева. Неопходно је добро навести ограничења како би она била лако уочљива свим

особама које кооперативно раде на истом MS Project документу. У MS Project окружењу ограничења се постављају на нивоу радних задатака.

Након што су одређени циљеви, претпоставке и ограничења пројекта може се формирати основни план реализације пројекта, који представља комбинацију циљева пројекта и радних задатака у оквиру пројекта, као и потребног рада за њихово извршење. Овај план представља основу у односу на коју се касније врши прилагођавање пројекта текућим променама.

Након фазе иницијалног планирања у фази *планирања активности* детаљније се разрађује пројекат. Најчешће операције у овој фази подразумевају: (1) дефинисање фаза пројекта и листе задатака – након што су идентификовани неопходни радни задаци могуће је групе уско повезаних задатака организовати у фазе пројекта или их означити као реперне тачке пројекта. Подаци о задацима се уносе детаљно у MS Project документ. Уколико ови подаци већ постоје у неком MS Project документу могуће их је копирати или укључити у нови документ, (2) приказ организације пројекта – након што су дефинисани задаци могуће их је приказати коришћењем уграђених или прилагођених структура које омогућавају да се листе задатака организују по различитим начелима, (3) организовање пројекта у документе који садрже главни пројекат и подпројекте – када је неопходно управљати великим пројектом или већим бројем повезаних пројеката, могуће је податке организовати у више MS Project докумената, од којих један представља главни пројекат, а остали подпројекте, (4) процену дужине трајања задатака – уношењем процењене дужине трајања задатака, уместо фиксног датума почетка и завршетка, омогућава да MS Project сам креира распоред задатака, (5) дефинисање ограничења и међузависности између задатака – након што су дефинисана трајања појединих задатака, ради боље контроле, потребно је унети и додатна ограничења и везе између задатака, (6) креирање веза између више пројеката – уколико је неопходно MS Project омогућује да се успоставе везе зависности не само између задатака у оквиру једног пројекта него и између задатака који су делови различитих пројеката, чиме се омогућује тачно моделовање зависности између пројеката у сложенијим окружењима (Стефановић 2003).

У фази *планирања и алокације ресурса* су већ познати циљеви пројекта, листа задатака као и њихово процењено трајање, ове информације се могу искористити за одређивање листе ресурса неопходних за њихову реализацију. У овој фази се обављају следеће операције: *процена неопходних ресурса* – врши се идентификација захтева, прелиминарна процена и алокација људства и материјалних ресурса неопходних за обављање сваког задатка; *унос информација о ресурсима и потребном радном времену* – након што су идентификовани неопходни ресурси (људски и материјални), уносе се основне информације о потребним ресурсима (назив ресурса, груписање ресурса, расположива количина ресурса, цена ангажмана ресурса ...); *дељење ресурса између различитих пројеката* – најчешћи случај у реалном свету је да се исти ресурси користе за реализацију различитих пројеката, па је због тога у MS Projectу и омогућено да више пројеката деле једну

базу ресурса, што одсликава реалан ангажман запослених и технике у пословном систему; додела одговарајућих ресурса радним задацима.

У фази *планирања трошкова пројекта* врше се следеће операције: *процена трошкова* – представља процес у коме се на основу ангажованих ресурса за одређене задатке, предвиђају укупни трошкови неопходни за успешан завршетак пројектних задатака; *дефинисање и публиковање трошкова* – након што су појединачни трошкови унети и дефинисани, могуће их је снимити као буџет пројекта и учинити доступним осталим сарадницима који раде на истом пројекту; *припреме за управљање трошковима* – претходно унесене информације о трошковима, омогућавају да се у фази израде пројекта прате стварни трошкови. Могуће је одредити када су трошкови наплативи, начин калкулације трошкова, дефинисати почетак и крај фискалне године итд. (Николић, Куртановић 2013).

У фази *планирања квалитета и ризика* могуће је дефинисати и стандарде квалитета које је неопходно постићи. Могуће је и да неки непредвиђени догађаји поремете одвијање пројекта, па је понекад неопходно оставити одређени простор за покривање неочекиваних ризика при реализацији пројекта.

Да би управљање пројектима уз помоћ MS Project софтверског пакета било успешно неопходно је успоставити одговарајући начин (*план*) *комуникације* међу сарадницима који ће гарантовати да се MS Project документи доследно ажурирају у току реализације пројекта. Осим тога, неопходно је водити рачуна и о сигурности MS Project докумената. MS Project и MS Project Central пружају основне сигурносне алате који омогућавају да се одреде права приступа и измена докумената.

Након што је сачињен основни план пројекта неопходно је извршити његову евалуацију и најчешће додатну *оптимизацију*. Оптимизација плана пројекта обично подразумева оптимизацију ради постизања задатог датума завршетка пројекта.

Како би управљање пројектом било ефикасно, неопходно је *дистрибуирајући план пројекта*, након његовог усвајања, свим заинтересованим странама. План пројекта се може дистрибуирати у штампаном облику или у електронском облику (учинити план пројекта доступним на локалној мрежи – користећи MS Project Central или Microsoft Share Point Portal Server или путем интернета).

ПРАЋЕЊЕ И УПРАВЉАЊЕ ТОКОМ РЕАЛИЗАЦИЈЕ ПРОЈЕКТА

У оквиру ове фазе могу се издвојити следеће кључне операције: праћење напредовања пројекта, управљање распоредом задатака, управљање ресурсима, управљање трошковима, управљање обимом пројекта, управљање ризицима, извештавање о статусу пројекта.

Иако MS Project чини праћење пројекта врло једноставним неопходне су одређене предрадње како би било могуће користити ове погодности. Неопход-

но је одредити метод *праћења најрејка пројекта*, као и које величине се прате (почетни и крајни датуми задатака, трошкови, уложени рад и др.). Осим овога за успешно праћење напретка пројекта неопходно је следеће: припремити планове за поређење (снимити или ажурирати основни план, унети податке у текући план (међуплан), припремити начин прикупљања података (прикупљање податак коришћењем MS Project Central, прикупљање податак путем e-mail, ручно прикупљање података), припремити начин праћења набавке ресурса.

Након што је реализација пројекта почела и задаци који су у току се успешно прате, могуће је анализирати распоред задатака како би се идентификовали потенцијални проблеми. *Управљање распоредом задатака* подразумева: идентификацију проблема у распореду задатака, вратити задатак, фазу или целокупни пројекат поново у оквиру распореда реализације, проценити утицај промена распореда на друге пројекте, проследити (публиковати) информације о промени плана (Стефановић 2003).

Управљање ресурсима који су неопходни за реализацију пројекта подразумева: праћење напретка коришћења сваког ресурса (праћење напретка задатака које дати ресурс обавља (људски ресурси) или праћење употребе ресурса (материјални), идентификацију проблема у алокацији ресурса (провером информација о заузетости ресурса, трошковима ресурса и одступања између планираног и реализованог рада датог ресурса, могуће је утврдити да ли је ресурс оптимално алоциран), решавање проблема алокације ресурса (неопходно је управљати радним оптерећењем ресурса како би се избегле појаве преаулетости ресурса или премалог ангажмана ресурса), управљање дељеним ресурсима (Николић, Куртановић 2013).

Циљ *управљања трошковима* јесте да се трошкови реализације пројекта задрже у пројектованим оквирима. Управљање трошковима подразумева: идентификацију места где настају проблеми с трошковима (анализа укупних трошкова и анализа одступања трошкова од предвиђених, како би се могла начинити неопходна прилагођења, одржавање трошкова унутар предвиђеног буџетског оквира (предузети акције које би омогућиле да се пројекат реализује у оквиру задатог буџета),

Након што је пројекат ушао у фазу реализације, могуће су измене у његовом обиму. *Управљање обимом пројекта* подразумева: правовремено реаговање на промене обима пројекта, дистрибуцију ажурираних планова пројекта у штампаном облику, дистрибуцију ажурираних планова пројекта у електронском облику.

Након што реализација пројекта почне, могућа је појава непредвиђених фактора који могу повећати ризике. Успешно *управљање ризицима* подразумева: идентификацију нових ризика, реаговање на ризичне ситуације, дистрибуција прилагођеног плана у штампаном облику, дистрибуција прилагођеног плана у електронској форми.

Током реализације пројекта јавља се потреба да се *извести о тренутном стању пројекта*. MS Project омогућава генерисање различитих видова извештаја, који се могу реализовати у штампаној или електронској форми.

ЗАТВАРАЊЕ ПРОЈЕКТА

По завршетку пројекта пројектни фајл се ажурира како би одсликавао финалну фазу пројекта и омогућио даљу анализу реализације пројекта. Завршени пројекти могу се снимити у облику *template* документа како би се искористили за планирање сродних пројеката.

ЗАКЉУЧАК

Иако избор одговарајућег софтвера у великом делу зависи од величине и природе самог пројекта, употреба било ког софтвера за управљање пројектом значајно доприноси бољој координацији и комуникацији, а самим тим и ефикасности пројекта. Међутим, софтвери за управљање пројектима, као што је MS Project, су дизајнирани посебно за обављање задатка управљања пројектом. Употреба софтвера елиминише потребу за ручним обављањем сложених калкулација и омогућава обављање „шта-ако” анализе код промена процењених трајања или међузависности активности.

Системи за праћење као делови софтвера за управљање пројектима омогућавају праћење пројеката по одређеним елементима, поређење и упозоравање на могућа или настала одступања у односу на планиране величине, као и управљање и решавање насталих одступања. Тим који ради на пројекту има могућност да успешно и благовремено размењује информације и документе. Такође и руководиоци пројекта имају могућност редовног обавештавања о статусу пројекта, као и могућност да креирају извештаје који ће бити доступни свим учесницима у пројекту. Управљање ресурсима пружа могућност да се на најбољи начин распореде постојећи ресурси и да се постигну циљеви у оквиру планираног. Смањење потребног времена, повећање продуктивности, побољшање квалитета и смањење трошкова су докази значаја ове компоненте.

На основу анализирања наведеног софтвера, намеће се генерални закључак да данас већина софтвера садржи не само основне већ и напредне опције које омогућавају организацијама добру основу за успешно управљање пројектима и пословањем.

ЛИТЕРАТУРА

- Авлијаш, Р., Авлијаш, Г. *Управљање пројектом*. Београд: Универзитет Сингидунум, 2011.
- Ђурићин, Д. *Управљање (помоћу) пројеката 2. издање*. Београд: Економски факултет, 2003.
- Јовановић, А., Михајловић, И. *Управљање пројектима – збирка задатака*. Бор: Технички факултет, 2006.

- Летић, Д. Давидовић, Б. *Менаџмент и пројекција подришком MS Projecta 2013*. Зрењанин: Технички факултет „Михајло Пупин”, 2013.
- Николић И., Куртановић, О. „Информациони систем процеса управљања пројектом применом софтвера MS project“. *Conference and Exhibition YU INFO 13*. (144-148). Копаоник: Информационо Друштво Србије, 2013.
- Перић, Н. *Методологија управљања IT пројектима и екстремно програмирање*. Мастер рад, Београд: Математички факултет, 2012.
- Стефановић, Д. (2003). *Управљање пројектима – MS Project*. Факултет техничких наука, http://www.iim.ftn.uns.ac.rs/up_ms_project.pdf. (датум приступа 10.03.2014.)

Примљено: 20.5.2014.

Одобрено за штампу: 16.9.2014.

Abstract: The methodology of project management and its wide implementation has led to fast development and application of various software packages in the field of project management. This paper presents MS Project software package that completely follows modern guidelines in project management. Moreover, the paper specifies the steps in project management which are necessary to be taken within this package, and which refer to project planning, to monitoring and managing project implementation and to project closing. As the paper is limited in its volume, there will be no discussion about restrictions in resource management control using the MS Project software package. Those restrictions can be compensated by a detailed resource specification, a choice of the given resource lists and by a hierarchical structure of project documents.

Key words: project management, MS Project software management, project planning, monitoring and managing project implementation, project closing.

**ЈОВАНА ТРБОЈЕВИЋ¹,
ЈЕЛИЦА ПЕТРОВИЋ**

Филозофски факултет
Нови Сад

**СТРУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER**

UDK: 177.63-053.5/6

BIBLID: 0353-7129,19(2014)2,p.269–280

КАКО ДЕЦА ВИДЕ ПРИЈАТЕЉСТВО?

Резиме: Дечија пријатељства имају релевантну улогу у целокупном развоју индивидуе. Доприносе менталном здрављу и развоју емоционалних, когнитивних и социјалних вештина. Само схватање пријатељста се разликује у односу на узраст детета. Деца на предшколском узгасту пријатељство гледају као могућност остваривање личних потреба и проналажења партнера за игру у актуелном тренутку, док деца школског узраста проширују своје схватање и пријатељство виде као могућност да им неко помогне и буде ту. Током периода адолесценције пријатељство добија комплексније значење те појмови попут узајамности и бриге, поверења и интимности имају релевантну улогу у пријатељском односу. Кроз све узрасте, од предшколског до одраслог доба, појам реципроцитет има константну, али развојно другачију улогу. Стога се развој схватања појма пријатељства може посматрати као развој појма реципроцитет током целоживотног циклуса.

Кључне речи: дечија пријатељства, реципроцитет, узајамност, адолесценција, развој.

Увод

Дечији свет је препун магије. Одрасли, коју су и сами некад били деца, понекад забораве у каквом свету су живели, као и начин на који су раније размишљали. Разумевање света деце је изазвало интересовање и међу психолозима, отуд су све чешћа истраживања која се баве развојем детета. Као једно од питања које занима психологе јесу дечија пријатељства. Да би се дефинисао појам *пријатељство*, потребно је узети у обзир од кога конкретно тражимо да га дефинише и када. Током различитих развојних периода деца појам *пријатељ* другачије разумеју. Она на млађем узрасту размишљају о пријатељству на основу споља-

¹ jovana.trbojevic88@gmail.com

шњих карактеристика, те пријатеља виде као неког ко је физички доступан за често играње и чија функција зависи од ситуације у којој се дете налази. Најра нија пријатељства се формирају на основу тренутне акције која се одвија: пријатељи су особе са којима се деца тренутно играју (Corsaro 1981). Пријатељства су доста ретка током прве две године живота – иако већина родитеља тврди да њихова деца имају велики број пријатеља, то углавном подразумева децу са којом се њихово дете често игра (Hartup 1989). Нешто старија деца уводе нов појам у односу са пријатељима – појам бриге (Vasta, Haith, & Miller 2005). Реч *пријатељ* се јавља у дечијем речнику од четврте године, а синтагма *најбољи пријатељ* користи се у конверзацији код деце током средњег детињства и адолесценције (Bukowski, Newcomb, & Hartup 2001). Деца углавном помињу велики број деце са којима се друже, али наводе једног или два пријатеља (Крњајић 1990; Fine 1981). Пријатељство је појам који је универзалан, који се појављује у свим културама (Gifford-Smith & Brownell 2003) и који је рангиран као најважнија ствар деци, адолесцентима и одраслима (Klinger према: Hartup & Stevens 1997).

ВРСТЕ ПРИЈАТЕЉСТАВА

Левингер и Снук [Levinger & Snoek] говоре развојном процесу формирања пријатељских односа као релацији која постоји на три нивоа (нав. према: Schofield 1981):

- *Први ниво* би био једнострана свест особе да постоји друга особа, али се не ступа у интеракцију са њом.
- *Други ниво* би био површински контакт где особе ступају у специфичну интеракцију и где је однос базиран на ситуацији и понашању које та ситуација захтева. Животи особа су повезани, али не на неком дубљем нивоу, нема интимности.
- *Трећи ниво*, назван *узајамност*, јесте ниво који настаје када особе узајамно откривају себе једна другој, када деле лична искуства.

Аутори тврде да су одређене карактеристике битне на одређеним нивоима. Тако су на првом нивоу битне физичке карактеристике: особа првобитно примећује спољашњи изглед друге особе и на основу тога доноси примарну одлуку о томе да ли ће ступити у контакт са њом. Ова карактеристика је битна и на другом нивоу, али се прикључују и фактори као што су информације о социјалним и другим улогама које особа има. На трећем нивоу, подела информација која се обавља међу субјектима у комуникацији доводи до тога да од реакције особа на те информације зависи како ће се однос даље развијати (Исто, 1981).

Са друге стране, аутор Батон [Button] је дефинисао четири нивоа пријатељства (нав. према: Крњајић 1990):

1. Близак пријатељ је неко коме верујете, кога волите, често га виђате, говорите поверљиве ствари и од кога очекујете исто понашање према вама.
2. Пријатељ је неко кога такође волите и често виђате, али неко ко вам је више друг него близак пријатељ, не поверавате му се у истој мери као блиском пријатељу.
3. Друг је неко са ким се често дружите, виђате, али са ким не постоји интимност и присност.
4. Познаник је особа коју познајете, понекад виђате, али не зовете када вам треба неко за обављање свакодневних социјалних активности, не поверавате му се.

Нивои које су понудили аутори Левингер и Снук као и Батон, указују да у оквиру формирања пријатељства постоје разлике, да се са временом и учесталом интеракцијом мења облик пријатељства, док се не достигне највиши ниво у којем је успостављен дубљи ниво интимности и поверења.

По питању елемената који чине пријатељство, истраживачи се уопшетно слажу око три елемента која обележавају пријатељство како у адолесценцији тако и у детињству. *Реципроцитиет* који подразумева узајмност у бризи, слично понашање, кооперацију, адекватан начин решавања конфликта и подједнаку корист из социјалне размене (Bukowski, Newcomb & Hartup 2001). *Свиђање* представља жељу да се време проводи са једном особом у већој мери него са другим особама (Исто 2001) и *афективност и забављање* (Исто 2001). Присуство ова три елемента дефинишу у ужем смислу шта је то пријатељство – интерперсонални однос који обухвата постојање узајамности, међусобно свиђање, приврженост и могућност провођења слободног времена који одговара члановима унутар дијаде. Пријатељство је интимни однос који задовољава велики број потреба, представља систем подршке, размене искустава и емоција (Крњајић 1990), модел за учење и испробавање нових понашања и ставова и доприноси целокупном развоју индивидуе.

ДЕЧИЈА СХВАТАЊА ПРИЈАТЕЉСТВА

Као што је напоменуто раније, дечија схватања пријатељстава се разликују у зависности од њиховог узраста. Тако, постоје разлике између пријатељстава предшколске деце и пријатељстава старије деце. Са тим у вези, важна одредница јесте стабилност пријатељског избора која је директно повезана са узрастом. Наиме, на предшколском узрасту, пријатељства нису стабилна, деца чешће мењају свог најбољег пријатеља и генерално је већи степен флукуације заступљен на том узрасту. Уједно та (не)стабилност је повезана и са степеном познанства, услед чега долази до већег степена флукуације у односима са другом децом, што

је опет заступљено више код предшколске деце јер на старијим узрастима долази до успостављања чврстих групних структура које смањују степен флукуације. Такође, код девојчица се јавља нижи степен флукуације него код дечака, а ова разлика је заступљена и на млађем и старијем узрасту (Hartup, нав. према: Крњајић, 1990).

Аутор Дејмон [Damon], наводи три нивоа дечијег схватања пријатеља (нав. према: Vasta, Haith & Miller 2005). Тако на узрасту од пет до седам година, деца виде пријатеља као неког ко им се свиђа, са ким се друже, чија је функција да буде добар према њима, са ким је забавно играти се. Овакво пријатељство је привремено и веома лако настаје и престаје. На узрасту од осам до десет година деца виде пријатеља као неког ко им помаже, као однос где постоји узајамно поверење. Поред тога што пријатељ служи за играње, долази до помака где се пријатељ воли јер поседује особине које одговарају детету и које оно перципира као релевантне. На трећем нивоу, на узрасту од око једанаест година па надаље, деца виде пријатељство као однос у ком постоји узајамно разумевање и брига, те као степен интимности где се размењују најдубље мисли и осећања. На овом нивоу пријатељство више није променљиво као на првом нивоу, већ је трајно и темељи се на усклађеним узајамним интересима и особинама личности.

Хартуп (нав. према: Corsaro 1981) је дефинисао шест категорија у оквиру којих деца предшколског узраста вербално исказују појам пријатељ и пријатељство.

Прва категорија би била прихватање, деца користе реч пријатељ када прихватају дете у игру (нпр. можеш и ти да се играш јер си ми ти пријатељ), док код **друге категорије** влада обрнуто правило, деца декларишу неког за пријатеља баш зато што се играју заједно (нпр. играмо се заједно, значи ми смо сада пријатељи). У оквиру **треће категорије** реч пријатељ се јавља при конкуренцији између група (нпр. Маја и Ана говоре да је њихова кула од песка боља од Јеленине и Иванине, те Ивана каже да им више неће бити пријатељ). **Четврта категорија** означава употребу речи пријатељ у виду социјалне контроле (нпр. ако се будеш играо поред мене, бићу ти пријатељ). Спецификовање личних карактеристика пријатеља и непријатеља се јавља у **петој категорији** где деца дају одређене особине пријатељу у складу са тренутном ситуацијом у игри. Под **последњом категоријом** деца користе реч пријатељ како би исказали бригу једни за друге, што се види кроз бригу детета када му пријатељ није у школи и одбијање да се игра са неким другим.

Може се уочити да се Хартупове категорије: **један** (прихватање) и **два** (декларација пријатељства зато што се играју заједно) поклапају са Дејмоновим **првим нивоом схватања** пријатељства (да је пријатељ неко ко служи за игру), такође постоји поклапање **последњег нивоа схватања** пријатељства код Дејмона (продубљена интимност, дељење интереса и ставова) са **последњом категоријом** Хартупа (брига за пријатеља). Ово преклапање може довести у питање Дејмоново схватање да се последњи ниво схватања пријатељства јавља тек од једанаесте године, с обзиром да је Хартупово истраживање било са децом пред-

школског узраста. Могуће је да деца на тако раном узрасту имају капацитет да искажу бригу за пријатеља што се може објаснити „Теоријом развоја алтруистичке мотивације“ Мартина Хофмана. По овој теорији човек се рађа са две урођене способности: способношћу да се понаша агресивно и способношћу да се понаша алтруистички. Са алтруизмом је директно повезана емпатија чија афективна компонента показује да су деца способна да на раном узрасту испоље емпатију и бригу за друге. Управо афективна компонента емпатије која се састоји од рефлексног плача новорођенчади, моторне мимикрије, класичног условљавања и преузимања улоге, указује на ту способност деце. Такође, Хофман је сматрао да се способност стављања „на туђе место“ јавља на ранијем узрасту и да се огледа у просоцијалном понашању деце током игре (нав. према. Миочиновић 1988).

Студија Биглова (Bigelow 1977) о начинима на који основношколска деца схватају пријатељство је дефинисала једанест димензија разумевања овог феномена. Од тих једанест димензија, **димензија заједничка активност** се поклапа са **првим нивоом** код Дејмона (да је пријатељ неко ко служи за игру) и Хартуповом **првом категоријом** (прихватање); **димензија помоћ** (где деца виде пријатеља као неког ко им помаже) се поклапа са **другим нивоом** (пријатељ је неко ко нам помаже); док се димензије: **блискост, интимност, сличност ставова, заједничка интересовања** поклапају са Дејмоновим **трећим нивоом** (где се пријатељство види као узајамни однос и долази до продубљивања интимности, дељења интересовања, ставова...). **Димензија прихватање** се поклапа са Хартуповом **првом категоријом** (прихватање), а **димензија евалуација** са Хартуповом **петом категоријом** (додељивање позитивних и негативних особина пријатељима тј. непријатељима). Поред ових димензија, јављају се **димензије лојалност и посвећеност, напредовање ранијих интеракција и искреност**. Студија Биглова доприноси проширењу појма дечијег схватања пријатељства увођењем искуства ранијих интеракција у разумевање садашњег односа са пријатељем. Све наведене категорије и димензије указују на комплексност интлерперсоналног односа и широки опсег карактеристика које су заступљене у пријатељском односу.

На основу одговора деце у истраживању у вртићу и у трећем и шестом разреду основне школе где су се деци постављала питања отвореног типа о томе ко су им најбољи пријатељи и о њиховом односу формиране су суштинске категорије дечијег схватања пријатељства (Berndt 1978).

Категорије су:

- *Дефиницију карактеристике*: пријатељ је онај ко ти каже да ти је пријатељ.
- *Психолошке карактеристике*: пријатељ је неко ко има добру нарав, добре особине.
- Заједничке активности.
- *Квалитет интеракције*: пријатељ је онај са ким се не свађаш.
- *Интимност и поверење*: пријатељ је особа са којом се деле проблеми.
- *Лојалност*: пријатељ је особа која те неће оставити.
- *Верна подршка*: пријатељ је особа која ће ући у тучу због тебе.

Млађа деца су чешће спомињала категорију заједничке активности, док су старијој важнији квалитет интеракције, психолошке карактеристике, интимност и поверење што је у складу и са Дејмоновим нивоима схватања пријатељства код деце и Хартуповим категоријама.

Неки аутори (Gamer 1977; Yaniss & Volpe 1978, према: Selman 1981) налазе да деца млађег узраста (од шест до седам година) виде пријатеља као неког ко им помаже или их брани, те да их пријатељство асоцира на дељење материјалних ствари, док деца старијег узраста имају схватање пријатеља као неког ко разуме њихова осећања, са ким деле своје приватне мисли уз узајамно поштовање и свиђање.

Наведена схватања деце о пријатељствима су у складу са нивоима когнитивног функционисања деце на различитим развојним узрастима. Управо из тог угла, аутор Селман говори упоредо о различитим развојним нивоима и развоју схватања пријатељства (Selman, 1981).

Његова категорија почиње од **нултног развојног нивоа** (егоцентрична или неиздиференцирана перспектива, јавља се у периоду од треће до седме године) где деца нису у стању да направе јасну разлику између своје перспективе и перспективе других. Деца нису у могућности да схвате да њихова перцепција догађаја и ствари не мора бити заједничка за све, да други могу имати другачију перцепцију исте ствари. Такође, на овом нивоу деца имају тешкоћу у разликовању психичког од физичког тј. намерног од ненамерног поступка. Упоредо са нултним нивоом иде и **нултни стадијум о схватању пријатељства**. На овом стадијуму („тренутни другари за игру“) схватање пријатељства зависи од физичке близине и блискости особе, као и од искључивање других из игре. Пријатељ је особа која живи близу и са којом се тренутно игра. Схватање пријатељства јесте уствари повезано са игром и сама игра чини пријатељство. Конфликти до којих може доћи на овом узрасту се јављају услед увођења новог члана у игру, али не услед љубоморе, већ због додатне поделе материјалних ствари .

На првом нивоу (субјективна или издиференцирана перспектива) који је карактеристичан за период од четири до девет година, дете схвата да се његова перспектива може разликовати или подударати са перспективом других. Дете заједно са јединственост сваке особе и њених карактеристика. **На првом стадијуму** схватања пријатељства („једносмерна асистенција“) пријатељ се види као особа која је релевантна јер испуњава активности које су битне другој особи, то је особа која се познаје боље од других и за коју се зна шта воли, шта не воли. На овом стадијуму пријатељство се више не базира само на основу физичке близине.

Други ниво (саморефлектујућа или реципрочна перспектива) се одвија између шесте и дванаесте године. Дете је у стању да се стави на туђе место, да схвати и сагледа туђу перспективу. Током **другог стадијума** („ведра сарадња“) пријатељски однос се схвата као реципрочан. Овакво сагледавање пријатељства замењује раније поступке када су се акције прилагођавале очекивањима друге особе, на овом стадијуму долази до узајамног прилагођавања пријатеља. Ограничење детета на овом стадијуму јесте што није у стању да одржи однос уколико

дође до конфликта. Пошто је ово стадијум „ведре сарадње“ сваки конфликт штети односу и услед тога тренутне препирке дефинишу сам однос.

Трећи ниво (трећа особа или узајамна перспектива) обухвата период од девете до петнаесте године. На овом нивоу дете схвата да особа може симултано да одржава интеракцију са више људи, и да самим тим сагледа перспективу треће особе. Што се тиче **трећег стадијума** („интимни и узајамно дељен однос“) дете разуме да је однос континуиран и обојен приврженошћу. Важност пријатеља не почива само на испуњењу потреба када је особи досадно или је усамљена – на овом стадијуму пријатељство се види као алат за развијање узајамне интимности и подршке, а пријатељи деле персоналне проблеме. Уколико дође до конфликта он не означава крај пријатељства јер постоји основни континуитет између пријатеља који служи као средство за превазилажење „лоше сарадње“. Ограничење овог стадијума је то што долази до одвајања дијаде од остатка групе и развија се посесивност међу члановима услед перципирања да је блиске односе тешко остварити и одржати.

Четврти, уједно и последњи, развојни ниво (друштвена или дубока перспектива) почиње од дванаесте године и наставља се у одраслом добу. На овом нивоу дете схвата да субјективна перспектива о другима не почива само на заједничким очекивањима већ на симултаним и вишеструким нивоима комуникације. Релација између две особе се може одвијати на површинском нивоу, на нивоу интереса и на дубљем нивоу - нивоу невербалних осећања. Однос две особе ствара системску мрежу, перспективе постају генерализоване у виду друштвене перспективе или моралног погледа. **Четврти стадијум** („аутономно, независно пријатељство“) се састоји од независног и зависног аспекта. Независност је схватање да пријатељство може да расте и трансформише се кроз способност пријатеља да интегрише осећања независности и зависности. Независност подразумева да свака особа прихвати постојање потребе за успостављањем односа са другим људима и потребе да се расте помоћу таквих искустава. Са друге стране, зависност се огледа кроз схватање да пријатељи морају да се ослањају једни на друге зарад психолошке подршке и стекну осећај самоидентификације кроз идентификацију са другом значајном особом са којом је успостављена дубља веза него са другим људима. Конфликти на овом стадијуму се могу јавити управо због различитог схватања аутономије и другачијих потреба чланова дијаде.

Аутори Смолар и Јунис [Smollar & Youniss] дефинисали су три различита нивоа дечијег схватања пријатељства (нав. према: Крњајић 1990).

Први ниво је дефинисан на основу позитивних или негативних догађаја приликом интерперсоналних интеракција. Карактеристичан је за предадолесценцију када деца, након успостављеног пријатељског односа, ступају у једну заједничку, позитивну активност. Пријатељ мора да одржава ову позитивну интеракцију јер ђр, уколико је не одржава, доћи до прекида односа. Карактеристика овог нивоа је реципрочност, а правило „бити у кооперацији“. На крају овог нивоа, пријатељска интеракција није више заснована само на једној заједничкој активности, већ на специфичним активностима које деле пријатељи (нпр. фуд-

бал, музика). Утврђивање специфичних активности са собом носи и спремност појединца да се прилагоди и одржи ту активност, чиме одржава и само пријатељство. Овај ниво садржи карактеристике које се јављају и у осталим категоријама (Bigelow, 1977; Brendt, 1978; Damon, 1977, према: Vasta, Haith, & Miller 2005; Hartup 1975 према: Corsaro, 1981), где се полази од једне генерализоване активности која се временом претвара у специфичну активност коју два пријатеља деле, заснива се на заједничкој игри и близини, што је карактеристично за рани предадолесцентни период. Затим, на крају овог нивоа се види узрасни развој односа, где се успостављање одређених заједничких активности и спремност на компромис и улагање поклапа са претходно наведеним категоријама, а који је карактеристичан за предадолесцентни период.

Други ниво се јавља у периоду адолесценције где адолесцент врши поделу особа на оне који му јесу и оне који му нису пријатељи. Ова дистинкција се врши на основу личних карактеристика особа, а не на основу квалитета активности у којој су учествовали. Успоставља се једнакости статуса два пријатеља и та једнакост је оно што пријатељство чини другачијим од односа родитељ – дете где је однос вертикалан. Пријатељи се међусобно прихватају такви какви су, главна карактеристика овог нивоа јесте прихваћеност, а правило је узајамно уважавање (Smollar & Youniss 1982 према: Крњајић, 1990). Овај ниво указује на развојни тренд у схватању пријатељства што су и друге категоризације истакле (Bigelow 1977; Brendt 1978; Damon 1977 према: Vasta, Haith & Miller 2005; Hartup 1975, према: Corsaro, 1981). Како се дете развија, тако се продубљује и његово схватање пријатељства. Основу чине узајамност и прихваћеност, које су карактеристичне за период адолесценције, када је деци потребно да у жељу силних промена имају неког ко их прихвата онаквим какви јесу.

Други ниво се директно надовезује на **трећи ниво**, јер је главно обележје прихваћеност. На овом нивоу пријатељи међусобно деле своја осећања и проблеме, продубљују интимност. Долази до узајамне подршке и разумевања. Пријатељи помажу једни другима да испуне своје потребе. Као главни фактор везивања истиче се једнакост у односу, а не сличност на основу персоналних особина, управо зато што на овом нивоу долази до прихватања индивидуалности (Smollar & Youniss 1982, према: Крњајић 1990). Као и остали нивои, и овај се поклапа са већином категорија које су раније описане (Bigelow 1977; Brendt 1978; Damon 1977 према: Vasta, Haith & Miller 2005; Hartup 1975 према: Corsaro 1981). Као последњи, овај ниво садржи ширу слику пријатељства. Развојно гледано, овај ниво је најзахтевнији, јер тражи од особе да превазиђе све претходне себи окренуте активности и размишљања и уочи пуну могућност пријатељства.

Показано је да девојчице брже стижу до трећег нивоа схватања пријатељства него дечаци, што се може објаснити тиме да су женска пријатељства више обојена разменом интимних мисли и осећања него мушка пријатељства, а да су мушка пријатељства више усмерена на размену ставова и планова. Такође, мушка пријатељства су склонија групним активностима које могу довести до мањег степена узајамног отварања (Smollar & Youniss, 1982 према: Крњајић 1990). Уз

све ово треба узети у обзир и утицај васпитања и друштва где се очекује да женска пријатељства буду испуњена интимним и личним проблемима, а мушка да више служе за размену утисака и једноставно забављање и испуњавање слободног времена. Од девојчица се од малих ногу очекује да развију сензибилитет за туђе потребе и проблеме, и да то могу да траже помоћ од других уколико им затреба, док се од дечака очекује одређена снага и самосталност у ношењу са проблемима.

ЗАКЉУЧАК

Све наведене категорије на сличан начин покушавају да разграниче дечије схватање пријатељства и да установе развојни тренд. У већини категорија се показало да деца на млађем узрасту имају крајње базично схватање пријатеља као неког са ким се играју у том тренутку и као неког ко је физички близу, где заједничке активности представљају темељ пријатељства (Newcomb & Bigwell 1995), док на каснијем узрасту долази до развоја концепта пријатеља као неког са ким се деле осећања и мисли, решавају проблеме и ослањају се ради подршке. Интимност управо представља разлику између пријатељства на млађем и старијем узрасту (Newcomb & Bigwell 1995). Како развој детета напредује, тако напредује и његово схватање пријатељства и увиђање могућности које пријатељство нуди.

Од свих наведених карактеристика које су заступљене у различитим развојним периодима, појам *реципроцијетета* се налази у основи свих дечијих схватања пријатељства. Самим тим, развој дечијег схватања пријатељства јесте развој појма реципрочности. Деца временом формирају компликован и хијерархијски систем на основу кога размишљају и причају о интерперсоналним односима. Са развојем говорних компетенција, развијају се и описи пријатеља, а са напретком у когнитивном развоју долази и до способности анализирања и тумачења понашања других људи. Све ово утиче на развојни тренд у дечијем схватању пријатељства.

Дечија пријатељства имају релевантну улогу у самом развоју индивидуе. Поред тога што представљају основу за касније интерперсоналне односе, она представљају модел усвајања и провежбавања различитим емоционалних и социјалних компетенција. (Трбојевић и Петровић 2014). На позитиван смер развоја утиче сам квалитет пријатељских односа (Brendt 2001), где дијаде које су хармоничне, узајамне и једнаке по моћи, доприносе развоју самопоуздања, сигурности, кооперативности, емоционалне компетенције, адекватног начина решавања конфликта (Трбојевић и Петровић 2014), а дијаде код којих постоји динамика доминантност – субмисивност, условљавају агресивно понашање и доприносе развоју менталних проблема, депресивности, проблема у школи, асоцијалних облика понашања (Gifford-Smith & Brownell 2003; Parker et al. 2006).

Управо због релевантности теме, интересовања истраживача треба да буду усмерена на квалитет пријатељских односа, као и на само схватање пријатељства како би се што боље осмислили програми и едукације које би биле усмерене на развој социјалних и емоционалних вештина неопходних за успостављање и одржавање пријатељских односа.

ЛИТЕРАТУРА

- Крњајић, С. *Дечја пријатељска*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 1990.
- Миочиновић, Љ.Ђ. *Когнитивни и афективни чиниоци у моралном развоју*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 1988.
- Трбојевић, Ј. и Петровић, Ј. „Социјалне карактеристике деце која успостављају пријатељске дијаде“. *Примењена Психологија (у школској)*, 2014.
- Berndt, T.J. Children's conception of friendship and the behavior expected of friends. Unpublished manuscript, Yale University, New Haven, Connecticut, 1978.
- Bigelow, T.J. „Children's friendships expectations: A cognitive-developmental study“. *Child Development*, 48, 1977, str. 246-253.
- Brendt, T.J. Exploring the effects of friendship quality on social developmental. In W. B. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep* (pp.346-365). New York: Cambridge University Press, 2001.
- Bukowski, W.B., Newcomb, A.F., & Hartup, W.W. Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. In W. B. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep* (pp.1-15). New York: Cambridge University Press, 2001.
- Corsaro, W. Friendship in the nursery school: social organization in a peer environment. In S. R. Asher & J. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp.207-241). New York: Cambridge University Press, 1981.
- Fine, G. Friends, impression management, and preadolescent behavior, in S. R. Asher & J. Gottman (Eds.), *The Development of Children's Friendships* (pp.29-52), New York, Cambridge University Press, 1981.
- Gifford-Smith, M.E., & Brownell, C.A. „Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks“, *Journal of School Psychology*, 41, (2003, str.235-284.
- Newcomb, A.F., & Bagwell, C.L. „Children's friendship relations: a meta – analytic review“, *Psychological Bulletin*, 117 (2), 1995, str. 306-347.
- Parker, J.G., Rubin, K.H., Earth, S.A., Wojslawowicz, J.C., & Buskirk, A.A. „Peer Relationships, Child Development, and Adjustment: A Developmental Psychopathology Perspective“, *Developmental Psychopathology: Theory and method*, Chapter 12, 2006, str. 419-493.

Selman, R.. The child as a friendship philosopher. In S. R. Asher & J. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp.242-272). New York: Cambridge University Press, 1981.

Vasta, R., Haith, M.M., & Miller, S.A. *Dječija psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap, 2005.

Примљено: 20.10.2014.

Одобрено за штампу: 17.12.2014.

Summary: Children's friendships are relevant in an individual's overall development. They are of significant influence in achieving better mental health, and developing emotional, cognitive, and social skills. The definition of friendship depends on a child's age. Children of preschool age see friendship as a possibility to fulfill personal needs and an opportunity to find someone to play with at the given moment. School children understand friendship in its wider sense: they see it as a possibility to have someone to help them and be there for them. Within the adolescence period, understanding friendship becomes more complex, and concepts such as reciprocity, care, trust, and intimacy have a relevant role in friendship. Through all ages, from preschool to adulthood, the concept of reciprocity is constant, but different in terms of development. Therefore, the development of understanding the concept of friendship can be seen as a development of the concept of reciprocity during the entire life cycle.

Key words: children's friendships, reciprocity, mutuality, adolescence, development.

ЉИЉАНА САМАРЏИЋ

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 821.112.2-95 Клајст Х.

821.112.2-95 Хофман Е.Т.А.

BIBLID: 0353-7129,19(2014)2,p.281–292

ЛИРСКИ ЕЛЕМЕНТИ У ПРИПОВЕТКАМА КЛАЈСТА И ХОФМАНА (ПЕСМА У ПРОЗИ)

Резиме: Песма у прози је погодна форма изражавања коју су користили немачки приповедачи попут Клајста и Хофмана. Компаративном анализом су установљени лирски елементи који се јављају у прозним остварењима ова два аутора и могу се укратко свести на елементе: фантастика, ритмичност и музикалност, проблем двојника, унутрашња позорница ликова. Ови елементи су, зарад потврде, поређени са још једним немачким аутором - Гетеом и његовом баладом *Краљ вилењак*. Анализом присуства лирских елемената установљена је потреба да се изађе из оквира класицизма, романтизма и оквира уопште, да се расплине и да духу слобода. То је резултовало мешањем жанрова, што је касније довело до значајних померања у модерним књижевним трендовима.

Кључне речи: Е.Т.А. Хофман, Хајнрих фон Клајст, песма у прози, лирски елементи

1. Увод

Бављење проблематиком песме у прози проистиче из њене заступљености у књижевним остварењима, а истовремено и недовољне истражености и бављења њом у књижевној теорији.

Песма у прози представља преплитање какво је у највећој мери било изражено у периоду романтизма. Романтичари су „први јасно истакли захтев за свеобухватним структурним променама у језику и форми поезије, односно прозе, али и драме.” (Стојановић Пантовић 2001: 5) Стога су у том периоду настајали текстови „мешовитог, хибридног карактера, попут, рецимо, новеле у стиху, поеме, епа, новеле и кратке приче, лирског романа, драме, итд.” (Стојановић Пантовић 2001: 5).

Песма у прози се не може посматрати као „врста којој прибегавају мање даровити песници” (Стојановић Пантовић 2001: 7) или писци, јер је управо то преплитање родова омогућило неким највећим генијима да се изразе и покажу своју виртуозност.

Овај рад настоји да покаже како се управо ова мешавина родова показала веома успешном код Е. Т. А. Хофмана, растрзаном између сликарства и писања, а истовремено је све доживљавао кроз свет музике недоступне савременом човеку који се од природе отуђио. На тај начин је човек, у неку руку, постао глув за природу, а Хофман је покушао управо те ритмове да дочара кроз своје приче.

Но, један писац није у потпуности могао да се свије у гнездо романтичара ни класичара, али им је дао интересантну основу, полет. Хајнрих фон Клајст је још једна растрзана душа, која се вага на ивици која дели срећу и разум. Човек који је тежио за тоталитетом осећања и сазнања (Глушчевић 1965: 102), а сусретао се са сазнањем да је стварност „неухватљива, мрачна, недостижна, упропаститељка” (Глушчевић 1965: 102) морао је да обухвати неколико родова како би адекватно изразио своје унутрашње размирице.

Песма у прози означава врсту „у којој се испитује међусобно зрачење између стиха и прозног исказа и начини нове организације звуковног, ритмичког и сликовног (визуелног) у једном другачијем медију. [...] Понекад се песма у прози разликује и од текста до текста, наговештавајући потпуно нова и непредвидива обликотворна и смисаона решења.” (Стојановић Пантовић 2001: 8) Управо на примеру Хофмана и Клајста желим да прикажем та несвакидашња и непредвидива смисаона решења, као и оне разлике које доприносе томе да не можемо увек да повучемо јасну линију када је у питању њихова припадност поједином књижевном правцу или врсти. Ова два немачка аутора су погодна за компаративну анализу пре свега зато што су стварали у сличном миљеу, на истом језику, а осим тога њихове приче садрже низ веома сличних елемената карактеристичних за лирску врсту, организованих на јединствене начине.

2. ХОФМАН И КЛАЈСТ КАО (НЕ)РОМАНТИЧАРИ

Период романтизма, који је настао као опречна струја класицизму, давао је предност осећањима, уопштено унутрашњем свету уметника, истичући иреално. Припадници овог покрета су тражили инспирацију у удаљеним, егзотичним крајевима и народима, удаљеним историјским епохама, посебно у средњем веку. Романтизам је првобитно захватио немачку, француску и енглеску књижевну сцену да би после захватио и књижевност народа који су били у процесу стварања своје националне свести.

Клајст не припада у потпуности ни романтичарима ни класичарима. Код Клајста су постојала два тока, што је јасно видљиво и у његовим причама: „логичко-егзактни, који га је присиљавао да се бави математиком и философијом, и

емоционално-иррационални, који га је гурао у чулна уживања и у потеру за формулом трајне среће” (Глушчевић 1965: 103). Мартини издваја Клајста, заједно са Жан Паулом и Хелдерлином као међу романтизма и класицизма. Исти аутор Хофмана сврстава у романтичаре. Оно што је Хофману и Клајсту заједничко, мада раздвојених временском одредницом, јесте појам идеалне среће, идеалне љубави, као и несрећа у животу која их је притискала и приморавала да функционишу на два табора - један је реалан, суров, никако у складу са њиховим тежњама и жељама, немилосрдан по голи живот, док је други онај идеални, ирационални, који су сами створили у својим причама, у својим уточиштима где се душа ослобађала, била у потпуности своја.

Хајнрих фон Клајст се супротставља класицизму, урања у романтизам упркос одбијању својих савременика, пружа нове идеје. Е.Т.А. Хофман је не свакидашњи романтичар, зарања у дубине бића, користи се мотивом двојника, ритмом, музиком, лирском песмом и свим тим настојањима заједно, њих двојица отварају пут каснијем периоду експресионизма и другим модерним правцима.

„Експресионисти нису први указали на дубоки расцеп унутар субјекта и на његову немоћ да пронађе своје метафизичко упориште” (Stojanović Pantović 2003: 6) Хофман врло вешто влада мотивом двојника, на пример принца Пирлипат и мала Марија у *Крчку Орашчићу*, те принца Брамбила и Ђаћинта у *Принцези Брамбили*, који јасно указују на проблем унутрашње подељености субјекта. Та подељеност у експресионизму „подразумева спознање егзистенцијалних дихотомија унутар њега самог, кризу идентитета, немогућност да успостави унутарњу целовитост” (Stojanović Pantović 2003: 7). Фабула остаје занемарена у односу на несвесну потрагу јунака за собом. Надамо се разрешењу и остајемо у неизвесности.

Сматра се да поезија „тражи да смисао реченога не буде остварен на темељу изравних смислених веза између ријечи као пуких ознака, него да се остварује на најширем подручју дојмова и сугестија које изазива језик у свим својим димензијама” (Solar 1987: 128-129) и да се не може препричати неким својим речима, за разлику од прозних дела. Ова два аутора успевају да споје два готово супротна књижевна рода у једну успешну и компактну целину остављајући врата новог жанра отворенима за будуће нараштаје.

3. Лирски елементи

Иако нису живели у истом временском раздобљу, ова два немачка (не/пред) романтичара су имала заједничких елемената. Обојица су гајили у себи идеале, тежили ка њима и били растрзани између покушаја да их досегну и немилосрдне реалности. Ту реалност је Клајст учинио у својим приповеткама прилично јасном, без имало милости, док се Хофман предавао узлетима својих маштања.

Код Клајста реалност има сурову, језовиту ноту коју смешта у новелу. „Клајст није случајно назвао новелу „сестром трагедије”. Изразито драмску форму има, наиме, и његова проза, која га сврстава у утемељиваче немачке новелистике и посебног типа акционе новеле која комбинује елементе легенде и тзв. *Schauergeschichte* („приче о језивим догађајима”). Ова монолошка епика сложене синтаксе најчешће обрађује мотив демонизма случаја, кобне забуне и неостварљивости правде” (Клајст 1978: XI), што се негде већ на самом почетку наслућује. На пример, у приповеци *Михаел Колхас* то се постиже контрастом где гласом сведока, отклоном од садашњости, наратор уводи као лик једног од „најправеднијих а уједно и најстрашнијих људи свога доба” (Клајст 1978: 3), да би пасус завршио следећом реченицом: „Љубав према правди учинила га је разбојником и убицом.” (Клајст 1978: 3).

Језовитост код Хофмана је веома уочљива у причи за децу *Крцко Орашчић и Краљ мишева*. Само смештање радње под окриље ноћи и смештање дечијих ликова у опасну борбу причу чини страшном. Граница између реалности и фантазије, као и у другим његовим причама, врло је нејасна како читаоцу тако и самим јунацима приче. Два света повезују лутке (марионете), о којима ће бити речи касније. Да ништа није немогуће додатно подстиче чињеница да је Божић - време када се чуда догађају, па чак и играчке оживљавају. Као сурови непријатељи се појављују мишеви. Речено је да се Марија, главна јунакиња приче, њих не боји, али има језиви страх од самог краља који има седам глава и чини се као да је марионета неке зле силе, што изазива страх од немогућности да се победи. Осим језе и жмараца, очигледно је да овде има пуно тога што бисмо могли назвати фантастичним.

Елементи фантастичног је нешто што се засигурно налази код ових немачких аутора. Цветан Тодоров наводи интересантно објашњење М. Р. Џејмса који каже да је за фантастично понекад “неопходно имати излазна врата у природно објашњење, но морао бих додати - та врата треба да буду довољно узана да се њима не бисмо могли служити”. (Тодоров 1987: 30)

Тодоров даје потпуније одређење фантастичног, наводећи да морају бити испуњена три услова.

“Најпре, текст треба да примора читаоца да свет књижевних ликова сматра за свет живих људи и буде неодлучан између природног и натприродног објашњења догађаја о којима се говори. Затим, ту неодлучност исто тако може осећати неки од ликова; на тај начин је улога читаоца, да тако кажемо, поверена једном лику, а у исто време неодлучност је представљена, она постаје једна од тема дела; у случају наивног читања, стварни читалац поистовећује се са ликом. Најзад, важно је да читалац заузме одређен став према тексту: он ће једнако одбацити алегоријско тумачење, као и „песничко”.” (Тодоров 1987: 37)

Фантастично, према студији Тодорова, траје колико и неодлучност онога ко чита или неодлучност лика о природи појаве/личности/предмета/бића, односно колико и неодлучност да ли наведено припада или не ономе што ми називамо реално могућим. Опредељујући се, читалац или лик напуштају сферу фантастичног и улазе или у сферу чудног или чудесног.

„Ако читалац прихвати да закони стварности остају нетакнути и да пружају објашњење описаних појава, кажемо да дело припада једном другом жанру - чудном. Ако, напротив, одлучи да се морају прихватити нови закони природе којима би та појава могла бити објашњена, улазимо у жанр чудесног.” (Тодоров 1987: 46)

Зоран Мишић (1968: X) наводи да је „у литератури права фантастика она која себе представља као сушту стварност, која у потпуности преузима улогу реалности. Све што је у таквој врсти литературе натприродно мора се приказати као да заиста постоји, иначе фантастике нема.” У приповеци *Земљошрес у Чилеу* „Клајст пушта да унутарња напетост и демонска агресивност слободно израсту као објективна а не субјективна категорија” (Глушчевић 1965: 169). Осим тога, „агресивност се не јавља у најзаостренијем, субјективно-нападном облику” (Глушчевић 1965: 169). Демонско се „не намеће, као изразито субјективан, у правом смислу речи агресиван фактор, јер је још увек невидљиво присутно, скривено иза објективне слике програма или мирно, идилично, наивно постављено у шири оквир колективне несреће” (Глушчевић 1965: 169) и могућност да се избегне реална опасност за Клајстов љубавни пар даје невидљива сила смештајући све остало „једино на ивицу колективног пакла” (Глушчевић 1965: 169).

Следећи неопходан услов жанра који Тодоров наводи (Тодоров 1987: 93) јесте темпоралност, односно захтев да се дело чита од почетка до краја, без прескакања, како се реакција и драж фантастичног не би поквариле. Приповетке попут *Маркизе О, Михаел Колхас, Земљошрес у Чилеу* се управо дешавају у једном замаху, што је карактеристично и за песму у прози. Код Клајста се јавља тенденција да густо концентрише радњу, што се види „у тежњи да се читава новела исприча тако рећи у једној реченици” (Клајст 1978: XXII). Градација није неопходан услов, али је често присутна, па тако и код Клајста, јер се догађаји постепено компликују и добијају на стравичности, па чак и свирепости, по којој је познат.

Сама фантастика „се заснива на архетипским представама о човековим односима са космосом и силама које у њему владају. Ти односи су магијске природе, а изражавају се преко симбола који мењају име, али не напуштају једну прастару, веома постојану и систематизовану митску подлогу. Свакој новој творевини из области фантастике, ма колико да је оригинално замишљена, могу се наћи корени у том заједничком скровишту митских праслика” (Мишић 1968: XI).

Код Клајста је то нека виша сила, да је тако назовемо, усуд који је и данас неразјашњен, необјашњив, без видљивих логичких свеза које би човек лакше или теже успео да схвати. Управо то, човеку несхватљиво, страно логици и оно што се егзактности науке опире, ствара страх, даје готово магијски значај, а постоји одвајкада. Оно што ствара највећи страх је свест да је човек ту немоћан и она безинтересност природе за човека и његову судбину, рушилачка моћ, огромна, са одсуством било каквих емоција.

Клајст у прилично реалистичну приповетку *Михаел Колхас* уводи лик Циганке. Предавши цедуљу са одговорима на кнежева питања Колхасу, Циганка

ставља судбину великог владара и саме државе у руке народа. Осим тога, она је личност која одолева станрадним појављивањима и улогама које има. Подсећа на Колхасову жену, појављује се у критичним и кључним моментима носећи са собом тајну усуда, коју не одаје. Цигани су мистериозан народ сам по себи, људи обично подлежу њиховим прорицањима судбине те је зато она савршен казатељ фантастичног присуства.

„Са коментаром аутора да се потврда пророчанства може прочитати у каснијој историји, верификована је „објективно” и метафорична критика друштвених инстанци преко симбола Циганке и оловне чахуре: последња реч припада будућности, историји” (Клајст 1978: XXVI)

Дакле, овде постоји излаз у оно споменуто природно решење, али су врата довољно узана да их не можемо употребити.

Хофман једнако показује склоност ка фантастичном у својим причама. *Принцеза Брамбила* се одупире сваком реалном поимању времена. Не можемо да одредимо када се дешава радња, да ли се заиста ради о Риму или позорници, а оно што још више буни је и несигурност карактера где се налазе, да ли сањају или је све ипак реалност. Реалност је превише фантастична да би била истинита, али јунак нема избора осим да одреагује на ситуацију у којој је постављен од стране неког другог, необјашњивог. Ђелонати Ђиљу нуди наочаре, нуди му друго виђење, одраз, огледало. Одроз заузима и централно место у причи о принцези Мистилис. Одроз је Хофман веома мудро изабрао јер он представља истовремено и појавни свет који имплицира истину (у зависности како ко посматра), али може и да симболизује истину, ону праву (невидљиву, недостижну?), па чак и мудрост. (Lampić (ur.) 2000: 98)

Учитељ води идеалан позоришни пар полако ка спознаји. У тој игри се преплићу јава и сан и јунаци су опчињени свако својом улогом. Свачији лик је позорница за себе. Јунаци се не развијају, не залазимо у њихове карактерне особине, физички изглед... чини се као да ништа о њима не знамо, као ни они сами. Глумац Ђиљо открива сопствено ја у игри са најчудеснијим створењима и нестварним ситуацијама. Позоришни пар представља марионете у рукама неке више силе. Исто је и код Клајста. Немогавши у потпуности да имају конце у рукама над својим животима, ова два аутора су се прихватила стварања ликова којима ће далеко лакше управљати, достижући своје идеале и знајући како ће се приповест завршити. Посебно је Клајст опседнут сазнањем „утолико јаче почев од кризе у коју се суновратио захваљујући беспопштедном Кантовом критичком скептицизму” (Клајст 2009: 110). Клајст је непосредно указивао на то да се бића у његовим драмама појављују као „марионете окачене о конач судбине” (Клајст 2009: 85), па одатле проистиче пасивност јунака, њихова судбина је унапред одређена. Они могу да делују, но исход је усуду већ познат и не може се мењати. „Далеко осетљивија и покретљивија, премда везана и баш зато, марионетска се увек издвајала од осталих типова лутака, дајући тело слици човека у мрежи „судбинских сила”.” (Клајст 2009: 84) У приповеци *Локнарска њросјакиња* смрт старице наговештава одмазду, но никаквим посебним гестом већ самом поставком

ситуације да се ради о љутитом маркизу који обесно наређује старици да „устане из кућа у којем је лежала и да се завуче иза пећи” (Клајст 1978: 222). Неправда и понижавање изазивају у Клајсту и читаоцу револт, тако да казна која маркизу следи, иако је стравична, није неприхватљива моралним начелима. Казна као да је проистекла из руку самог маркиза, он је био марионета невидљивих сила, неког вишег закона и нагона за очувањем таса који изједначава количину правде и неправде у људском свету.

Ђиљо и Ђаћинта се губе у сну и илузијама тражећи сопствено Ја и суштину, док невидљиве силе повлаче њихове конце. „Ви срљате у пропаст, сињоре Ђиљо, па ми је жао што не могу све да вам кажем што ми је мудри Ђелонати испричао о вама и судбини која вас чека.” (Хофман 1998: 236).

Питање какве и које силе делују на људску судбину и Клајст и Хофман остављају у потпуности отворено нашем уму да нагађа, да се растегне и расплине до својих могућности, индивидуалних капацитета и перцепције, од којих такође увелико зависи и поимање Бога, великог управитеља марионетама на Земљи, и свега натприродног.

У Хофмановој бајци *Крцко Орашчић*, која није намењена само деци, најлазимо на један пасус заиста несхватљив дечијем разуму који управо указује на постојање тог „нечег”, у овом случају посластичара. Њега схватају као „једну непознату али страшну и грозну силу за коју се верује да од људи може да направи што год жели - то је судбина која влада овим малим и веселим народом и они је се толико плаше да се и највећа граја може утишати самим помињањем тог имена [...] Тада нико више не мисли на земаљске ствари, на ударце у ребра и чворуге на глави, него се повлачи у себе и говори: шта је човек и шта од њега може да постане?” (Hofman 1965: 90).

„The ‘unsayable’ can be understood in religious and mystical terms, as a realm only accessible by means which resist rational analysis, but it can also be understood as something which has to be ‘shown’, because words do not capture what is essential about it.”¹(Saul 2009: 245)

Да се кратко још осврнем на унутрашњу позорницу ликова - Клајст верује како се кроз дијалоге не могу у потпуности разлучити емоције и душевни ток човеков. Човек је усавршена животињска врста, стручно обучена животним процесима да речима на вешт начин замаскира своје намере, своје буре и унутрашње немире. Но, не само речима. Уме и да прећути бол, љубав, неверицу... Ипак, није сваки траг природе у нама занемео. Нешто нас ипак увек открива. Клајст сматра да то непогрешиво чине гестови, кретање, мимика, посебно они несвесни, који се отргну од наше самоконтроле. Они наговештавају радњу и трагедију и то на један, тада нов, начин:

¹ „*Неизрециво* може да се посматра из угла религије и мистицизма, као домен докучив средствима која се опира здраворазумској анализи, али се такође може разумети као нешто што мора да буде *показано*, јер речи не успевају да исажу суштину о њему.”

„The ever more pronounced loss of the objectively tragic, parallel to a strengthening in the deeply subjective experience of the tragic nature of personality in the contemporary bourgeois world, gives rise to a unique dramatic style. In short, a *theatrical and lyric* substitute is forthcoming for the objectively tragic, for the tragic as embedded in the action.”² (Lukacs 2000: 45)

Сви елементи који би иначе представљали колизију врста, код Хофманових и Клајстових приповедака налазе успешан заједнички начин симбиозе. Поменуте лирске чиниоце њихових прозних дела лако проналазимо и у балади аутора који је одбио Клајста из Јенског круга.

Наиме, Гетеов *Краљ вилењака* садржи сусптанце фантастичног, ликове не упознајемо, само њихова унутарња збивања - језовити страх и неизвесност што изазива необјашњива сила, лик којем се и данас покушавају наћи упоришта у легендама и митовима, а упорно плаши ругајући се својом недодирљивошћу и енгиматичношћу. Судбина дечака у овој балади је унапред одређена, он је плен Краља вилењака и припадаће му милом или силом. И она се, попут Хофманових и Клајстових прича, чита у једном замаху. Још једна занимљива сличност привлачи пажњу уколико упоредимо Хофмановог *Крица Орашчића* и Гетеовог *Краља вилењака*. Наиме, јављају се два света, што сам већ спомињала - рационални и ирационални, али у оба ова књижевна дела рационални свет представљају одрасли који упркос убеђивању детета одбијају да поверују у причу. Ту су и неки материјални докази, али родитељи остају непобитно повезани са својим светом, не упуштајући се ни мрвицу у дечију машту. За све се налази оправдање и логично објашњење, као отац у *Краљу вилењака*, у другој, четвртој и шестој строфи:

Mein Sohn, was birgst du so bang dein Gesicht?
Siehst, Vater, du den Erlkonig nicht?
Den Erlenkonig mit Kron' und Schweif?
Mein Sohn, es ist ein Nebelstreif.

Mein Vater, mein Vater, und horest du nicht,
Was Erlenkonig mir leise verspricht?
Sei ruhig, bleibe ruhig, mein Kind!
In durren Blattern sauselt der Wind.

Mein Vater, mein Vater, und siehst du nicht dort
Erlkonigs Tochter am dustern Ort?
Mein Sohn, mein Sohn, ich seh' es genau;
Es scheinen die alten Weiden so grau.

2 „Вазда истицан губитак реално трагичног, паралелно са оснаживањем у дубоко субјективном искуству трагичне природе личности у савременом буржоаском свету, проузрокује стварање јединственог драмског стила. Укратко, *грамска и лирска* замена је нагвештај објективно трагичног, оног трагичног које је уткано у радњу.”

Једнако је и мала Марија уверавала своје родитеље у истинитост битке, Краља мишева, те чак ни седам круница са његовим одсечених седам глава није био довољан доказ, ни поједени слаткиши, уништене фигурице. Марија се осећала безнадежно: „Јој мени, сиротом детету, мени сиротом детету, шта само да им кажем?” (Hofman 1965: 96) и било јој је забрањено да прича о томе. Марија није платила смрћу као дечак из *Краља вилењака* али је одлутала у свој свет, остајући нејасно да ли је заувек тамо нестала.

Постоји још један важан елемент лирике код Гетеове баладе као њен кључни сегмент, а равноправно се налази и код друга два споменута немачка приповедача - музикалност, ритмичност. Ритмичност код Клајста је мањег интензитета, али се појављује у својству градације стравичности догађаја, те нас од почетка до краја приповетке обузима језа и ишчекивање све јаче силине, посебно код *Колхаса* и *Земљопреса у Чилеу*. „Аудитивне асоцијације заснивају се на несвесном идентификовању звука и емоције, на запажању да се емоција понаша као звук у простору.” (Глушчевић 1965: 113) Зато он простор сабија, простор на којем се одвија приповетка, али и на којем се одвија кретање ликова у односу на свет и околину. Што је простор суженији, емоција је, а тиме и аудитивни доживљај, снажнији.

Потом, узевши у обзир тврдњу да се песма у прози „може означити као кратак састав, композиција која се од лирике разликује пре свега по спољашњој форми, која је најближа ритмичкој и лирској прози, чија основна јединица није стих већ реченица, исказ” и да је одликује присуство „бројних реторичких фигура (лајтмотиви, синтаксички паралелизми, реторска питања, тропи”, као потврду припадања овом жанру налазимо често лирске паралелизме попут следећег примера: „У собу уђе виши судски саветник и узвикну: „Шта се ту ради? Шта се ту ради? Моје кумче Марија плаче и јеца? Шта се ту ради? Шта се ту ради?” (Hofman 1965: 96)

Музика не служи речима, али речи служе ефекту музикалности. Хофман је личности која је њоме била готово опседнута. Музика и плес су саставни део и *Принцезе Брамбиле* и *Крица Орашчића*, који се данас изводи и као балет. Гле чуда, и Шуберт је компоновао музику за Гетеовог *Краља вилењака*. У *Крици* налазимо лирске песме од којих подилази језа, које дају ритам радњи.

Аутор књиге *The Poetics of Childhood* наводи да „бајалица” коју изговара Краљ мишева када се попео на Маријино раме представља једну од најмрачнијих дечијих рецитација, ритуално прозивајући неумољиви животињски нагон који се заснива на нашим страховима о деци и детету које се крије у нама самима. (Natov 2006: 134)

Пре његове бајалице језу изазива кум Дроселмајер са својом песмом о часовнику која је била толико страшна да се и Маријина мајка зачудила. Утишава се радња:

„Часовници су тихо морали да зује - Зато
клатно не сме да се клати. Како није

хтело да се повинује, Морало је миру
 силом да се врати.
 Да је звоно часе гласно откуцало - Што
 никако није смело бити - Све би мишеве
 одмах растерало, Стог мораде сова
 сместа дохитрити

И крилима својим меким, чуј!
 Свести буку звона тек на тихи зуј.” (Hofman 1965: 39)

Кум даје објашњење зашто није могао да помогне малој Марији да растера мишеве и све подсећа на *Принцезу Брамбилу* и вештог учитеља, помало округлог, који ставља своје ученике у ситуације у којима сами морају да се изборе са својом дуалношћу и пронађу прави пут. Истоветно се ритам и напетост радње прекида поучном причом у којој се налазе двојници јунака и сама суштина до које они морају да дођу.

Да ли је писао за децу, за одрасле или за себе?

„Код њега се акустички надражај лако претварао у фикс-идеју, или прелазно у визуелну фиксацију, па се онда ту, у свету визуелног, поново темпирао и пунио интензитетом, да се онда врати као звучна-визуелна сила коју је немогућно потчинити формалним захтевима композиције.” (Глушчевић 1965: 230)

Управо, имамо утисак као да се Хофман игра, плеше, пушта своје марионете да се занесу до илузије, продру у њен свет, обгрле га и живе у њему сасвим нормално да би се уз звучне вибрације спустиле назад у „обичан” свет, кратко стагнирале и опет полетеле. Читајући се доживљава, види и чује, али речима је тешко дочарати, јер „the highest things cannot be captured in concepts.”³ (Saul 2009: 245)

4. ЗАКЉУЧАК

Клајстови јунаци доживљавају невероватну пометњу душе, а сам аутор успева да изнесе свој став о друштву и моралним вредностима, док са друге стране успева да нас суочи са питањем људског сазнања. (Клајст 1978: XXVIII) Гестови, снови и симболи, односно својеврсне метонимије, представљају начин на који успевамо да схватимо емоције које се не показују експлиците, посебно не путем дијалога.

Са друге стране, Хофман нас увлачи у своје илузије у којима ужива, у страхове, плес, понирање у сопствене душевне анализе и потом нас оставља без наше потребе за чврстом фабулом (чврстим ослонцем у овом свету), а такву очекујемо. Питање које се морало појавити јесте шта је заиста стварност, а шта не и како изгледа свет у којем остављамо све наше дечије фантазије, маште и жеље које су се чиниле тако стварнима и далеко реалнијима од матрице у којој се сада

³ „највише ствари не могу бити дочаране појмовима”

налазимо. Понекад не видимо ни опипљиве предмете које свакодневно користимо услед непажње, замора. Које све ствари још пропуштамо да видимо само зато што смо одрасли? Сви смо ми једна мала Марија која „је вероватно и дан-данас краљица једне земље у којој се свуда могу видети светлуцаве новогодишње шуме, прозачни дворци од марципана и, укратко, све најдивније и најчудесније ствари, само ако човек уме да их види.” (Hofman 1965: 100)

Песма у прози је заиста један погодан вид изражавања уколико не желимо или пак не можемо да се уклопимо у дате конвенције. Њене жанровске могућности погодују развијању мотива двојника, преиспитивању идентитета кроз илузорне и измаштане пределе и ситуације, отварање опасног питања да ли неко други, неко ирационално биће, „неисказиво” обитава у нама и управља на нама несхватљиве начине. Са друге стране, изврсно погодује кобним заплетима где се „извесност осећања разбија о ломну стварност” (Martini 1971: 323) и у којима дуалитет човека, повређена част и слепа потреба човека за извршењем правде стоје наспрам узорног, моралног грађанина, чистим осећањима једне, на силу укажане жене попут маркизе О. Клајст се не либи ни естетике ружног где експлиците даје приказе убијања детета у *Земљојресу у Чилеу*, одупирући се класичарима и, могуће, Винкелмановој тези да Грци нису приказивали гримасе, узавреле страсти, чин убиства. *Мегеја* је приказана након тог чина, док Клајст управо ставља најснажнији акценат на гримасу, на чин смрти.

Потреба да се изађе из оквира класицизма, романтизма... оквира уопште, да се расплине и да духу слобода је резултовало мешањем жанрова, што је касније довело до значајних померања у модерним књижевним трендовима.

Хофман није имао друге до „да раскине све формалне условности којима се за једну сновидну и визионарску машту вештачки разграничавају и изолују светови људског од осталих облика биолошке егзистенције.” (Глушчевић 1965: 240) А зар није то једна од основних одлика модерних праваца - раскидање са прошлошћу, мењање основних естетичких постулата претходника, бунт, револт?

Мада Мартини наводи Клајста, Хелдерлина и Жан Паула, слободно могу рећи да и за Хофмана важи тврђење да се у њиховом стваралачком опусу без сумње „испољавају и духовно богатство тог века и опасности које су се криле у таквом стваралачком обиљу” (Martini 1971: 303).

ЛИТЕРАТУРА

- Глушчевић, Зоран. *Пушеви хуманистеша*. Београд: Просвета, 1965.
- Клајст, Хајнрих. *Михаел Колхас и грује иријовешке*. Београд: Српска књижевна задруга, 1978.
- Мишић, Зоран. „Где је права фантастика?” у *Антологија француске фантастике*. Београд: Нолит, 1968.
- Стојановић Пантовић, Бојана. *Српски експресионизам*. Нови Сад: Матица српска, 1998.

- СТОЈАНОВИЋ ПАНТОВИЋ, Бојана. *Српске ѓрозаице*. Београд: Нолит, 2001.
- ТОДОРОВ, Цветан. *Увод у фанѓасѓичну књижевност*. Београд: Печат, 1987.
- ХОФМАН, Е.Т.А. *Принѓеза Брамбила и друѓе ѓриче*. Нови Сад: Светови, 1998. *
- АЃИН, Jovica (уг.), Klajst, Hajnrih, *O govoru tela*, Sluœbeni glasnik, Beograd, 2009.
- НОФМАН, Е.Т.А., *Krcko Oraœčić i Kralj miœeva*, Mlado pokolenje, Beograd, 1965.
- ЛАМРИЃ, Mario (уг.). *Mali reēnik tradicionalnih simbola*. Beograd: Libretto, 2000.
- МАРТИНИ, Fric. *Istorija nemaēke knjiœevnosti*. Beograd: Nolit, 1971.
- СОЛАР, Milivoj. *Teorija knjiœevnosti*. Zagreb: Œkolska knjiga, 1987.
- СТОЈАНОВИЃ ПАНТОВИЃ, Bojana. *Morfologija ekspresionistiēke proze*. Beograd: Artist, 2003.

Електронска издања:

- ЛУКАС, Georg. German realists in the nineteenth century- MIT Press, [S.l.], 2000.
- НАТОВ, Roni. *The Poetics of Childhood*, Routledge, New York, Oxon, 2006.
- САУЛ, Nicholas, *The Cambridge companion to German Romanticism*, Cambridge University Press, New York, 2009.

Примљено: 1.12.2014.

Одобрено за штампу: 17.12.2014.

Summary: Poetry in prose is a convenient form of expression used by German story tellers like Kleist and Hoffmann. Comparative analysis identified lyrical elements that appear in prose works of the two authors. These may be reduced to the elements of fantasy, rhythm and musicality, the counterpart problem, the inner stage of characters. In order to verify these elements, they have been compared to another German author – to Goethe and his ballad “*The Elf King*”. The analysis of the presence of lyrical elements identified the need for going out of the frame of classicism, romanticism, and any other frame, the need for dissolving and giving freedom to the spirit. It resulted in genre mixture, which later led to considerable shifts in modern literary trends.

Key words: E.T.A. Hoffmann, Heinrich von Kleist, poetry in prose, lyrical elements

³ Што ли сада, сине мој, лице твоје скри? Зар не видиш тата, страшног баука ти, краља вилењака, са круном и дугим скутом? Ма не, сине, то само прамен магле иде путем.

Тата, зар не чујеш да се приближава и шта ми он ту све тихо обећава? О, смири се, смири сада, чедо моје: Шуштање сувог лишћа на ветру то је.

Тата, о тата, где како тамо из мрака претећни машу кћери вилењака! О сине, сине, видим ја тачно: то старе врбе сијају мрачно.

(Превод са немачкој Драјан Ј. Рисѓић)

**ФИЛДУЗА ПРУШЕВИЋ САДОВИЋ, ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
АЛМА ТРТОВАЦ ДЕДЕИЋ,
СЕФЕДИН ШЕХОВИЋ**

Учитељски факултет
Београд

REVIEW

UDK: 371:004

316.774:371

BIBLID: 0353-7129,19(2014)2,p.293–298

ОСОБИНЕ И УЛОГЕ НАСТАВНИКА У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ

Резиме: Савремена настава и околности у којима се она реализује утицала је на промене традиционалних улога свих наставних фактора. Ова технологија намеће наставнику сасвим нове улоге у односу на оне које је имао у традиционалној настави, где је био водећи фактор читавог наставног процеса. Наставници се тешко одричу оваквог свог положаја па се често именују као главна кочница иновативних процеса у настави. Иако савремени наставни медији преузимају одређене улоге наставника, он је и даље неизоставан фактор наставе. Мењају се улоге, али наставник није ослобођен одговорности за квалитет и успех наставног процеса. Особине наставника и његове стручне квалификације у великој мери утичу на квалитет наставног процеса, мотивацију ученика и резултате процеса учења и поучавања. У савременом наставном процесу наставник постаје руководилац наставе, менаџер, онај ко управља процесима учења и поучавања. Савремени наставник је спреман да се стално усавршава и буде у току са променама друштва у коме живи.

Кључне речи: наставник, савремени медији, фактори наставе, савремена наставна технологија.

Појам „савремена настава“ често је присутан у стручној литератури, разговорима, свакодневном раду. Обично се под овим термином подразумева нова, модерна, функционалнија настава у односу на традиционалну. Међутим, ако пажљивије размотримо стање у нашим школама, видећемо да се настава каква се изводи данас, нажалост, не разликује у многоме од традиционалне наставе коју описујемо са негативним предзнаком истичући да „најбоља постаје она школа која најмање личи на традиционалну школу” (Вилотијевић 1999: 341). Настава данас и даље постоји као трофакторски систем: наставник – ученик – наставни садржај. Врло споро се овај троугао претвара у четвороугао у коме је на четвртном углу савремена наставна технологија коју чине савремена средства комуника-

ције и информисања, као и методе и облици рада које ова технологија носи са собом. Све чешће се наставник описује као главна кочница иновативног процеса у настави, као неко ко се опире променама у школи. Жан Франсоа Лиотар [Jean-Francois Lyotard] је својевремено писао о „смрти професије“ говорећи о резултатима до којих ће довести увођење савремених медија и нове технологије у наставни процес. Према њему, уколико компјутери буду у стању да пренесу више информација већем броју студената, а да то мање финансијски кошта, ефикасност ове технологије оставити ће наставнике без посла (нав. према Zepp 2005).

У савременој настави наставник има централну улогу у осмишљавању и реализацији целокупног процеса учења и поучавања. Он одређује циљеве и задатке часа, бира наставне садржаје, медије којима ће представити наставни садржај, наставне материјале и изворе, методе и облике рада, одређује временски оквир рада, комуницира са ученицима, прати ученички рад, вреднује процес и резултате учења. Ипак, савремени наставник није супер херој који успева да за пар часова створи савршено одељење и превлада проблеме учења и мотивације. Он је пре свега особа свесна својих недостатака и спремна на перманентно усавршавање и образовање у циљу подизања квалитета наставног процеса који свакодневно реализује. Савремени наставник је у доживотној двострукој улози: и учитеља и ученика. „Добар наставник жели да буде добар наставник, поучавање је његова награда“, Маркерт (Markert, 2001:6).

Савремена наставна технологија, која се појављује у лику савремених наставних медија, комуникационих и информационих средстава, захтева чак и промену класичних објеката за извођење наставе у интерактивне просторе, намеће циљеве наставе, начин остваривања комуникације између наставних фактора, утиче на временски оквир за реализацију наставе, мења методе и облике наставног рада. На овај начин савремена наставна технологија у великој мери преузима неке наставникове улоге и чини се да умањује његов утицај. Овакав опис савремене технологије у наставницима буди отпор и страх да ће изгубити централно место у наставном процесу и да ће се на тај начин умањити њихова улога. Уколико је процес преношења информација једини циљ наставе, тада највећи део посла наставника и може и треба да буде замењен технолошким средствима. Међутим, улога наставника је много сложенија и комплекснија од самог преношења информација: „Наставник није, како се то често мисли, замењен машином, већ колективом програмера, који су, вршећи на изванредан начин функцију наставника, рационалније и ефикасније програмирали наставни процес“ (Трнавац и Ђорђевић 2010: 121).

Употреба савремених наставних средстава и технологије учења и поучавања коју она доноси са собом, доводи ученика у центар наставног процеса. Савремена технологија активира ученика мисаоно, емотивно, утиче на његову унутрашњу мотивацију јер је креирана на такав начин да задовољи индивидуалне потребе сваког ученика. „Смишљена употреба наставних средстава изграђује прецизна опажања, учачавање проблема, као и различите интелектуалне операције, а пре свега функционално мишљење. Отуда општа функција наставних

средстава није само допуна, илустрација, демонстрација, објашњење, приказ наставних садржаја, већ активан учесник у подстицању развоја умних способности ученика“ (Трнавац и Ђорђевић 2010: 190). Кроз ову технологију доминирају индивидуални и рад у групи, док се фронтални облик рада, који доминира у традиционалној настави, скоро губи. Овакав начин остваривања задатака наставе намеће наставнику низ нових улога и задатака, где је он и даље незаменљив фактор наставног процеса. Наставник је суочен са задатком да одлучује када ученици треба да користе савремена наставна средства, како да ове методе учења повежу са претходним знањима, како да на исправан начин користе софтвере, на који начин ученици треба да остварују комуникацију са другим ученицима и изворима знања и сл. Нови захтеви који се стављају пред наставника, подразумевају неке нове вештине и знања у односу на оне којима је наставник владао у традиционалној настави. Да би наставник могао да одговори на захтеве савремене наставе мора бити спреман да учи и да се континуирано усавршава.

Без обзира на промене до којих долази кроз различите образовне технологије, наставник је неизоставан фактор наставног процеса. У традиционалној настави он је предавач и испоручилац готових знања. Оваква његова улога је у сагласности са објективистичким погледом на процес учења. У савременом наставном процесу наставник постаје руководилац наставе, менаџер, онај ко управља процесима учења и поучавања. Оваква улога наставника одговара конструктивистичком погледу на процес учења и поучавања. Способности и знања која треба да поседује наставник нису иста у традиционалном и у савременом концепту наставе. Од наставника у савременој школи очекује се да води ученика кроз процес учења, да организује интерактиван процес у који ће бити укључен велики број медија, а самим тим и различити извори знања и да код ученика изграђује самокритички однос и одговорност за сопствено постигнуће у процесу стицања знања. Настава у којој ученик има централно место даје наставнику улогу водитеља, сарадника, помагача, саветодавца како треба доћи до знања, које стратегије учења користити, на који начин превазићи евентуалне препреке на том путу. На тај начин се временом, тежиште наставног процеса са наставника премешта на ученика који се овладавајући овим стратегијама и вештинама долажења до знања, оспособљавају за процес самосталног и целоживотног учења.

Однос наставника и осталих наставних фактора

Улога наставника у наставном процесу је веома важна. У традиционалној настави наставник је био неприкосновени и једини извор знања, онај ко планира, реализује, контролише и евалуира наставни процес. Савремена настава утиче на промену улоге наставника ослобађајући га одређених обавеза али га ставља у ситуацију у којој се наставник навикава на нове улоге. Један део задатака које је имао наставник у традиционалној школи прешао је на ученике и наставне медије. Међу-

тим, наставник добија нове улоге. Његова улога координатора наставног процеса у великој мери одређује међусобни однос осталих наставних фактора. „Наставник својим изузетним положајем организатора, реализатора и валоризатора наставног рада сједињује својим делатностима и утицаје свих осталих фактора. Од његове оспособљености у великој мери зависи дејство осталих фактора, а посебно њихова интерфакторска корелација“ (Продановић и Ничковић 1974: 56) .

Наставник се према ученику односи као према ономе коме треба да прене-се знање, да утиче на његово васпитање и формира одређене вредности. У прак-си је присутно више типова наставника, а они се препознају управо из односа који наставник има према ученицима. Матијевић и Богнар (2002: 134) описују два типа понашања наставника: доминантно и интегративно. „Доминантно пона-шање је оно које онемогућује иницијативу и самосталност ученика, које је круто и не поштује индивидуалне разлике међу ученицима, не узима у обзир њихове интересе и потребе, него их присиљава да се прилагоде захтевима наставника. Супротно томе је интегративно понашање које омогућује креативност, спонта-ност и иницијативу у групи и окренуто је расту и развоју сваког појединца.“

Позитиван однос наставника према ученицима обезбедиће и позитивну повратну реакцију. Наставник није потпуно слободан у одабиру наставних сад-ржаја. Они су прописани планом и програмом државе и друштва у коме се наста-ва реализује. Међутим, наставник је у прилици да одреди које садржаје ће шире обрадити, а на којим садржајима ће се краће задржати. У неким земљама наста-вни садржај је дат само у општим назнакама, а наставнику је дата већа слобода наставнику у избору конкретних садржаја. Наставник се налази у улози посред-ника, тумача наставног градива ученику. Наставни садржај представља препреку коју ученици треба да савладају. Улога наставника је да ученицима наставни садржај ако је потребно поједностави, приближи, учини занимљивим.

Да би ово постигао наставник мора одабрати одоговарајућу методу, облик рада и наставно средство, односно медији, којим ће садржај представити учени-цима на најефикаснији начин. Да би наставник направио добар избор наставних средстава, мора познавати предности и недостатке савремених медија, њихове могућности и ограничења. На тај начин, захваљујући својој дидактичко – ме-тодичкој оспособљености, наставник ће прилагођавајући наставно средство на-ставном садржају учинити наставни процес ефикаснијим и атрактивнијим.

Закључак

Савремени наставник мора испуњавати одеређене захтеве, поседовати но-ва знања и компетенције, усвршавати вештине које ће му олакшати посао. Он мора посредовати између ученика и наставних садржаја које они морају савла-дати користећи своје знање и искуство на тај начин што ће усмеравати ученичку пажњу, елиминисати делове садржаја који су беспотребни, упућивати на нај-ефикасније методе и облике рада, као и стратегије учења и долажења до знања.

Наставник треба да помаже ученицима да доносе суд о квалитету и вредности нових извора знања и учи их да развијају критички став и мишљење. Он мора бити активан сарадник и помагач у процесу учења и поучавања.

Савремени наставник мора познавати и свакодневно усавршавати своје вештине и знања коришћења предности савремених наставних средстава, медија и нове технологије учења и поучавања. Али ни модерна технолошка средства не могу ништа постићи у настави уколико наставник није креативан, флексибилан, не уме да организује и комбинује предности различитих облика наставног рада, поседује вештине израде пројеката. Савремени наставник мора поседовати организационе способности и сарадничке вештине. Такође, он мора бити особа која континуирано учи, усавршава се и дограђује своје искуство. Савремени наставник је особа која пре свега воли своју улогу наставника, воли да буде са својим ученицима и не жели да се бави другим послом. Он се одликује великим стрпљењем и зна да се малим корацима постижу велика достигнућа у послу којим се бави. Дobar наставник добро познаје своје ученике и постоји обострана добра воља за сарадњу. Савремени наставник је у стању да створи добру атмосферу и пријатно окружење за учење и поучавање. Он разуме своје ученике, зна како да их мотивише на учење и зна како да од сваког добије максимум достигнућа. Наставник је увек у прилици да боље упознаје своје ученике, њихове способности, интересовања, ранија искуства. Савремени наставник је спреман да се образује целог живота и унапређује своја теоријска и практична знања.

ЛИТЕРАТУРА:

- Вилотијевић, М. *Дигакџика*. Београд: Учитељски факултет, 1999.
- Матијевић, М. и Богнар, Л. *Дигакџика*. Загреб: Школска књига, 2002.
- Продановић, Т. и Ничковић, Р. *Дигакџика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1974.
- Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј. *Педагоџија*. Београд: Научна КМД, 2010.
- Markert, J. R. *What Makes a Good Teacher? Lessons from Teaching Medical Students*, ACAD E M I C M E D I C I N E, VO L. 76, NO. 8, 2001.
- Zepp, R. A. Teachers' Perceptions on the Roles on Educational Technology. *Educational Technology & Society*, 8(2), 2005, str.102-106.

Примљено: 4.12.2014.

Одобрено за штампу: 8.12.2014.

Resume: Modern teaching process and its environment have caused traditional roles of all the teaching factors to change. When compared to the role a teacher used to have in traditional teaching, as the leading factor of the entire teaching process, this technology imposes entirely new roles to a teacher. Teachers are reluctant in giving up their leading position in teaching, and are therefore often targeted as the main obstacle to the innovative processes in teaching. Even though modern

teaching media are taking over some of teacher's roles, a teacher is still an indispensable factor within the teaching process. Roles are being changed, but a teacher is not free from being responsible of the quality of the teaching process, pupil's motivation in learning, and the results of learning and teaching. Within the modern teaching process, a teacher becomes the head, the manager, the one leading the processes of learning and teaching. A modern teacher is prepared to continually develop and to keep pace with the changes in the society.

Key words: teacher, modern media, factors in teaching, modern teaching technology

МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

ОЉА МАРИЧИЋ

Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

ЉУБИЦА ИВАНОВИЋ ПРИБИЋ

Природно-математички факултет
Нови Сад

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 371.3:91]:912

BIBLID: 0353-7129,19(2014)2,p.299–310

ПРИМЕНА ДИДАКТИЧКОГ ПРИНЦИПА ПОВЕЗАНОСТИ ТЕОРИЈЕ СА ПРАКСОМ У ОБРАДИ НАСТАВНИХ САДРЖАЈА ИЗ КАРТОГРАФИЈЕ

Резиме: Потреба све већег увођења и поштовања дидактичких принципа у наставу у данашње време све је захтевнија. У раду је анализиран дидактички принцип повезаности теорије са праксом у наставном предмету Географија. Како је географска карта стално присутно наставно средство на часу географије, наставник мора обучити ученике за њихову правилну употребу. Карта и сви њени елементи нуде велике могућности употребе не само у наставно-школском систему детета, већ и у свакодневном животу човека. Из тог разлога, у раду смо анализирали почетке изучавања картографске писмености у петом разреду основне школе, као полазне тачке за даље сналажење у систему картографских вештина.

Међу савременим дидактичарима и методичарима преовлађује мишљење да се код ученика тежња за проверавањем туђих и сопствених мишљења буди утолико раније, уколико их наставници на то припремају од самог почетка школовања. Ученици данас све више усвајају знања тако што се њихова истинитост проверава у пракси. Наставникова реч не може и не треба да буде једини извори учениковог сазнавања географске стварности, а пример наставне теме у којој се изучава Картографија, може бити добар за дуготрајно усвајање садржаја и то сопственом мисаоном активношћу.

Кључне речи: дидактички принципи, теорија, пракса, географија, картографија

Увод

Термин дидактика потиче од грчке речи „дидаскеин“ што значи поучавати. Дефиниција која је најприхватљивија гласи да је дидактика наука о општим законитостима наставе. Дидактика се бави оним проблемима и законитостима који се тичу сваке наставе.

Дидактичке принципе можемо дефинисати као смернице наставних активности. Заправо, дидактички принципи су начела од којих се у настави не одступа. Произилазе из наставних циљева и задатака и прилагођавају им се. Данас не пос-

тоји општа усаглашеност у броју, називима и о појмовним одликама принципа, јер наставни процес није свуда исти, а и поједини дидактичари рашчлањују или сажимају принципе и дају им различита имена. (Баковљев, 1998).

Принципе је немогуће рангирати јер су сви једнако важни и међусобно повезани.

Код већине дидактичара и методичара наставе географије прихваћени су следећи принципи:

- принцип научности;
- принцип прилагођености наставе узрасту ученика;
- принцип свесне активности ученика;
- принцип систематичности и поступности у настави;
- принцип очигледности у настави;
- принцип повезаности теорије са праксом;
- принцип рационализације и економичности у настави;
- принцип индивидуализације наставног рада и
- принцип трајности знања (Ромелић и Ивановић, 2011:17).

Принцип повезаности теорије са праксом заснива се на научној дефиницији тока и процеса сазнања (према Ромелић и Ивановић, 2011). Његова генеза почива на кретању од живог опажања ка апстрактном мишљењу и од њега ка пракси. Према овом принципу истинит је само онај резултат мишљења који се верификује у пракси.

Знања треба да се усвајају на критички начин, а то се остварује тако што се њихова истинитост, по могућству, проверава у пракси. То се односи како на знања које су усвојена од стране наставника или неког литературног извора, тако и на она знања до којих су ученици дошли сопственом мисаоном активношћу (Ромелић, 2004:77).

Сама пракса неретко продубљује теорију и стога је веома важно стечена знања проверити у свакодневном животу. На тај начин ученик боље разуме градиво, продубљује га и оспособљава се да усвојена знања примењује у конкретним ситуацијама. Настава географије не сме да има догматски карактер. Ученици треба да се навикавају да мисле самостално, односно да стичу навику да ауторитетима треба претпостављати доказе (Ромелић и Ивановић, 2011).

КАРТОГРАФСКИ НАСТАВНИ САДРЖАЈИ У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У СРБИЈИ

Ромелић сматра да географска карта има велики значај у конкретизацији, продубљивању и примени географских знања и да у складу са тим картографско описмењавање треба схватити као један од основних задатака наставе географије (Ромелић, 2004).

У основним школама у Србији ученици се први пут сусрећу са странама света и оријентацијом у простору у оквиру наставног предмета Свет око нас у другом разреду основне школе (стојиште, видик, видикова линија, стране света, одређивање страна света по Сунцу). У трећем разреду основне школе у оквиру наставног предмета Природа и друштво, у наставној теми Картографска писменост понављају већ усвојена знања о странама света и оријентацији у простору и проширују их са споредним странама света, оријентацијом уз помоћ цркве, гробља, маховине, година на пањевима, према странама света, упознају се са географском картом и основним картографским знацима (објекти, привредни објекти и насеља). У петом разреду картографски садржаји обрађују се у оквиру наставног предмета Географија, у наставној теми Географска карта, и реализују се у првом полугодишту са 8 часова. У оквиру ове наставне теме, ученици усвајају велики број појмова који се односе на географску карту, географску мрежу, географску ширину и дужину, а изучавају се и математички елементи карте, представљање географских елемената и рељефа на картама, као и мерења и оријентација на истим (Ситарница и Тадић, 2010).

Читање карте је основни елемент географске писмености и опште културе, због чега треба водити рачуна да ученици буду пре свега добро обучени да знају да читају карту. Читати карту значи разумети њену садржину и што очигледније и пластичније представљати област и њене карактеристике (Згоник, 1967).

У уџбеницима географије за млађи узраст већу пажњу треба посветити географским картама експониране садржине, које омогућавају једноставнију идентификацију појава на карти. Експонирана садржина представља први, најлакши степен интерпретације карте, јер је конкретно непосредно и визуелно изражена применом одговарајућих картографских метода (Ромелић, 2004).

ДИДАКТИЧКИ ПРИНЦИП ПОВЕЗАНОСТИ ТЕОРИЈЕ СА ПРАКСОМ И НАСТАВНИ САДРЖАЈИ ИЗ КАРТОГРАФИЈЕ У ПЕТОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

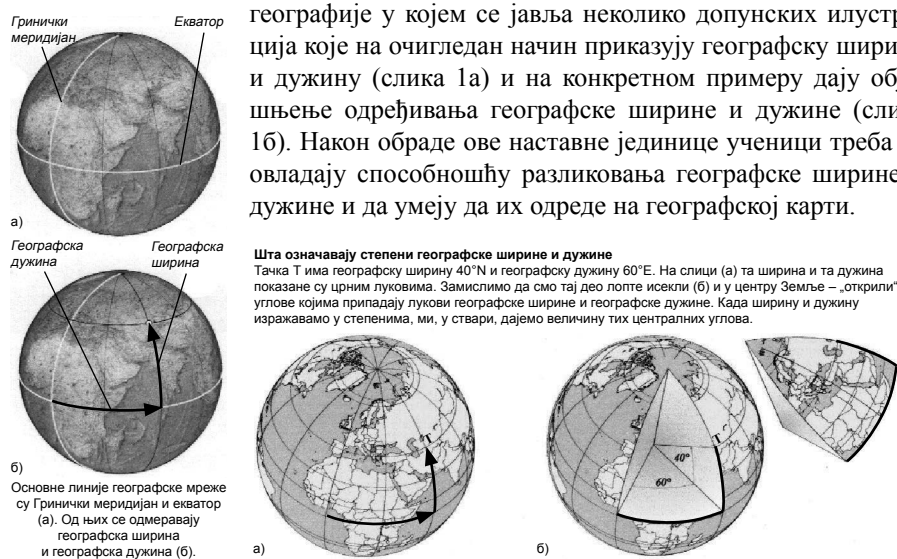
У овом раду обрадиће се наставна тема *Географска карта и њени садржаји* у петом разреду основне школе, уз примену уџбеника за пети разред, издавача Завод за уџбенике, Београд, аутора Раде Ситарнице и Милутина Тадића.

Приликом обраде наставних јединица у оквиру наставне теме *Географска карта* у петом разреду наставник треба да ова знања усвојена у разредној настави понови са ученицима како би они представљали темељ за даље градиво које се обрађује у предметној настави (овом случају из географије).

Наставна тема *Географска карта* започиње наставном јединицом *Географска мрежа* у којој ученици стичу знања о начинима представљања Земљине сферне површине на глобусу и географској карти, упознају се са појмовима географска мрежа, меридијани, упоредници, као и поделом Земље на северну и

јужну полулопту. Наставна јединица може се обрадити фронтално, где наставник користећи монолошку и дијалoшку методу ученицима уз помоћ физичког и индукционог глобуса презентује наставни садржај. Неопходно је активирати и ученике и кроз различите радне задатке проверити у којој мери су усвојили ново градиво. Веома је важно да ученици ново градиво правилно усвоје јер се свака наредна наставна јединица у поменутој наставној теми надовезује на претходну. Обрађено градиво може се проверити на неколико једноставних огледа и задатака. Најочигледнији пример за проверу усвојеног знања је исцртавање надуваног једнобојног балона, на којем ученици треба да на правилан начин исцртају паралеле и меридијане како би направили сопствену географску мрежу.

На сличан начин може се применити ученичко усвојено знање и у наредној наставној јединици у којој се упознају се појмовима географска ширина и дужина. Током обраде ове наставне јединице неизоставна наставна средства су глобус, физичка географска карта и ученички атласи. Неопходан је и уџбеник из географије у којем се јавља неколико допунских илустрација које на очигледан начин приказују географску ширину и дужину (слика 1а) и на конкретном примеру дају објашњење одређивања географске ширине и дужине (слика 1б). Након обраде ове наставне јединице ученици треба да овладају способношћу разликовања географске ширине и дужине и да умеју да их одреде на географској карти.



Слике 1а и 1б. Допунска шекстијално-илустративна средства у наставној јединици „Географска ширина и дужина“

Извор: Ситарица и Тагић, 2012.

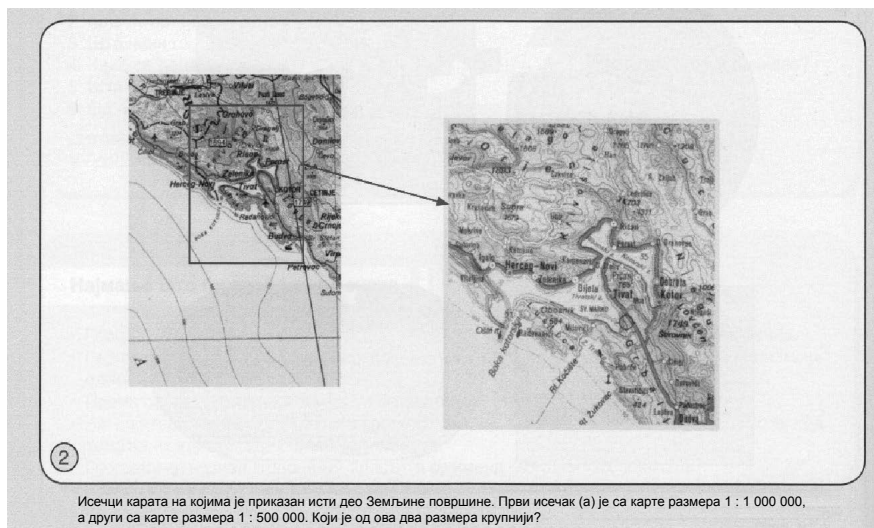
У наставној јединици *Географска карта* ученици се упознају са појмом географске карте, њеним садржајем (физичко-географски и друштвено-економски елементи и географски називи), као и њеном основном поделом на опште географске и тематске карте. Сам уџбеник располаже са илустрацијама које својом очигледношћу помажу ученицима да брже и лакше усвоје све појмове везане за елементе основе карте, као и да на што конкретнији начин стекну способност разликовања опште и тематске карте (слика 2а и 2б).

или страницима које тек предстоје пронађу тематске карте (које могу да прикажују и распростирање климатских типова, вулкана и земљотреса, топлотних појасева и слично). На самом крају наставне јединице налази се фотографија Београда из авиона и исти градски простор представљен на тематској карти (слика 3). На јасан и леп начин ученицима предочава вредност садржине тематске карте која даје потпуније детаље, а које у пракси могу да имају веома велик значај и кориснику може итекако да олакша.

Наставна јединица у којој се обрађују *математички елементи карте* обухвата појмове размер, као и подела карата (крупни, средњи и ситни размер). Саму наставну јединицу немогуће је обрадити само кроз наставничково усмено излагање. Од изузетне је важности да се ученици на часу упознају са различитим типовима карта (различитих по размеру) како би што очигледније уочили разлике међу њима и касније након обраде градива проверили своје знање вежбајући на картама различитог размера. Уџбеник географије за пети разред аутора Ситарница и Тадић (2012) нуди конкретан илустративни приказ Боке Которске на две карте различите размере (слика 4). Није потребно наглашавати да је и ова наставна јединица од изузетне важности за картографско описмењавање ученика, јер ће се знање стечено на часу примењивати у различитим животним ситуацијама. Стога је веома битно да ученици на правилан начин овладају способношћу одређивања растојања на карти и у природи.

Овде би усвојено знање требало проверити решавањем конкретних рачунских задатака уз помоћ размере и размерника, на пример утврђивање удаљености између две тачке (насеља) у природи ако су познати растојање на карти и размер карте; утврђивање растојања између две тачке (насеља) на карти ако су познати размер и стварна удаљеност те две тачке (насеља) у природи; одређивање размера карте ако су познате и стварна удаљеност (у природи) и удаљеност на карти између две тачке и слично. Уколико би се користио само један тип задатка он не би осликао право стање, односно, степен усвојености градива, док се управо са разноврсним задацима, утиче на мисаону активност ученика, као и на то да своје стечено знање примене у пракси. Оваква провера знања везана је за учионицу, али би ученици током обраде ове наставне теме имали организован и излазак у природу где би могли да израчунају и стварну удаљеност између нека два објекта у граду служећи се планом града. Уколико су пак у учионици током часа обраде наставне јединице *Математички елементи карте* радили задатке са растојањем између две тачке из њихове локалне средине онда добијену удаљеност могу практично и проверити на терену и на тај начин утврдити да ли је израчуната удаљеност тачна. Овако стечено знање налази велику примену у пракси у животу сваког човека.

На часу на којем се обрађује наредна наставна јединица *Представљање географских елемената на карти* уз географску карту и ученичке атласе веома важно средство је и уџбеник из географије за пети разред са интересантним и адекватном дидактичком апаратуром. Ученици се упознају се појмовима садржаја карте, легенде и картографских знака.



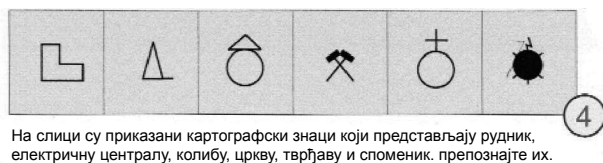
Исеци карата на којима је приказан исти део Земљине површине. Први исецак (а) је са карте размера 1 : 1 000 000, а други са карте размера 1 : 500 000. Који је од ова два размера крупнији?

Слика 4. Сложени илустрацијски налој у најважнијој јединици „Математички елементи карте“
Извор: Сињарица и Тадић, 2012.



Слика 5. Дојунска илустрација у најважнијој јединици „Представљање географских елемената на карти“
Извор: Сињарица и Тадић, 2012.

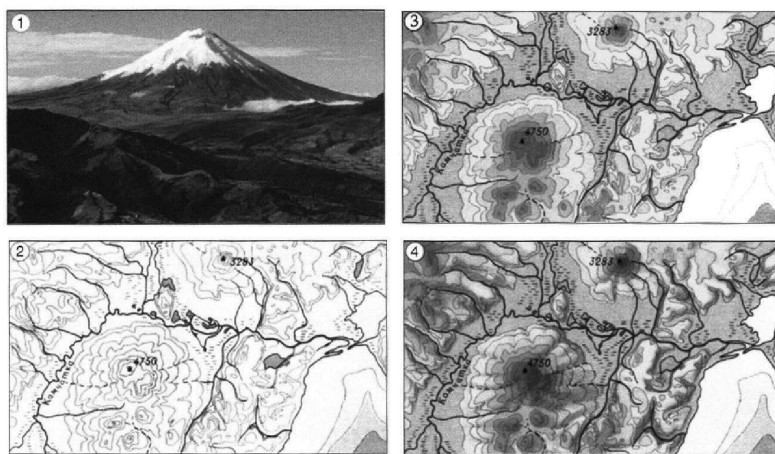
Градиво које ученици треба да усвоје на овом часу представљено је садржајем у уџбенику, али и допуњен бројним илустративним налозима који ће наставнику омогућити бољи увид у усвојеност знања код ученика, а ученицима помоћи да знања о картографским знацима примене на конкретне примере и задатке (слика 6).



Слика 6. Прост и илустративни налој у наставној јединици „Картографски знаци“
Извор: Сийарица и Тадић, 2012.

На основу овог простог илустративног налога ученици имају за задатак да прочитају картографске симболе и да одреде њихово право значење. На тај начин примењују стечена знања и оспособљавају се за препознавање картографских знака у циљу картографског описмењавања и коришћења карте у свакодневном животу.

Представљање рељефа на картама је наставна јединица након које ће наставник ученике оспособити да разликују и одреде надморску и релативну висину и упознати их са начинима представљања рељефа на картама (методом боја и изохипси). Најочигледнији пример на основу којег ученици могу схватити примену метода боја да би се нагласила разлика у надморској висини је да посматрају физичко-географску карту Србије. На основу ње, на очигледан начин могу уочити да у северном делу Србије доминира зелена боја и да она представља равничарски терен. Крећући се према југу висина терена се повећава и смењују се нијансе смеђе боје (тамније нијансе означавају веће висине). На истој страници у уџбенику налази се још једна допунска илустрација (слика 7) која на очигледан начин приказује примена изохипса, комбинација изохипса и боја, као и комбинација изохипса, боја и сенки.



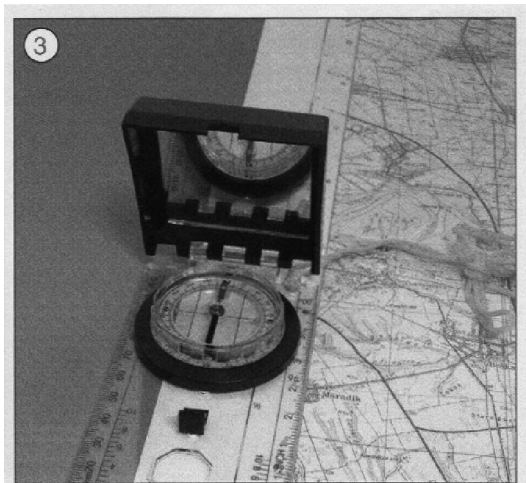
Околина вулканске планине (1) приказана на карти изохипсама (2), изохипсама и бојама (3), те изохипсама, бојама и сенкама (4).

Слика 7. Дојунска илустрација која приказује скалу боја примењену на једну физичко-географску карту Србије у наставној јединици „Представљање рељефа на картама“
Извор: Сийарица и Тадић, 2012.

Досадашња истраживања показала су да је на редовним часовима географије тешко изводљиво да ученици израђују одређене врсте модела. Због тога су од великог значаја часови слободних активности и географске секције, на којима би ученици правећи једноставне моделе (рељефне моделе, макете и друго) лакше схватили, а касније и применили знање о разликама у надморским висинама и рељефу. Такав облик рада би на најочигледнији начин потврдио истинитост садржаја које су обрађивали, и представљао би својеврсну вежбу и потврду да ли су и у којој мери обрађене садржаје и усвојили. Овако стечено знање ученицима би помогло и у савладавању још једне наставне теме у петом разреду у којој се изучава рељеф земље (Ивановић, 2008).

Пре него што се започне са обрадом наставне јединице *Оријентација карте* неопходно је утврдити са колико предзнања ученици располажу. Као што је већ поменуто, ученици се са странама света и појмом оријентације сусрећу још у разредној настави и та знања треба да представљају темељ за садржаје које се обрађују у петом разреду у настави географије. Ученици се на самом почетку часа методом разговора присећају који су то начини за оријентацију у простору: годови на пању, маховина на дрвећу, Северњача, сакрални објекти и друго. У уџбенику из географије за пети разред из географије, наставна јединица *Оријентација карте* оскудно је представљена текстуалним садржајима и дидактичком апаратуром која би ученицима могла да послужи као својеврстан подсетник.

Суштина ове наставне јединице јесте усвајање знања оријентације карте уз помоћ објеката на земљишту, небеских тела и компаса. Да би ученици овладали способношћу оријентације карте уз помоћ компаса најважније је да се на адекватан начин упознају са овим инструментом. Најефикаснији начин јесте да се у наставном просецу користи прави компас како би на конкретним примерима овладали вештином његовог коришћења. На тај начин усвојена знања су примењена и доказана у пракси што је веома важно када желимо да ученике припремимо да стечена знања и користе. Велику помоћ при самосталном раду ученика пружа и допунско текстуално-илустративно средство приказано у уџбенику на коме се налази слика компаса и текст који на врло једноставан начин даје објашњење за употребу истог (слика 8).



Оријентација карте помоћу компаса: компас се постави на карту, уз источну или западну ивицу рама, а онда се карта закреће све док се не поклопе правац магнетне игле и правац рама.

Слика 8. Дојунско текстуално-илустративно средство у наставној јединици „Оријентација карте“
Извор: Сийарица и Тадић, 2012.

Свакако да ученике треба извести и у природу како би и у пракси применили методе оријентације уз помоћ, на пример Сунца, сата и Сунца, оријентира и слично. Постоје и бројне игре примерене овом школском узрасту које наставници могу да организују, а у циљу што бољег схватања ових наставних садржаја, трајнијег усвајања истих, а касније и примене у пракси. Једна од таквих игара је „Пронађи благо“, где се ученици најпре поделе у групе, јасно се формулишу упутства у виду задатака и питања тако да указују на стране света (дакле, морају прво да се оријентишу, да одреде стране света, да оријентишу карту, или план града ако су у граду). Упутства треба да буду везана за одређене картографске знаке који означавају објекте у граду (споменик, црква и слично), да уз помоћ задате географске ширине и дужине одреде конкретну тачку од које треба да се крећу (на пример према југоистоку), како би дошли до следећег упутства. На тај начин би кроз игру проверили своје теоријско знање и директно га применили у геопростору. Овако стечена знања постају трајнија и умањује се могућност заборавања.

Закључак

Примена принципа повезаности теорије са праксом у наставном процесу изузетно је важна како би се стечена теоријска знања кроз практичне вежбе применила у пракси, да би се на тај начин омогућило да усвојено знање буде дуготрајније. Стога је веома битно повезивање овог принципа са принципом трајности знања и умења, као и принципом самосталне ученичке активности чиме се још једном наглашава да међу принципима није могуће рангирање по значају већ их карактерише истакнута међузависност.

Изузетно је важно да се часови на којима се обрађују наставне јединице овог типа не сведу само на учионицу. Реткост је у пракси да се настава одвија у природи, али је теоријско знање из картографије могуће применити у пракси у оквиру наставних екскурзија или географских секција, где би ученици на практичним примерима изводили вежбе и проверавали своје знање. Довољно је и час утврђивања организовати макар у дворишту школе или у њеној непосредној околини, како би се ставио акценат на примену дидактичког принципа повезаности теорије са праксом у наставном процесу.

Успех усвојености знања зависи од неколико битних фактора, у првом реду од одговарајућег начина обраде наставне јединице, као и адекватног одабира наставних средстава (карте, атласи, глобус, компас и сл.). Наставна тема *Географска карта* једна је од бројних области географије где није довољно базирати се само на стицање теоријског знања, без да постоји његова провера и примена у пракси. Обрадом садржаја ове наставне теме јасно је уочљива повезаност и прожимање теорије и праксе.

Примена принципа повезаности теорије са праксом је веома важна и доноси бројне позитивне ефекте, како за ученике тако и за самог наставника. Уче-

нику омогућава да усвојеним знањима приступи критички и да их провери, а потом и провезба у пракси, да материју лакше схвати и да усвојено знање буде дуготрајније и целисходније, док наставницима пружа повратну информацију о савладаном градиву и вештинама које ученик презентује у учионици или пак на терену.

Савремена настава географије темељи се на томе да настава никако не сме бити сведена само на простор учионице и да је ученике неопходно изводити ван ње кад год је то могуће. Код обраде овакве наставне теме недопустиво је говорити о усвојености искључиво теоријског знања, што јасно указује на значај и неопходност примене овог дидактичког принципа у наставном процесу.

ЛИТЕРАТУРА

- Баковљев, М. (1998). *Дидактика*, Научна књига, Београд.
- Грдинић, Б., Бранковић, Н. (2005). *Методика познавања природе и света око нас у наставној пракси*, Култура, Бачки Петровац.
- Згоник, М. (1967). *Методика наставе географије*, Завод за издавање уџбеника, Сарајево.
- Ивановић, Љ. (2008). *Илустративно-демонстративна метода у настави географије V и VI разреда (Мајстарки рад у рукојису)*, Природно-математички факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство, Нови Сад.
- Ивков, А. (2002). *Настава географије у основним и средњим школама – приручник за студенте и наставнике*, Природно-математички факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство, Нови Сад.
- Ромелић, Ј. (2004). *Методика наставе географије*, Природно-математички факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство, Нови Сад.
- Ромелић, Ј., Ивановић, Љ. (2011). *Дидактички принципи у настави географије*, Природно-математички факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство, Нови Сад.
- Ситарница, Р., Тадић, М. (2012). *Географија за V разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд.

Примљено: 3.7.2014.

Одобрено за штампу: 6.9.2014.

Resume: The need for introducing and following didactic principles in teaching is becoming more demanding nowadays. The paper analyzes the didactic principle of relatedness of theory and practice in the subject of Geography. A geography map is an imminent teaching tool in geography classes, and a teacher has to educate students for its proper utilization. The map, and all of its elements offer a wide range of possibilities, not only in educating children, but in people's everyday lives. The paper, therefore, analyzes first steps in being taught cartographic literacy in the fifth

grade of primary school, which is the starting point for further navigation within the system of cartography skills.

The attitude prevails among modern experts in didactics and methodic that pupils' aspirations towards understanding other people's and their own opinions should be aroused as early as possible, if teachers prepare them to do so from the very beginning of their school age. Nowadays pupils acquire knowledge in the way that the authenticity of knowledge is checked in practice. Teacher's word cannot and should not be the only source for pupil's understanding of geographic reality. The example of the teaching content explored in Cartography might prove as good for acquiring the contents by pupils' own intellectual activity.

Key words: didactic principles, theory, practice, geography, cartography.

МАРИЈА БОШЊАК

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

UDK: 371.3::5

BIBLID: 0353-7129,19(2014)2,p.311–320

АНАЛИЗА АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА ТОКОМ ПРИМЕНЕ ИСТРАЖИВАЧКЕ МЕТОДЕ У НАСТАВИ ПРИРОДНИХ НАУКА

Резиме: У наставној пракси у свету истраживачка настава (*Inquiry-based instruction*) је присутна већ неколико деценија, на свим образовним нивоима. Темељна анализа досадашњих истраживања о ефектима овог приступа (Minner Levy and Century 2010) потврђује његов позитиван утицај на разумевање садржаја природних наука, као и на трајност знања. У Србији истраживачки приступ систематски се примењује једино у оквиру изборног предмета *Рука у шесћу – оtkривање светиња*, док је то у оквиру обавезних предмета из области природних наука углавном питање афинитета и ентузијазма појединих наставника. У току девет недеља вршено је систематско посматрање примене истраживачке методе у реализацији физичких садржаја у настави *Природе и друштва* у осам одељења четвртих разреда основне школе, при чему су у четири одељења примењивани посебно обликовани експериментални наставни модели, док су преостала четири одељења чинила контролну групу. Резултати систематског посматрања указују да су у експерименталној групи доминантне активности ученика карактеристичне за савремене наставне методе (конкретно истраживачку наставу), да је индивидуализација у домену тих активности врло изражена, као и интеракција међу ученицима. Са друге стране у контролној групи доминирају активности типичне за традиционалну наставу, индивидуализација је у оквиру таквих активности тешко изводљива па тиме и ретка, као што је ретка и интеракција међу ученицима.

Кључне речи: истраживачка настава, систематско посматрање, активности ученика, настава природних наука.

Увод

Једна од најшире прихваћених метода за успешну реализацију циљева научног образовања је *истраживачка настава* (*Inquiry-based instruction* или само кратко *Inquiry*) која се дефинише као укључивање ученика у процес активног учења, односно развоја и разумевања научних садржаја кроз постављање питања, анализу података и критичко мишљење (NRC1996).

Путем истраживачке наставе треба да се обезбеди континуирани низ активности у којима је ученик у центру збивања, при чему се може применити неколико различитих приступа, односно нивоа: *стируктурирани, вођени, оиворени и циклус учења*. У сваком наредном нивоу руковођење етапама истраживачке наставе (избор теме, постављање истраживачког питања, дефинисање хипотезе, припрема и реализација истраживања, анализа резултата и формулисање закључака) поступно прелази са наставника на ученика, у складу са развојем когнитивних способности ученика. Крајњи циљ је да се ученик оспособи за научно истраживање (Bell, Smetana and Binns 2005; Colburn 2000; Rezba, Aldridge and Rhea 1999; Bonnstedt 1998).

Истраживачка настава представља еволутивни процес у коме одговорност за поједине етапе истраживања, али и учења поступно прелази са наставника на ученике.

Постоји мноштво начина на које се истраживачка настава може применити у школској пракси јер она није програм учења, нити план рада, ни модел наставног програма. Оно што учење путем истраживања практично значи може да варира од једномесечне серије активности, која може да се развије у једногодишње ученичко истраживање (Harlen 2004, према: Rankin 1999), до кратког истраживања које може да се уклопи у једну до две лекције. Ти различити начини примене истраживачке наставе у пракси не само да су неизбежни, већ су напротив врло пожељни јер осликавају смислено учење у различитим околностима.

У наставној пракси у свету истраживачки приступ је присутан већ неколико деценија, на свим образовним нивоима. Опсежна анализа досадашњих истраживања о ефектима овог приступа (Minner, Levy and Century 2010; Harlen 2004) потврђује његов позитиван утицај на разумевање садржаја природних наука, као и на трајност знања. У нашој земљи истраживачки приступ систематски се примењује једино у оквиру изборног предмета *Рука у шесту – ошкривање света*, док је то у оквиру обавезних предмета из области природних наука углавном питање афинитета и ентузијазма појединих наставника (Бошњак и Обадовић 2009а; Вошњак and Обадовић 2009б; Цвјетићанин, Бранковић и Самарџија 2008). У оквиру пројекта EU-FP7-FIBONACCI, ради се на дисеминацији и систематском увођењу IBSE (*Inquiry-Based Science Education*) метода у наставу природних наука у основним школама (Јокић 2004а,б,в; Јокић 2005). Охрабрује и чињеница да код ученика постоји велика заинтересованост и мотивисаност за проучавање природних појава путем истраживачке методе (Вошњак and Обадовић 2012).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања

Предмет истраживања је примена истраживачке методе (*Inquiry-based instruction*) у реализацији физичких садржаја у настави *Природе и грушиња* и њен допринос ефикаснијем стицању знања, умења и навика ученика, повећању квалитета и квантитета њиховог знања, као и развоју мотивације за рад у поређењу са традиционалним приступом.

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је повећање сазнања о могућностима примене истраживачке методе у реализацији физичких садржаја у настави *Природе и друштва* у четвртм разреду основне школе.

Из постављеног циља истраживања произилазе и **задаци** истраживања:

- анализа заступљености елемената истраживачке наставе у реализацији физичких садржаја у настави *Природе и друштва* у четвртм разреду основне школе;
- анализа степена активности ученика, индивидуализације наставе и комуникације међу ученицима при реализацији физичких садржаја у настави *Природе и друштва* у четвртм разреду основне школе.

Општа хипотеза истраживања гласи:

- Постоји разлика између контролне и експерименталне групе у погледу заступљености елемената истраживачке наставе у реализацији физичких садржаја у настави *Природе и друштва* у четвртм разреду основне школе.

Истраживачке **потхипотезе** су:

- Постоји разлика између контролне и експерименталне групе у погледу степена активности ученика;
- Постоји разлика између контролне и експерименталне групе у погледу индивидуализације наставе;
- Постоји разлика између контролне и експерименталне групе у погледу комуникације међу ученицима.

Узорак истраживања

Систематским посматрањем је обухваћено 167 ученика у осам одељења (четири експериментална и четири контролна) из две различите школе у Сомбору сличних карактеристика (ОШ „Иво Лола Рибар“ и ОШ „Доситеј Обрадовић“).

Методe и инструменти истраживања

Током експерименталног периода вршено је систематско посматрање часова, контролне и експерименталне групе помоћу посебно конструисаног инструмента – протокола систематског посматрања, који је обликован у складу са потребама истраживања, а по узору на сличне протоколе (Самарџија 2004). Експериментални период је трајао девет радних недеља, односно, одржано је у експерименталним одељењима девет блок-часова, те је у складу са тим сваке недеље обављено једно систематско посматрање у једном експерименталном и

једном контролном одељењу. На поменути начин попуњено је девет протокола у контролним и девет у експерименталним одељењима, при чему се водило рачуна да систематским посматрањем буду обухваћена сва одељења која су била укључена у експеримент, као и сви наставни садржаји предвиђени експерименталним програмом. Резултати су представљени табеларно, помоћу слова које представљају ознаку за активност која је посматрана (при чему је објашњење ознака дато у првој колони) и броја који представља учесталост појављивања праћене активности (број посматраних часова на којима је та активност била доминантна) у контролној, односно, експерименталној групи. Приликом анализе добијених резултата коришћена је дескриптивна метода, а део резултата је представљен и графички.

АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА

Активности ученика на часу

Анализирајући активности ученика на часу (Табела 1) видимо да су **слушање** и **слушање и записивање** благо доминантније активности у контролној групи у односу на експерименталну. У контролној групи су још израженије активности **писања** и **писменог одговарања на питања**, док су **читање у функцији решавања проблема**, као и **цртање** подједнако слабо заступљене, односно, незаступљене активности у обе групе. Када је реч о вербалној комуникацији у групама видимо да су **дијалог између учитеља и ученика** и **усмено одговарање на питања** подједнако доминантне активности у обе групе. У експерименталној групи ученици чешће износе **чињенице**, а у контролној **искуства**, док ни једни, ни други немају обичај да износе сопствене **ставове**. **Постављање питања другим ученицима или учитељу**, као и **извештавање и дискусија ученика** представљају честе активности у експерименталној групи док у контролној групи овакве активности практично не постоје.

Табела 1: Резултати систематској посматрања активности ученика на часу

АКТИВНОСТ УЧЕНИКА НА ЧАСУ	К ГРУПА	Е ГРУПА
- слушање С, слушање и записивање СЗ	С - 2, СЗ - 3	С - 1, СЗ - 0
- писање П, писмено одговарање на питања ПО	П - 3, ПО - 3	П - 0, ПО - 0
- читање у функцији решавања проблема Ч	Ч - 1	Ч - 1
- цртање Ц	Ц - 0	Ц - 0
- дијалог између учитеља и ученика Д	Д - 9	Д - 9
- ученици износе ставове С, искуство И, чињенице Ч	С - 0, И - 5, Ч - 3	С - 0, И - 0, Ч - 7
- ученици постављају питања другим ученицима ДУ, учитељу УУ	ДУ - 0, УУ - 0	ДУ - 4, УУ - 5
- ученици извештавају УИ, дискутују УД	УИ - 1, УД - 0	УИ - 4, УД - 8
- ученици усмено одговарају на питања УО	УО - 8	УО - 7

АКТИВНОСТ УЧЕНИКА НА ЧАСУ	К ГРУПА	Е ГРУПА
- лабораторијски рад ученика ЛР - ученици постављају хипотезе ПХ - планирају шта ће да ураде ПУ - дефинишу шта желе да потврде ДП - припремају и изводе огледе ИО - бележе опажања БО - ученици мере М - ученици изводе закључке ИЗ	ЛР – 3 ПХ – 0 ПУ – 1 ДП – 0 ИО – 3 БО – 2 М – 0 ИЗ – 3	ЛР – 9 ПХ – 3 ПУ – 9 ДП – 2 ИО – 9 БО – 7 М – 1 ИЗ – 8
- рад да наставним средствима у функцији решавања проблема НСП - ученици користе уџбеник У, додатну литературу ДЛ, свеску С, наставне листиће НЛ, инструктивне листове ИЛ	НСП – 5 У – 7, ДЛ – 1, С – 4, НЛ – 0, ИЛ – 2	НСП – 9 У – 0, ДЛ – 0, С – 4, НЛ – 0, ИЛ – 8

Када је реч о **лабораторијском раду ученика** и његовим карактеристичним елементима разлика између контролне и експерименталне групе је још израженија. У контролној групи је само на трећини посматраних часова примењиван лабораторијски рад, при чему нису увек били присутни сви карактеристични елементи као што је **постављање хипотезе, планирање и дефинисање циља** истраживања, **бележење опажања и мерење**.

Насупрот томе у експерименталној групи је лабораторијска метода (прецизније истраживачка) доминирала на свим посматраним часовима, при чему су у знатној већој мери били присутни сви кораци у истраживачкој настави изузев мерења (због природе самих експеримената), док је делимично запостављено постављање хипотезе и дефинисање циља истраживања.

Лабораторијски рад ученика

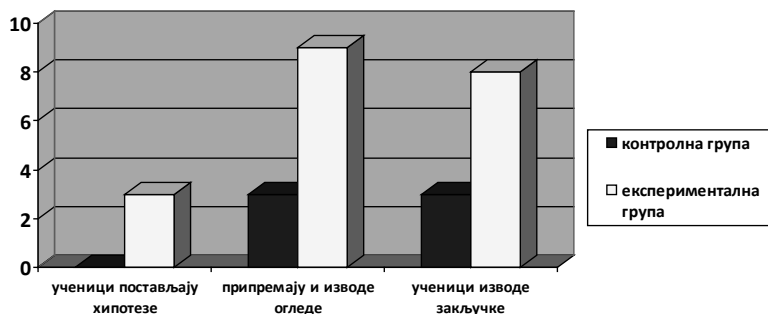


График 1: Поједине лабораторијске активности ученика на часу

Систематско посматрање такође показује да је **рад на наставним средствима у функцији решавања проблема** присутан у обе групе али је нешто израженији у експерименталној групи. Као што се и могло очекивати у контролној групи је доми-

нантна употреба **уџбеника**, док се **додатна литература** и **наставни листићи** скоро уопште не користе, а **свеска** и **инструктивни листићи** само делимично. У експерименталној групи апсолутно доминира употреба инструктивних листића и делимично свеске за експерименте, док се остала наставна средства уопште не користе.

Видимо да је веома изражена разлика између контролне и експерименталне групе када је реч о активностима ученика на часу. Наиме, у контролној групи доминирају активности ученика типичне за традиционалну наставу као што су **слушање, слушање и записивање, писање, писмено одговарање на питања, дијалог између учитеља и ученика** и **усмено одговарање на питања**, само је делимично присутан **лабораторијски рад** и то у непотпуним облицима, а уџбеник и свеска су доминантна наставна средства на њиховим часовима. Са друге стране, у експерименталној групи доминирају активности својствене савременим наставним методама које у фокус стављају активну улогу ученика као што су **постављање питања другим ученицима или учитељу, извештавање и дискусија ученика**, доминира лабораторијски рад у својим развијенијим облицима (истраживачка метода), а осим експерименталне свеске најзаступљеније наставно средство је инструктивни листић.

Остварена индивидуализација у домену активности ученика

Резултати систематског посматрања **остварене индивидуализације у домену активности ученика (Табела 2)** такође указују на значајне разлике између контролне и експерименталне групе, тако да у контролној групи ученици најчешће реализују **исте активности**, док су у експерименталној групи доминантне **различите активности ученика**. У обе групе **активности започињу истовремено**, али у контролној групи и **завршавају истовремено** о чему **одлучује искључиво учитељ**, а у експерименталној групи активности **завршавају у различито време** и о томе **одлучују искључиво ученици**. У обе групе ученици углавном имају **иста задужења у оквиру групе**, али је тих запажања мање у контролној групи јер је и групни рад мање заступљен.

Табела 2: Резултати систематског посматрања остварене индивидуализације у домену активности ученика

ОСТВАРЕНА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА У ДОМЕНУ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА	К ГРУПА	Е ГРУПА
- ученици реализују исту активност ИА, различите активности РА	ИА – 9, РА – 2	ИА – 1, РА – 9
- ученици започињу активност у исто време ИВ, различито време РВ	ИВ – 9, РВ – 0	ИВ – 9, РВ – 0
- ученици завршавају активност у исто време ЗИ, различито време ЗР	ЗИ – 5, ЗР – 1	ЗИ – 0, ЗР – 9

ОСТВАРЕНА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА У ДОМЕНУ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА	К ГРУПА	Е ГРУПА
- време трајања активности одређује учитељ УЉ, ученици УЧ, заједно 3	УЉ – 5, УЧ -0, 3 – 0	УЉ – 0, УЧ - 9, 3 – 0
- ученици у оквиру групе имају различита задужења РЗ, иста задужења ИЗ	РЗ – 0, ИЗ - 3	РЗ –3, ИЗ - 8

Ученици реализују исте или различите активности

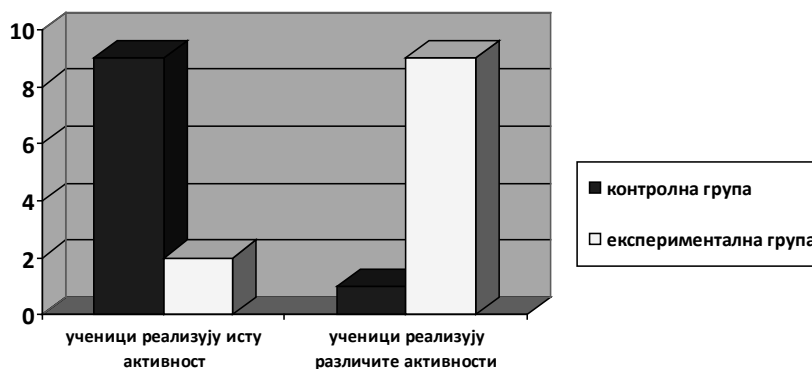


График 2: Индивидуализација у домену активности ученика

На основу претходних запажања можемо закључити да је у експерименталној групи у много већој мери остварена индивидуализација у домену активности ученика него што је то случај у контролној групи, што је опет битна одлика савремене наставе у односу на традиционалну.

Вербална интеракција ученика

Пратећи параметре карактеристичне за **вербалну интеракцију ученика** (Табела 3) уочено је да је **дијалог између ученика** у контролној групи врло **ретка** појава за разлику од експерименталне групе где је **врло чест**, а доминира **дијалог са ученицима из групе** јер је групни облик рада најчешће примењиван. У експерименталним одељењима ученици се у оквиру групе најчешће **договарају** и понекада **вреднују рад друге групе**, док су ретки дијалози између ученика контролне групе углавном у виду договора. Када је реч о начину на који ученици међусобно разговарају, у експерименталној групи они најчешће разговарају **тихо**, док у контролној групи ученици ретко разговарају и тада чешће **гласно**.

Систематско посматрање потврђује да је вербална интеракција ученика знатно израженија у експерименталној него у контролној групи, што је и очекивано имајући у виду претходно уочене доминантне активности у тим групама.

Табела 3: Резултати систематског посматрања вербалне интеракције ученика

ВЕРБАЛНА ИНТЕРАКЦИЈА УЧЕНИКА	К ГРУПА	Е ГРУПА
- дијалог између ученика: ретко Р, често Ч, врло често ВЧ	Р – 9, Ч – 2, ВЧ – 1	Р – 1, Ч – 0, ВЧ – 9
- дијалог: са другом у клупи ДК, са осталим ученицима ОУ, са ученицима из групе УГ	ДК – 1, ОУ – 0, УГ – 2	ДК – 0, ОУ – 0, УГ – 9
- договарају се Д, препиру се П, постављају питања ПП, вреднују рад друге групе ВР	Д – 3, П – 1, ПП – 0, ВР – 0	Д – 9, П – 0, ПП – 0, ВР – 0
- ученици разговарају: гласно Г, полугласно П, тихо Т	Г – 2, П – 0, Т – 1	Г – 1, П – 6, Т – 2

Дијалог између ученика

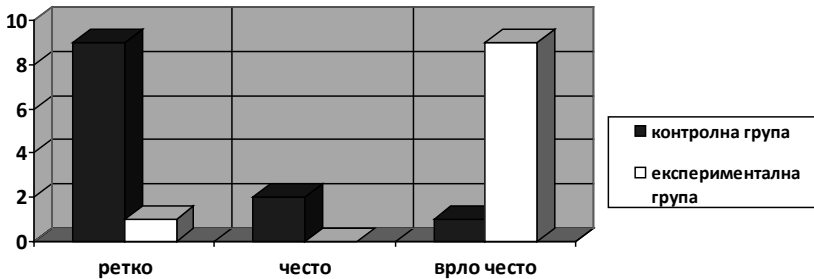


График 3: Вербална интеракција ученика

Закључак

На основу запажања сакупљених путем протокола систематског посматрања приликом реализације физичких садржаја на часовима *Природе и друштва* у четвртој разреду основне школе можемо закључити да су у експерименталној групи доминантне активности ученика карактеристичне за савремене наставне методе (конкретно истраживачку наставу), да је индивидуализација у домену тих активности врло изражена, као и интеракција међу ученицима. Са друге стране у контролној групи доминирају активности типичне за традиционалну наставу, индивидуализација је у оквиру таквих активности тешко изводљива па тиме и ретка, као што је ретка и интеракција међу ученицима. Систематско посматрање је потврдило да су у експерименталним одељењима прилично доследно примењивани експериментални наставни модели, што је веома важно за веродостојност резултата свих истраживања спроведених у њима. Резултати добијени у контролним одељењима указују да, и поред препорука у плану и програму

за поменути предмет, осавремењених уџбеника и низа семинара на којима се промовишу савремене наставне методе, у већини учионица и даље доминирају елементи традиционалне наставе.

ЛИТЕРАТУРА

- Bell, R. L., Smetana, L., Binns, I. (2005). Simplifying Inquiry Instruction. *National Science Teacher Association*, October 2005, 30-33.
- Bonnstett, R. J. (1998). Inquiry: Learning From the Past With an Eye on the Future. *Electronic Journal of Science Education*, 3(1).
- Бошњак, М., Обадовић, Д. (2009). Анализа заступљености изборног предмета Рука у тесту – откривање света у наставној пракси у Западнобачком округу. *Педагоџија*, 1/2009, 145-157.
- Bošnjak, M., Obadović, D. (2009). Key Aspects of the Implementation of Optional Subject „Hands on – Discovering of the World“ in Teaching Practice of the West-Bačka District in Serbia. *AIP Conference Proceedings* (Alexandroupolis, Greece, 9-13 September 2009), 2009, vol. 1203, pp. 1366-1371.
- Bošnjak, M., Obadović, D. (2012). Views and Experiences of 4th Grade Pupils in Primary Schools Regarding the Implementation of the Inquiry-Based Science Education (IBSE) Method in Science and Social Studies. *Proceedings. Inquiry Based Science Education (IBSE) in the Primary School*. Belgrade. 2012, pp. 45-51.
- Јокић, С. (2004а). Откривање нових димензија Света. Просветни преглед, *Педагоџика њракса*, Београд, бр. 573.
- Јокић, С. (2004б). Више од експеримента. Просветни преглед, *Педагоџика њракса*, Београд, бр. 574.
- Јокић, С. (2004в). Авантура трајног саучесништва. Просветни преглед, *Педагоџика њракса*, Београд, бр. 582.
- Јокић, С. (2005). Улога наставника у припреми и вођењу часа. Просветни преглед, *Педагоџика њракса*, Београд, бр. 586.
- Minner, D., Levy, A.J., Century, J. (2010). Inquiry- Based Science Instruction- What Is It and Does It Matter? Results from a Research Synthesis Years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474 - 496.
- Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања. *Сл. гласник – Просветни гласник РС*, бр. 3/06, 15/06, 2/08 и 3/2011.
- National Research Council (NRC). (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Самарџија, Б. (2004). Ефикасност модела активног учења применом метода самосталног рада ученика у настави познавања природе. Магистарски рад, Учитељски факултет у Сомбору.
- Француска академија наука – „Рука у тесту“, Министарство за омладину, образовање и истраживање, Дирекција за школско образовање. (2004). *Прегавање*

- наука у школи. Превод на српски Стеван Јокић. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Цвјетићанин, С., Бранковић, Н., Самарџија, Б. (2008). Утицај експерименталног рада на врсту и заступљеност активности ученика у настави познавања природе. *Педагоџија*, 1/2008, 91-98.
- Colburn, A. (2000). An Inquiry Primer. *Science Scope*, March 2000, 42-44.
- Harlen, W. (2004). *Evaluating Inquiry- Based Science developments*. For a Meeting "Evaluation of Inquiry- Based Science", Доступно на: http://www.nsrconline.org/pdf/nas_paper_eval_inquiry_science.pdf
- Шарпак, Ж. (2001). *Рука у шесџу, науке у основној школи*. Превод на српски Стеван Јокић. Друштво физичара Србије, Београд.

Примљено: 19.2.2015.

Одобрено за штампу: 25.2.2015.

Summary: Inquiry approach has been present in teaching practice throughout the world for several decades at all educational levels. Extensive analysis of previous research on the effects of this approach (Levy and Century Minner, 2010) confirms its positive impact on understanding science curriculum, and on the durability of knowledge. In our country, a systematic inquiry approach is applicable only within the optional school subject *Hands on – Discovering the World*. With compulsory subjects in the field of natural sciences it is mainly the issue of affinity and enthusiasm of individual teachers. During a nine-week period, we systematically observed the application of inquiry method in implementing the physics contents in *Nature and Society* school subject in eight classes of fourth grade of elementary school; specially designed experimental teaching models were implemented in four classes, while the remaining four classes represented the control group. The results of the systematic observation indicate that in the experimental group students' dominant activities are those that characterize modern teaching methods (specifically inquiry teaching), with individualization within the domain of these activities visibly expressed, as well as the interaction among students. On the other hand, activities typical of traditional teaching dominated the control group; individualization within such activities is difficult to implement and is, therefore scarce, as well as is the interaction among students.

Key words: Inquiry-based teaching, systematic observation, student activities, science teaching.

ИСИДОР ПАНИЋ

ОШ “Браћа Новаков“

Силбаш, Бачка Паланка

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 37.034-053.5

BIBLID: 0353-7129,19(2014)2,p.321–330

МЕТОДИЧКИ ПОСТУПЦИ У ВАСПИТАЊУ ДЕЦЕ УЗРАСТА ДО ДЕСЕТ ГОДИНА

Резиме: Свет се суочава са великом моралном кризом. У данашњем времену нема земље која није погођена овим проблемом. Постоји квалитативна разлика између земаља света у степеном захваћености моралном кризом, али је проблем ипак присутан. Ова криза се одражава на скоро све аспекте људског живота тако да ни просветна делатност није поштеђена. Нарочито је угрожен васпитни аспект образовања. Ипак, у мору методичких теорија и принципа, постоје и они који доприносе здравом и природном развоју младог људског ума, детета.

Кључне речи: дете, методика, васпитање, морал.

Не постоји временски период људског постојања у коме се није примењивао одређени вид васпитања. Историја педагошке грађе сведочи о труду многобројних учитеља, педагога, и у савременом добу појединих методичара да учврсте темеље васпитања, да их развију и спознају тајну вечних принципа за васпитање детета. Овај подухват траје вековима и не представља Сизифов посао јер су поједине васпитне норме јасно дефинисане у педагошкој теорији. То су она правила која омогућавају здрав развој детета у моралном погледу која су увек иста без обзира на историјско време у коме се примењују. У есенцијалном смислу, такав облик васпитања требало би да буде полазиште сваке педагошко-методичке идеје.

С друге стране, дефинисана су и она правила васпитања која су променљивог карактера у зависности од историјског времена, глобалног карактера друштва у коме се дете васпитава, конкретне ситуације и других особености које понекад изискују ванредне методичке поступке у циљу ефикасаног подучавања детета. Васпитни процес представља у великом броју случајева тешко бреме за

родитеља. Верује се да сваки родитељ тежи ка постизању успеха у васпитању свог детета. При томе он примењује разноврсне типове методичких поступака и педагошких идеја ради постизања тог циља. У одређеним случајевима ти методи воде дете у правилно психо-физичко узрастање, но нажалост то није чињеница са сваким родитељем. Снажна искушења постоје за родитеље и учитеље нарочито у данашњем времену када је реч о васпитању. Једно од њих је недопустива либералност изражавања мишљења сваке особе без обзира на компатибилност те особе за одређену науку. Такав савремени принцип није заобишао ни педагошку науку. Углавном се у стручној литератури о слободи мишљења говори о њеним позитивним особинама, којих је иначе веома мало, наспрот негативним особинама и штети коју чини читавом човечанству у васпитном смислу. Створен је велики број педагошко-методичке литературе који носи у себи различите васпитне стилове који се примењују у целом свету како у породицама тако и у васпитно-образовним установама. Често је њихова ефикасност на ниском нивоу, или уопште и не постоји. Сходно томе данашња духовна клима друштва у коме живимо изискује оштру селекцију педагошких идеја и начела у циљу очувања исправних норми у жељи за радом на добробит не само једног друштва, већ и на глобалном нивоу.

ПОЧЕТНИ ЖИВОТНИ ПЕРИОД ЉУДСКОГ БИЋА

Долазак детета на овај свет представља огромну радост за сваког родитеља. Људска бића немају могућност да бирају историјско време у коме ће се родити, нити простор. Такође, не одлучују ни о томе ко ће им бити родитељи, односно у каквој духовној клими ће бити одгајани. Могућност индивидуе за одабиром другачијег стила живота или усвајање другачијих начела од својих родитеља углавном има тек у одраслом добу. У појединим породицама у којима владају чврста исправна морална начела, млада особа нема ни потребу да тражи другу врсту принципа. Ипак, то није случај са сваком породицом. Родитељски ставови имају изузетно велики значај у психичком развоју новорођенчета. С обзиром да оно нема способност самоваспитања у том периоду живота, млада непоновљива личност је скоро у потпуности потчињена вољи својих родитеља.

Позната је чињеница да се дете рађа са диспозицијама које се у каснијем животном периоду могу развити и употпунити. Диспозиције могу бити позитивне и негативне. Оне су углавном везане за генетску структуру детета. Ипак, у погледу развоја карактера детета примарну улогу имају нико други до родитељи или старатељи. Остварење диспозиционих карактеристика са којима се људско биће рађа, које се односе на обликовање карактера, зависе од васпитања које ће им бити пружено од стране родитеља, а у каснијем животном добу и од интересовања особе за развој својих диспозиција, али и од утицаја окружења у коме живи. О предусловима код детета говорио је и познати норвешки педагог Сандвен који је сматрао да је потребно у каснијем узрасту школу и њен рад прилагодити

предусловима детета (Sandven 1968). Овај принцип би могао остварити успех у васпитању ако се школа организује, између осталог, као институција која ће подстицати и пружати могућност развијања само позитивних диспозиција.

Рођењем дете прима велику пажњу од своје породице. Она га облачи, пресвлачи, купа, храни, или, једном речју, негује. Обично родитељи у том развојном добу детету ништа не ускраћују. Дететове потребе се брзо и увек испуњавају. Ако је гладно оно плаче, ако жели играчку опет плаче, ако жели да га држе на рукама такође плаче и са великом брзином се реагује на дететов плач и гледа да му се угоди. Тај период угађања углавном траје до друге године дететовог живота. Тада настају проблеми. С обзиром да је оно навикнуто да се свака његова потреба и жеља испуњава, дете долази у једну за њега сасвим необичну ситуацију, то јест да му родитељи нешто забране. Са две године многа деца углавном већ ходају, како уз помоћ родитеља, тако и самостално. Самим тим, имају могућност да дирају ствари по кући, јавља им се жеља да све додирну и обично ставе у уста. Наравно, реакција родитеља је углавном иста у таквим ситуацијама, настају забране. Управо те забране су ново искуство са којим се дете суочава. Ниједан разуман родитељ неће дозволити свом детету да у кући, дворишту или на јавном месту чини све што пожели, јер често су те жеље опасне по здравље, а понекад и по сам живот детета. У циљу заштите свог детета многи родитељи предочавају низ забрана, а од детета се очекује да их оно усвоји и да их се придржава. Треба бити чврстог става у таквим ситуацијама да се не би испунила данска изрека која гласи: „Ко даје свињи кад год рокће и детету кад год плаче, добиће дебелу свињу и искварено дете“. Поједини педагози истражили су да деца забрану доживљавају као одсуство љубави од стране родитеља (Milivojević i sar. 2009). Међутим, деца нису у стању у том периоду да просуде шта је исправно, а шта није. Стога је васпитна улога родитеља неизоставна. Поједини родитељи на дечји плач и њихов тужан израз лица попуштају приликом примењивања забрана. Ипак, као што је речено, „није мудро испуштати узде васпитања“. Уколико дете увиди попустљивост родитеља, постоји опасност да оно то несвесно и злоупотреби. У таквим случајевима неумесно би било и замерити детету, јер је родитељска дужност да буду разумни и чврсти у исправним методичким поступцима које примењују у васпитању свога детета. Сматрам да је тај период живота есенцијалан за обликовање карактера младе личности. Уколико дете има високо моралне родитеље који доследно подучавају своје дете моралним вредностима, ствара се снажан темељ у дететовој психи за његов даљи морално здрав развитак. Потребно је „сломити дететову вољу“ и тиме га научити послушности чиме се олакшава даљи васпитни рад. Наравно, овај метод пружа позитивне резултате само код породица које васпитавају своју децу исправним моралним начелима. Нажалост, сведоци смо и великог броја злоупотребе у васпитном смислу коју примењују родитељи. Заиста, родитељи су у могућности да од свог детета створе личност достојну да се човеком назове, али погрешним учењем и адску личност. Родитељи као и сва друга људска бића имају своје слабости. Проблем настаје када се те слабости одразе на психофизички развој детета. Људска бића су у великој мери подлож-

на утицају својих родитеља. Код неких се то одражава и током читавог живота. Овим питањем нарочито се бавио руски академик Бехтерев који је посебно истицао значај сугестије коју родитељи пружају деци (Behterev 1930). Сигурно је то да поред директног васпитања које деца добијају од својих родитеља, индиректно васпитање уме да буде понекад много делотворније. Наиме, родитељско понашање и речи које ће изрећи у тешким економским, политичким, породичним или неким другим животним ситуацијама може бити одлучујући фактор при формирању појединих ставова код детета. Дешава се да дете и не поштује своје родитеље, али да ипак прихвата норму понашања родитеља биле оне позитивне или негативне. У тим ситуацијама став детета се не мења према родитељу, али је несвесно прихватио утицај који му је родитељ током живота пружио. Ту се показује невероватна власт родитеља над децом које често поред деце нису свесни ни родитељи. Овакав утицај ипак се снажније испољава у каснијем животном добу детета. Ту постоји опасност да дете несвесно прихвати негативно понашање својих родитеља које током свог живота може да настави развијати у погрешном правцу. Ипак, постоји могућност и да те исте рђаве норме понашања одбаца под позитивним утицајем одређене литературе, околине и других фактора.

ФИЛОЗОФИЈА ПРЕДШКОЛСКЕ МЕТОДИКЕ

Пред сам почетак предшколског периода започиње се до тада слабо или никако примењиван начин васпитања. Реч је о вербалном облику које подразумева савете, смернице, критику, похвалу, итд. Дете у овом периоду је веома знатижељно. Тек постаје донекле свесно да је живо биће и да обитава у овом свету. Највећи извор знања у том добу представља му његова породица. Савремени начин живота често онемогућава довољну посвећеност родитеља својој деци. Иако поред њих у васпитном смислу делују бака, дека, или пак васпитач у вртићу, најснажнији је утицај родитеља који треба мудро искористити. Дакако, постоји и опасност да се родитељи осете угроженим као најзначајније особе у дечјем животу од стране стручне особе која ради у предшколској установи. Из тога произилази да је за успешну васпитну делатност потребна детаљна информисаност васпитача о структури породице. Међу најбитнијим ставовима којима треба да располажу васпитачи јесте свесност да предшколска установа не може и не сме да замени улогу родитеља у васпитном смилу (Каменов 2006). Основни значај предшколске установе је да потпомогне родитељима (старатељима) у васпитном узрастању детета. Такође, идеолошко и материјално стање могу бити пресудни фактори у формирању животних ставова код детета. То је још један разлог због којег предшколски радник мора подробно познавати породицу оног детета које васпитава.

Поједина психолошка истраживања показала су да раздвојеност деце од својих родитеља могу оставити драстичне последице по дечју психу. Постоји опасност да дете постане несигурна и хладна особа која неће развити природан осећај припадности некој особи. Стога родитељи треба да теже да што више времена

проводе са својим дететом и то време, пре свега, да искористе за подучавање детета исправним моралним начелима која ће му бити од користи током целог живота. Породица је почетак васпитања скоро сваког детета (Zuković 2005). Оно што она пружи младом уму у раној животnoj доби, бива сачувано током целог живота. Особа не мора да живи према оном учењу које је примило од родитеља, али ће му сигурно остати у сећању. Толико је битно детињство које је јединствено по начину прихватања поуке које му се пружа од стране родитеља и околине. У оквиру моралног подучавања детета, француски филозоф Мишел Екем де Монтењ изнео је педагошку тезу да деца треба да уче „оно што треба да чине као будући људи“. Сматрао је да особа треба да буде васпитавана са аспекта целине. Тиме је обухватио и телесни и духовни део васпитања (Montaigne 1953). Овај приступ васпитању је фокусиран на будућност у чему се и огледа његова суштинска вредност. Ипак, уз такав приступ не треба ни запоставити понашање детета у младости при чему се треба трудити да све позитивне норме понашања прихвати и живи по њима већ у детињству, али да их развија и употпуњује током живота.

Детету је потребно поткрепљење за његов истраживачки рад, јер тако би се могло назвати дечје деловање у односу на свет у коме живи.

Нарочито је значајна потпора за развој дечјег талента ако се уоче у овом периоду живота. Свака личност се рађа са слободном вољом, односно могућношћу да управља својим животом према свом нахођењу. Ипак, та слобода са собом носи и последице. Родитељи су међу првима који имају ту могућност да усмере вољу детета ка добру или ка злу. Дакле, дечја воља се може обликовати позитивним или негативним васпитањем. Дете није у могућности да увек просуди шта је исправно у одређеној животnoj ситуацији и јављају му се жеље за непромереним понашањем које представљају израз воље (Каменов 2006). У каснијем животном периоду, дете ће бити изложено великом утицају околине и управо због тога би родитељи требало мудро да искористе могућност коју имају у погледу обликовања дечје воље још у најранијем узрасту и то да буде усмерена искључиво ка добру. То је могуће постићи похвалама, казнама и другим методама. С обзиром да је овај животни период идеалан за усвајање норми лепог понашања, пожељно је понекад, али не сувише, похвалити дете уколико се примерено понаша. На тај начин пружа му се потврда за оно што је до сада урадило, али и мотивација да настави са таквим понашањем. Похвалу је потребно применити као васпитно средство и у ситуацијама када се дете труди да нешто добро постигне, иако у томе можда не оствари значајан успех у почетку. Тиме оно увиђа родитељску жељу и постоји могућност да ће наставити да се труди и оствари пожељне резултате. С друге стране, ово васпитно средство може бити и веома опасно уколико се примењује олако и неадекватно. Као што каже пословица: „Само је незаслужена похвала гора од незаслужене казне“. Несмотреним похваљивањем родитељ поткопава добре васпитне темеље који су изграђени у детињој свести. Дете тада прихвата незаслужену похвалу и постаје конфузно незнајући шта уствари родитељ од њега очекује. Уколико дететов развој крене у погрешном правцу, једини кривац у овом случају био би родитељ.

У појединим животним ситуацијама, неизоставно васпитно средство је казна. Казну је најтеже применити, али је понекад то неопходно. Ниједан родитељ који заиста воли своје дете не жели да примењује ниједан вид казне, али исто тако увиђа да непримењивање казне понекад може проузроковати веома негативне последице по развој детета у васпитном смислу. Иако ју је тешко спровести, казна уме да буде веома делотворна у позитивном смислу. Не изискује свака ситуација исту врсту казне. Стога је понекад довољан само прек поглед родитеља на дете који ће бити довољан да спречи или исправи дечје негативно понашање. Но, у многим ситуацијама нужно је примењивати много више од тога. Забране су веома чест метод који се примењује од стране родитеља. Ипак, са њима треба бити опрезан. Потребно ју је примењивати селективно, односно само у оним ситуацијама где родитељи (старатељи) могу остати доследни. Наравно, потребно је и правилно одлучити где уопште применити забрану. Понекад је уместо забране пожељније применити прекор уз објашњење. У ретким случајевима, када ни једно од ових средстава не даје ефикасне резултате потребно је применити физичку казну, али никако са гневом. Дете вероватно неће разумети физичку казну као метод васпитања, али ће утицати на промену његовом понашања. Временом, уколико се дете буде подучавало исправним моралним принципима, као одрасла особа схватиће зашто су родитељи применили физичку казну и увидети њену делотворност. Оно што је потребно избегавати јесте злоупотреба овог васпитног метода јер би тако последице могле да буду несагледиво негативне. О значају примене казне, као васпитног средства, речено је и у старом завету где је написано пре неколико хиљада година истинита констатација: „Ко прут свој жали, сина свога мрзи, ко га воли на време га кара“. Иако делује наизглед апсурдно, ова констатација је у потпуности истинита. Колико је родитеља и у данашњем времену који се суздржавају од физичке казне при васпитању свог детета да би убрали горке плодове по одрастању детета. Родитељска љубав се не умањује применом ове методе, чак се њеном исправном употребом показује истинска жеља родитеља да од свог детета створи добру личност што и јесте и треба да буде циљ сваког вида васпитања.

Прилично великом слободом дете располаже и поред правила које му родитељи наметну. Та слобода се пре свега огледа у кретању, истраживању околине, изражавањем разноврсних жеља, итд. Све поменуто је могуће, али у много мањој мери када дете постане члан васпитно-образовне институције. Међутим, вртић не похађају сва деца, а и она која га похађају при поласку у школу налазе се у одређеној врсти конфузије. О школи су сва деца чула по неку информацију. Ипак, многе карактеристике ове институције нису им познате. Родитељска (старатељска) улога је основна у овом као и у многим другим случајевима, када је у питању развој детета. Потребно је приказати детету школу као незаобилазан, а уједно и пожељан део људског живота. Да би се у овоме остварио успех, до посебног изражаја долази принцип послушности и поверења које је требало од рођења до поласка у школу изградити. Дете које је стекло поверење у своје родитеље, а при том прихвата савете и захтеве родитеља, приступиће поласку у школу

где ће бити у обавези да прихвати и правила те установе. Донекле нови стил живота неће бити тешко прихватљив за дете ако је претходно научено да прихвата исправна начела сходна свом узрасту и да живи по њима.

ВАСПИТНА МЕТОДИКА У ОБРАЗОВНИМ ИНСТИТУЦИЈАМА

Доласком у школу дете се сусреће са новим правилима који делимично утичу на његов живот и рад. Оно је у обавези да поред родитељског ауторитета, који је у већини случајева једини, поштује и ауторитет учитеља. Поред дужности учитеља да подучава децу светским наукама, он је у обавези и да их васпитава. Васпитни аспект у школама се у великој мери одрађује паралелно са стицањем знања различитих наука. Овим приступом ствара се јединство образовног и васпитног рада. Тачна је тврдња која каже да позитиван васпитни утицај учитеља врло битан у конкретним ситуацијама приликом обраде образовних садржаја градива. Пожељно је тада направити кратку паузу у раду и приступити датој ситуацији саветом или критиком и то увек уз образложење. Важно је и савет, а нарочито критику упутити са благошћу. С обзиром да такав васпитни приступ не захтева много времена и не представља велико оптерећење деци, пружа се могућност да се њиме деца подуче одређеним исправним нормама животног понашања која могу бити упућена на садашње стање, али и на будућност. Наравно, овај метод је практичан и ефикасан, али недовољан. У циљу употпуњавања васпитног рада, могуће је применити приступ некадашњег српског педагога Б. Ракића који предлаже васпитни рад у малим групама. Овим начином рада ученици имају могућност да сви изложе своје жеље, молбе, предлоге, а да при том учитељ има могућност сваког од њих саслуша и адекватно посаветује (Ракић 1967). Тим приступом ученици се такође могу подучити приципу слушања друга (другарице), сагледавања одређеног проблема са туђег аспекта и заједничком изналажељу најбољег решења за конкретан проблем. Овим приступом потпомаже се укидање егоцентризма код детета. Овом методу рада сагласна је и теза Коменског да је васпитање свима потребно. Људска бића се рађају са различитим даровима и степеном могућности за учење (Коменски 1997). Но, без обзира на урођене способности, свака особа уз адекватан приступ и васпитање може да постане добра личност. У свакој ситуацији, учитељ мора бити прибран, стрпљив, али и особа која ће адекватно деловати у датој ситуацији када је у питању васпитање. Пасивност учитеља у васпитном погледу је недопустива, а последице су несагледиве.

Став родитеља према учитељу посредно утиче и на формирање става ученика према учитељу. Уколико је негативан став родитеља према учитељу и јавно га излаже, постоје велике шансе да ће и дете прихватити такав став чиме би се отежала могућност учитеља да позитивно делује у васпитном смислу на ученика. У том случају, ученик губи поштовање према свом учитељу што изазива проблем и учитељу, али и ученику. Таквим погрешним приступом према учитељу, ученик

остаје ускраћен за све оно што би учитељ могао да му пружи у васпитном смислу, јер је познато да ону особу коју не поштујемо не желимо ни да је слушамо нити од ње нешто да усвојимо. С друге стране, позитиван став родитеља према учитељу делује исто као и негативан став, али у супротном смислу. Односно, дете ће вероватно прихватити свог учитеља и тиме олакшати његов рад са тим учеником. Пре више од једног века, Ђорђе Натошевић је говорио о значају приступа не само родитеља, већ и околине према васпитно-образовном раднику. Наиме, он је сматрао да је пожељно да се поштовање учитељима указује јавно од свег становништва, нарочито пред ученицима јер је лично веома подржавао принцип очигледности, чак и у овом погледу (Макарић, 1965). Свакако, поред свега наведеног, неизоставна је и редовна комуникација између родитеља и учитеља, али да буде у потпуности искрена, јер прикривање непожељног понашања ученика, било од стране учитеља или родитеља, може само изазвати негативне последице и то највише по само дете. Исто тако, указивањем учитеља на проблем који има ученик, уколико је заиста тако, потребно је да родитељ не буде снисходљив, већ да прихвати да је његово дете кренуло у погрешном правцу у васпитном смислу и да одлучно реагује како би се проблем одгонетнуо. И то је свакако могуће. Разлика је углавном у томе што је за поједине ученике потребан другачији методички приступ и виши степен стрпљења у односу на ону децу која лакше савладавају препреке на које наилазе када је реч о васпитању.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Тешко је проценити који методички поступак применити у одређеној ситуацији. У данашњем времену их је веома много, а с обзиром да је методика прогресивна научна дисциплина, вероватно ће их бити и много више у будућности. Заиста је мудрост разлучити оне методе који пружају ефикасност, када је реч о васпитању, од оних који не само да нису ефикасне већ и могу да наштете развоју детета. Ипак, вековна пракса дала је и многе врло корисне савете, од којих су неки споменути, који и у времену у коме живимо умеју да пруже решење одређеног проблема у адекватној ситуацији. Верујем да сваки проблем који настане у току психофизичког развоја личности може да се у потпуности превазиђе истрајним трудом родитеља, или бар да се учини одређени позитиван помак. За овај подухват потребна је и подршка учитеља тако да се од најраније доби млада личност упути у сву лепоту честитог живота, односно људског живота, јер се живот који није у складу са исправним моралним нормама и не може у својој суштини назвати људским животом. Та личност која ходи странпутицом формално остаје људско биће, али у финијем (духовном) смислу она то није, али може да буде. Нарочито је тежак задатак васпитању да испуни свој циљ у времену у коме су присутни различити утицаји, углавном негативни, на млад ум који по природи својој цезне за знањем. Стога му знање не треба ускратити, али му неизоставно треба помоћи и подучити га да разликује истину од лажи у свему што чује, види, односно сазна.

Заговорник сам тезе да не постоји идеална методика када је реч о васпитању, али сам убеђен да свака позитивна и проверена методика уколико се примењује са истинском љубављу према субјекту над ким се тај методички поступак врши, може пружити делотворне резултате. Као што је и Марија Монтесори била заговорник идеје да децу пре свега треба волети, сматрам да ће им осећај вољености пружити, ако не и обимно знање, онда засигурно осећај припадности у овом свету, али тиме и развити њихову урођену способност да воле родитеље, учитеље, науку и све око себе. Заиста, знање може бити корисно и на добар начин употребљено само ако се њиме служимо из мотива који произилазе из љубави.

ЛИТЕРАТУРА

- Бехтерев, В. (1930). *Сујестивија и васпийијање*. Крагујевац: Ново време.
- Каменов, Е. (2006). *Васпийино – образовни рад у дечјем вршићу: оийиша мейоги-ка*. Нови Сад: Драгон.
- Kamenov, E. (2006). *Vaspitanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Коменски, Ј. А. (1997). *Велика гигакићика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Rakić, B. (1967). *Vaspitno delovanje u malim grupama*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Sandven, J. (1968). *Osnovni zadaci škole u razvitku*. Zbornik eseja. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Макарић, Р. (1965). *Сомборска Учийиельска школа у ѱериогу делайиносйи Николе Ђ. Вукићевућа*. Нови Сад: Матица српска.
- Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, M., Stainer, T., Kožuh, B. (2009). *Mala knjiga za velike roditelje*. Priručnik za vaspitanje dece. Novi Sad: Psihopolis institute.
- Монтењ, де М. (1953). *Ойлеги о васпийијању*. Београд: Педагошко друштво НР Србије.
- Зуковић, С. (2005). *Хришићанске вредносйи у ѱородици*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Mudrosti naroda svijeta*, April 30, 2014 from the World Wide Web http://www.duhovnaizgradnja.com/stranice/tekstovi/duhovni_biseri/mudrosti_naroda_svijeta.html.
- Gleb Kaleda, *Svetosavlje*, April 30, 2014 from the World Wide Web <http://www.svetosavlje.org/biblioteka/Porodica/PravoslavnoVaspitanjeDece>.
- Značaj vaspitanja za duhovni razvoj dece*, April 30, 2014 from the World Wide Web <http://www.objave.com/poglavlje.php?na=spoznajss&gl=040&r=1>.

Примљено: 16.10.2015.

Одобрено за штампу: 29.10.2014.

Abstract: The world is facing a great moral crisis. Nowadays there is no country that is not affected by this problem. There is a qualitative difference among countries throughout the world in the degree of the moral crisis they are embraced by, but the problem still persists. Such a crisis affects almost every aspect of people's lives; the school system, therefore, not being exempt from it, primarily its educational aspect. However, in the vast sea of methodic theories and principles, there are those that encourage a healthy and natural development of a young human mind, a child.

Key words: child, methodic, education, morals.

ПРИКАЗИ

РАДЕ Р. ЛАЛОВИЋ¹

Републички педагошки завод

ПЈ Фоча

ПРИНЦИПОВСКИ МОТИВИ И ПРИНЦИП КАО МОТИВ У ПОЕЗИЈИ МИЛАНА НЕНАДИЋА

0. Када се говори о поезији савремених српских пјесника, који су своју зрелост доживјели крајем двадесетог вијека, немогуће је не говорити и о поезији Милана Ненадића. На помен Милана Ненадића већина познавалаца наше поезије прво помисли на књиге *Стефанос*, *Нови Стефанос*, *Одјашни одар*, *Освећена маска* или нпр. *Редну чашу*. Међутим, када се мало дубље зарони у Ненадићеву поезију немогуће је не уочити да овај исконски пјесник у себи носи, не само усуд завичајног Босанског Грахова, него и све оно што с тим судбинским, завичајним орјентиром заједно иде. А то су прије свега дух слободе, немирење са постојећим и принциповска одлучност да се до слободе по сваку цијену стићи мора. И не само принциповска одлучност, него сам Принципов чин отпора и побуне, тај судбоносни пуцањ у Сарајеву, а онда и само Сарајево као полифони топоним постају веома значајни мотиви у Ненадићевој поезији.

Инспирисане овим мотивима, карактеристичне су пјесме „Сарајево град“, „Сарајевом“, „Атентатор је у праву“, „Песма хелија“, „Песма на затворској порцији“ па потом и пјесме „Из Принципових стопа“ и „Петар Принцип“ да би се у већ изграђеном миљеу, у амбијенту отпора, побуне и немирења са свим са чим се и његов земљак Гаврило Принцип није мирио у већ зрелијим пјесниковим годинама појавио маестрално сплетен сонетни вијенац *Венац за Гаврила*.

Та слободарска мисао, та одлучност да се пјесмом уздигне и уздиже ка слободи тако пружајући отпор, не само оновременој, него и савременој тиранији,

¹ r.lalovic@rpz-rs.org

то уздизање жртве и пожртвовања, постају главна и судбоносна, и симболична и фактичка, дакле, животна вертикала и Ненадића самог, и његове поезије.

1. Сарајево, град пјесникове младости, али и град усуд, град успомена а земљака Гаврила и на терет судбинског немирења са оновременим, али и са постојећим пјеснику савременим стањем коме ваља стати на крај, постаје карактеристичан мотив у његовој поезији.

У њему нема пјеснику ничег примамљиво лијепог, јер *мрке тице небо деле*, ту је *ваздух слейљен*, ни срце није срце него *само своја слика*, па онда и не чуди то што га пјесниково око види као

Неон, асвалџи, лишиће, слина.

Низ сокаке болна йлућа.

Царсџиво шљама, срце сџлина.

Шуџљи људи исџред кућа.

.....

.....

У свом веку само луџам.

Скрећем йоџлед у Никага.

У намери айсолуџан,

Консџаџујем – нек йроџага.

(Сарајево град)

А да Сарајево седамдесетих година, баш као и ово данашње није на Ненадићевом срцу и да није обрадовано слободарским принциповским идејама на својим сокацима свједоче и стихови:

У свом елементџу, с времена на време,

Сићем у свей бедне ойџиосџи, неона.

У вечери јейке, у разбраџино йлеме,

Ушейам мирноћом кућноџа демона.

(Сарајевом)

И то осјећање, тај терет општости, разбратства и презира принциповски слободне мисли и поетског израза нису фикција младог Ненадића, него израз реалне стрепње којој се кад тад мора супротставити.

Одјек Оноџ Пуцња – џо су ове речи.

Конценџраџи џева мисли су, и чула.

Над џрагом око. Док нишаним - клечим.

Миран сџрелац, вребам аорџу расула.

Сломџћу џи кичму. Исисаџи вене.

Разнећу џи срце. Смрскаџи аркаге.

Навикнуџи да сџреџиши, увек раџи мене-

Дрџиши, сав се џреси, раџчеџворен џраге.

(Сарајевом)

Рјешење није лако наћи, ни у поезији, а камоли у животу. Дилеме које намеће стварност и опомене на које судбински подсећа памћење нужно доводе до нових преиспитивања.

*Куда ћемо, иде ли, знамо ли решење,
Бар за овај минути, бар за свеће дане-
Тога за нас нема, за нас је гушење,
мањак светлости, и ширење ране.*

(Песма на затворској порцији)

Те дилеме пред судбинским избором којим путем поћи у живот, оним Гавриловим, слободарским, или погнуте главе прихватити *Град уињечен, свеић болештан* и мирети се са фактичким стањем ући добровољно у вртлог самосатирања пјесник превазилази очекиваном резолутном младалачки одважном одлуком да остане на принциповском путу, не само немирења, него и вјечне борбе.

*Нису муње безазлене
Као сјакло љуца свемир
Не може се без њромене
Мој је принцип итрајни немир*

*Усијан је од њочела
Прстиен који љуцњем стварам
Сиреман сам на мушка дела
Вечна ваира док изирам.*

(Атентатор је у праву)

А колијевка те слободе, баш као и за Принципа, и за друге слободаре и за Ненадића је Србија у коју ће, као и многи други принциповски оријентисани мислиоци и пјесници „недуго затим „Из Принципових стопа“ и сам отићи јер тамо може без стрепње од тајних непријатеља из Сарајева са собом, па и са другима, свести рачун и без страха, слободно изнијети одавно јасан став.

*Миран, смрине њојке бројим.
Србијо, што се срце џеи.
Часној лица њред ликом Твојим,
Леј, као што си сама леј.*

(Из Принципових стопа)

Свођење рачуна са собом, са пријатељима и непријатељима, са лажном и стварном историјом за Ненадића, како видимо, траје од ране младости, а за нас траје ево и данас.

*Крила што сад, мени, лутјају о сјакла
(Јер је ово њоноћ, јер већ никој није),
Још њре седамдесет ња су крила њакла
Мој Принцип, с оне стране историје.*

(Песма хелија)

2. Да би та младалачки пркосна и надасве лијепа, па и провокативна визија принциповског сна о слободи, с ове или с оне стране историје, заувјек добила поетски омаж, тај врхунски «стефанос», Ненадић доста касније, као зрео пјесник око Гаврила Принципа сплиће најстрожију поетску форму, сплиће сонетни вијенац под насловом *Венац за Гаврила* који у доброј мјери кореспондира са помињаним мотивима на које се природно наслања и из којих логично израста.

Читав сонетни вијенац, *Венац за Гаврила*, је испјеван у првом лицу са наглашеном пјесниковом емотивном везом са Гаврилом. То апсолутно поистовјећење је и експлицитно показано у четрнаестом сонету:

*Угледали светила и не бисмо никад,
С твојом љуцањ - њесмом моја њесма срасџа,
Груни ко невреме, љашена, о љмасџа.*

(Венац за Гаврила – 14. сонет)

што је уствари и фактички, и симболички почетак и крај овог вијенца поезије који је у помињаним раним стиховима дуго сазријевао у громогласни поетски пуцањ, у љуцањ - њесму.

*Сџојим. Нишаним. Светџа лика.
Срце ми, кроз џев, оџкуцава.
Пред оком само једна слика:
На женском крилу – мрџва љава.*

(Из Принципових стопа)

Унутрашња пјесникова драма, тај монолог, та филигрански јасна поетска анализа стварне личне драме пред сам «велики пуцањ» изражена кроз апсолутно поистовјећење са Гаврилом Принципом, уствари, јесте и поетска, и психолошка, и фактичка анализа реалне драме кроз коју су пролазили сви младобосанци, а Принцип посебно.

*Ако је већ мени досудила сређа
Да са овој месџа љрсџи у судбу уџрем,
И најмађа меџа љосџађе највеђа,
Жрџва ће живима друм царски да уџре.*

*Поџодиђу смерно, избрисаних чула,
Срце самој љакла. Као да је шала,
Пререзађу слајко аорџу расула*

*У име вековних, сурих идеала
Шикнулџх на међи љада и узлеџа –
Акросџџх ми овај из љушења џвеџа.*

(Венац за Гаврила – 1. сонет)

И Ненадић, као и Принцип окупаторску власт доживљава као пакао, а срце тог пакла је свакако њен симбол, њен главни човјек који је непозван дошао у туђу земљу у којој се добровољно мре за слободу «у име вековних, сурих идеала».

И управо због тога, због идеала слободе и због природног немирења с туђим и туђинским и пјесник, и Принцип су на истом мјесту и са истим циљем.

.....
Ево ме иде стојим над Миљацком реком

*И понављам смерно, ко молићве слова:
Да послужи срећа, не задржи рука –
Оваква се милости једном од Косова,*

Укаже срећнику, васкрсне хајдука.
.....

(Венац за Гаврила – 2. сонет)

А циљ је увијек само један, покренути се из мртвила и показати обамрлом народу једино могући пут, пут борбе и страдања за слободу ма колико он био у том часу застрашујући. Пјесник је свјестан, баш као и јунак с којим се поистовјеђује, да се његов народ мора из смртоносног сна пробудити макар то буђење било и превелика жртва.

*Јер ако су мртви једино рјешење
Да се кров постави и над кућу нашу,
Живи нек ојросије моје сајрешење*

*Што сам се дрзнуо да ужасну чашу
Наздравим илемену што расутио сјава.*
.....

(Венац за Гаврила – 4. сонет)

Занесен идеалима слободе, епском визијом правде и праведности, историјским симболима који вијековима живе и различитим интензитетом к себи маме, поетски субјекат се у свом слободарском заносу позива на «вековна права»

*Ја сам помишљао на вековна права
Да се смакне тиран, Васкрсне Косово.*

(Венац за Гаврила – 7. сонет)

да би нешто касније постао свјестан да великим силама ни «вековна права», ни било које васкрсење, а онда ни слобода потлачених народа нису важни ни као појединачна, а ни као колективна жртва. То је више него очигледно када на те жртве гледају Беч и Европа, а када је жртвовани народ српски народ.

*И сви да смо мртви, што да би било
Са гробом без крста у смеру небеса-
Зар се, и у смрти, колико зирешило
Да нема удеса без српској удеса?*

(Венац за Гаврила – 10. сонет)

Па кад је већ тако, а јесте, онда је логичан одговор на питање «Куд с мојим заносом, свесним суновратом / И невином жељом – бити свој на своме?»

.....
.....
Прећи млад у љуцањ, у заљушни айџом,

Шајћућући - Србијо, Оче Наш и Доче!
(Венац за Гаврила – 10. сонет)

Пребирање по стварности, и поетској, и фактичкој, преиспитивање не само националне самосвијести и личног поноса, него и преиспитивање историјске националне судбине не слаби него континуирано снажи идеју и одлуку да се судбински пуцањ претвори у сурову реалност која плаћа прескупу, али једино могућу цијену народне слободе.

*Јасно чујем лелек, звона чујем језна,
Сћракујем од ноћи, јуџарњих минуџа:
Цео нам је народ љроцесија једна*

Рафалом, у сћруку, зором љрекинуџа.
(Венац за Гаврила – 11. сонет)

Сва преиспитивања, сва поетска сабирања и одузимања, све дилеме и слободарски идеализам се на крају сплићу у магистрални сонет чији акростих снажно илуструје пјесникову личну, па онда и нашу национално – слободарску вертикалу оличену у имену Гаврило Принцип са чијих се усана, баш као и са усана Милана Ненадића откида и данас логичан вапај и упозорење које нас нажалост још дуго неће пробудити.

*Црна моја Босно, мрџве љџице крило,
Исџиј своју чашу жеђу која сћреса,
Пуцњем љрџни Срсџџво, љледају небеса.*

(Венац за Гаврила – 15. сонет)

ЛИТЕРАТУРА

„О поезији Милана Ненадића“. у Ненадић Милан. *Венац за Гаврила – завештања*. Лакташи:Библиотека Калиновачки поетски вијенац, Графомарк, 2014.

Примљено: 6.10.2014.

Одобрено за штампу: 29.10.2014.

МИЛЕНА ЖИКИЋ¹

Филозофски факултет

Ниш

**АНРИ ЖИРУ - ДЕЦЕНИЈЕ ПОСВЕЋЕНЕ КРИТИЧКОЈ ПЕДАГОГИЈИ,
СТУДИЈАМА КУЛТУРЕ И МЕДИЈА
(Жиру, Анри. *О кријичкој педагогији*. Београд : Eduka, 2013)**

„Кријичка педагогија врло озбиљно схвата образовни империјализам према коме ученике треба охрабрили да постоје у складу са друштвеним односима, знањем и вредностима које су сипкли, иако што ће имати слуха за најдубље и најважније проблеме нашег времена.“¹
(Жиру 2013: 268)

Критика... Осврт... Истраживање... Подстицај... или Анри Жиру? Тешко је понекада дефинисати, а још теже једном речју описати једног од водећих савремених теоретичара критичке педагогије, иначе, аутора књиге *О кријичкој педагогији* Анрија Жируа. Предавачки рад је отпочео на Универзитету у Бостону. Радни ангажман је остварио на Мекмастер универзитету у Хамилтону – Канади, 2004. године. Поред критичке педагогије, његово поље истраживања представљају студије културе и медија, док његову библиографију чини више од педесет књига (*Универзитет у ланцима; Најушијена генерација: демократија и култура страха; Крађа невиности: рачунарска култура прошлог деце; Узнемиравајућа задовољства: учење о популарној култури; Скривени курикулум и морално образовање; Теорија и опис у образовању; Идеологија, култура и процес школовања*) и преко три стотине чланака. Теоретичар критичке педагогије рођен је у Провиденсу на Род Ајленду, а његова фотографија и управо презентована биографија је пронашла своје место на унутрашњем делу пресавијене прве корице.

Српска јавност је 2013. године, захваљујући преводиоцу Катарини Шћепановић, добила прилику да се упозна са књигом једног од најзначајнијих кри-

¹ milenazikic85@gmail.com

тичких педагога данашњице или како је исписано на другој корици монографије: „У есејима насталим у распону од три деценије, аутор са непроменљивом страшћу подсећа на суштински значај образовања у демократском друштву, проицљиво ширећи виђење домета критичке педагогије изван учионице... Жиру нам открива етичку и политичку страну педагогије... педагогију која је део једног незавршеног пројекта чији је циљ изградња смисленог живота за све ученике; педагогију која ће обезбедити услове за стицање знања и вештина потребних да се увиди ограниченост правде у демократском друштву.“

Опремљена индексом имена, сачињена од есеја, насталих пре три деценије или нешто мање, подељена на пет поглавља (*Увод, Педагоија као културна полиитика; Критичка педагоија и однос према младима; Неолиберализам, јавна педагоија, и наслеђе Паула Фреуреа; Има ли критичка педагоија будућности?*) у оквиру којих је кроз неуједначен број подпоглавља обрађена назначена проблематика, исписана је педагошка критика Анрија Жируа на 268. страница. На основу предочене структуре може се схватити и ауторова синтеза књиге: „У основи свих есеја у овој књизи лежи убеђење да је у демократском друштву образовање од суштинског значаја, те да ниједно демократско друштво не може опстати без јаке културне базе обликоване образовном праксом која обезбеђује услове у којима грађани израстају у свесне, критички настројене и добро обавештене јединке, способне да доносе моралне судове и понашају се на друштвено одговоран начин.“

У уводном излагању насловљеном „Критичка педагоија у мрачном добу“ [9-28] аутор сматра да је педагоија од великог значаја свима који су посвећени педагошком раду, јер обезбеђује „значајну теоретску апаратуру која подржава вредности типа рационалности и слободоумности.“ Заправо, Анри нам открива да је педагоија много више од једне обичне вештине, непристрасног метода и технике уз помоћ које педагог ученицима предаје предвиђене наставне јединице. Дакле, у складу са наведеним, учионица је схваћена као средство друштвене и културне репродукције док педагоија репродукцију примењује као модел приликом преношења знања. Такође, у уводном тексту, аутор нас упознаје са циљевима, задацима и методама критичке педагогије, али и открива алтернативне моделе преношења знања, друштвених односа и размишљања које примењује ова педагошка дисциплина. Дефинишући критичку педагогију Анри каже да она „указује на начине на које знање, моћ, потреба и искуство настају под основним условима учења; баца светло на улогу коју педагоија има у борби против додељених значења, облика исказа и усмерености потреба, који се сви ослањају на вишеструке и вечито супротстављене верзије „себе“ и своје повезаности са друштвом у целини.“ Осим тога, критичка педагоија једноставно постаје, изнад свега, функционалан језик критике са задатком да наставницима и ученицима омогући преобликовање знања, а не само његову употребу. Завршавајући уводни текст Анри пише: „Сви есеји у овој књизи имају заједничку идеју о враћању државном и високом школству оне сврхе коју су некада имали – тада су они били место моралне и политичке праксе чија је сврха двострука: с једне стране, да

упознају ученике са ризницом најразличитијих мисаоних идеја и традиција, и да, са друге стране, ангажују тај наслеђени корпус знања кроз критички дијалог, анализу и разумевање.“

„Педагогија као културна политика“ [31-71] представља друго поглавље у књизи. Централна тема поменутог поглавља, иначе данас јако заступљена у наставном процесу, односи се на спознавање става наставника у државним школама, приликом састављања и примене школског курикулума на основу актуелне етичке димензије присутне у учионици. Такође, аутор испитује зашто долази до губитка интересовања за историју, посебно, у америчким школама. Наиме, „Удружење америчких историчара“ објавило је резултате који су указали да је историја у кризи, и да је ситуација „свеприсутна у америчкој нацији, и да утиче на средњошколско и високо образовање у свим деловима земље.“ Према извештају овог удружења, вредност историје доведена је у питање све чешћим примедбама многих образовних радника како историја није много практичан предмет. У другом поглављу, такође, сазнајемо да су у САД друштвене науке обликоване по узору на природне, односно, друштвене појаве се схватају као систем законитости, који је присутан у природним наукама, на основу којих се спознаје њихово дешавање, као што је случај у природним наукама. Још једно занимљиво запажање Жируа односи се на седамдесете године прошлог века. Наиме, у поменутом периоду позитивистичка оријентација у образовању је доживела свој успон и на тај начин ојачала, али исто тако је број радних критичара почео да бележи пад. Осим тога, на више од десет страница Жиру нас упознаје са ставовима традиционалиста и концептуалних емпириста на пољу курикулума. Може се запознати да, и поред супротности које постоје између ове две групе, и једна и друга страна заступа позитивистичко мишљење у погледу друштвених наука. Наиме, од друштвених наука се очекује да постану друштвено проверљиве то јест да допринесу откривању законитости људског понашања. Дакле, знање из области друштвених наука треба да послужи проналажењу метода којим би се предвидео начин на који ће се неке одлуке најбоље реализовати. На основу презентованих података, аутор закључује: „Култура позитивизма поткопала је критичку природу педагогије и свела образовање на узано усмерење ка корисности... и улогу наставника као ангажованих и критички настројених јавних интелектуалаца.“ Дакле, од наставника се очекује да постоје у функцији ученика, односно да путем образовања пруже ученицима критичко мишљење, а не пуку репродукцију знања. „Такав задатак значи повратак на принципе на којима је инсистирало просветитељство, као што су слобода, разум...“

Друго поглавље посвећено је и најзначајнијем италијанском политичком мислиоцу двадесетог века Антонију Грамшију. Наиме, Грамши пропагира појаву новог интелектуалца. Заправо, то нису више чиновници корпорација, то су критичари културе са задатком да изнађу метод за превазилажење јаза између критике и политике, теорије и праксе, као и традиционалних институција и свакодневног живота. Осим тога, какви су изгледи критичке педагогије у ери глобализације, јесте још једно од круцијалних питања овог поглавља. Нови век, ново време,

нова очекивања све заједно тј. криза друштва поставља задатак, пред образовним и културним радницима, а то је формирања новог педагошког речника уз помоћ кога ће се описати све појаве у 21. веку. Наиме, у поменутом веку Жиру све више запажа да је образовање сведено на обуке, тренинге, као и да је потпуно одвојено од критике или стваралачког истраживања. У складу са наведеним, „педагогија се своди на ствар (...) обуке кадрова“ и на тај начин губи свој идентитет, то јест, уместо да ученицима пружа критичко развијање свести (критичко образовање) она нуди тржишно учење и то је највећи проблем 21. века.

У каквој је релацији критичка педагогија са младима сазнајемо у трећем поглављу „Критичка педагогија и однос према младима“ [133-194]. Промисљајући, Жиру се посебно окреће САД где је постала традиција да се млади, претежно друге боје коже, све више повезују са криминалом и све већим бројем казни које друштво, као одбрамбени механизам, намеће малолетницима у циљу „спречавања“ кривичног дела. Такође, учестале су слике искључивања младих из свих сфера друштвеног живота, као и њихова све већа присутност у полицијским станицама или поправним домовима за малолетнике уместо у образовним институцијама. Жиру сматра да у овом случају наставници и професори, применом критичке педагогије у наставној пракси, треба да утичу на промене у друштву, то јест, да науче студенте како да постану критички субјекти, који позивају власт на одговорност због нерешавања егзистенцијалних питања (проналажења посла, смањења незапослених, субвенционисање плата), али и предложе да се са радним ангажовањем младих почне још у току њиховог школовања и то за време распуста (на пример, сезонски послови). Заговарајући предочене проблеме превентивно, постепено и подстицајно би се утицало на елиминацију криминалитета и пораст радних вештина. Дакле, критичка педагогија треба да путем наставника повезује знање са примарним друштвеним проблемима и бави се важним социјалним питањима. „Осим што имају одговорност да студенте припреме да се критички односе према свету, универзитетски професори такође морају бити свесни утицаја који ће њихови студенти једног дана имати на следећу генерацију младих људи.“ Да би се одговорило постављеним циљевима, „критичка педагогија треба да се примењује на свим образовним нивоима.“ Поврх тога, од критичке педагогије се очекује и да унесе одређене иновације у ученици (филм, интернет, мултимедијална настава), да омогући студентима да се критички описмене (предуслов за изналажење начина интервенисања у свету) и постану самокритични интелектуалци који поседују способност мишљења и проналажења идеја.

„Неолиберализам, јавна педагогија и наслеђе Паула Фреиреа“ је наслов четвртог поглавља [197-243]. Анри Жиру сматра да је у неолиберализму јако заступљена јавна педагогија која користи образовну снагу културе не би ли опоравала основне услове за критичко деловање. Осим тога, Жиру запажа да је култура јако битна карика у оквиру педагогије, јер „култура нуди један јавни простор у коме је могуће одговорити на радикални захтев педагогије да се критички дискурс супротстави неправдама моћника, те да се подстиче могућност

дијалога и демократске трансформације.“ У истом поглављу, Жиру пише да педагогија осветљава везу између моћи, знања и идеологије. Такође, сазнајемо за још један тип педагогије – педагогију аргументације у оквиру које се студенти уче да критички размишљају о свету око себе. Посебан одељељак посвећен је Паулу Фреиреу – високо позиционираном представнику критичке педагогије по коме поменута дисциплина ученицима пружа прилику да читају, пишу и уче са позиције деловања. На пример, час историје би требао да се осмисли кроз читање историјских извора после чега би ученици били подстакнути да напишу рад на одређену тему, прокоментаришу и појасне своје ставове и наводе из рада. По мишљењу аутора, овакав систем рада би допринео и помогао у формирању критичког мишљења код ученика. На основу наведеног, наставници треба „да се постарају да будућност указује на један социјално праведнији свет, свет у коме критика и могућност – заједно са вредностима разума, слободе и једнакости – заједно мењају, као део ширег демократског пројекта, земљу на којој живимо.“ Заправо, критичка педагогија има задатак да образовању врати стару улогу, односно, праву сврху и смисао.

Кључно питање последњег – петог - поглавља је: „Има ли критичка педагогија будућност?“ Мануела Гиљерме: интервју са Анријем Жируом [247-263]. Иначе, интервју је први пут објављен 2006. године у *Intercultural Communication Journal*, а уз одобрење уредника часописа публикован је и у овој студији. На питање како критичка педагогија унапређује слободу мишљења? Жиру одговара: „Критичка педагогија, по дефиницији, за циљ има реформу школства и развој модела педагошке праксе у коме наставници и ученици постају критички актери, који активно преиспитују и решавају питања теорије и праксе, однос критичке анализе и општеприхваћених претпоставки, те знања и друштвене промене.“ Осим тога, Жиру сматра да је својом књигом успео да расветли мрачну страну педагогије и пружи још једну надамте корисну смерницу будућим колегама на истраживачком путу.

Иначе, издавач педагошке студије *On Critical Pedagogy* је Едука из Београда. На првој непагинираној страни издавач је исписао текст следеће садржине: „Библиотека ‘Педагошка раскршћа’ прати и објављује најновије наслове домаћих и страних аутора из области педагошких наука, у првом реду оне који се баве развојним променама у савременом образовању. Библиотеку покрећемо како бисмо допринели бржем дотоку и примени нових педагошких идеја, а тиме и даљем подизању квалитета нашег образовања.“ Осим тога, потребно је напоменути да се списак референци, као и критичке белешке, које прате текст, не налазе при дну сваке странице, већ на крају сваког поглавља. Иначе, студија је одштампана у тиражу од 1000 примерака чиме је пружена могућност не само уском кругу истраживача, већ и широј читалачкој публици да се упозна са критичком педагогијом, као и да спозна одговоре за егзистенцијална питања: Како владати у свету у коме се границе стално померају? Која знања имају највећу вредност?... Књигу “О критичкој педагогији“ потписао је Анри Жиру следећим речима: „Критичка педагогија, као један одговоран приступ који је у сталном процесу преиспити-

вања, открива како наставни процес обухвата селективне вредности, бави се односима моћи и проценом вредности знања... увек имајући на уму неку представу о будућности.“

Уважене колеге, пред нама је велики и у истом тренутку тако једноставан задатак. Наиме, од нас се очекује да рационално промислимо и одгонетнемо да ли је критичка педагогија изазов 21. века или потреба свих времена?

Примљено: 26.11.2014.

Одобрено за штампу: 5.12.2014.

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 Пижурице (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 терминолошке 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 *Правоица 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 дечјем вршићу*. 1. изд. Нови Сад: Змајеве дечје 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 (Düert 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. *Опеги из српске поезије*. 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:

Дотлић, Љубица и Емил Каменов. *Књижевности у децјем вршићу*. 1. изд. Нови Сад: Змајеве децје 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.

Ćalović, 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: Нолит, 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.gyman-novel.com>> 10.10.2011.

Текст из серијске публикације, доступне online, наводи 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.“ *Проспрансиво 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 предупредивања 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. Методика спортских активности (Н. Родић).....	250,00
2. Информатика у образовању.....	600,00
3. Математика (А. Петојевић).....	400,00
4. Информатика.....	800,00
5. Методика наставе математике (Ј. Пинтер, Н. Петровић).....	400,00
6. Сценска уметност (Т. Петровић).....	200,00
7. Историја српске књижевности за децу (Т. Петровић).....	760,00
8. Како предавати природу и друштво (С. Цвјетићанин, Н. Бранковић).....	650,00
9. Методика наставе познавања природе 1 (С. Цвјетићанин).....	680,00
10. Методика наставе познавања природе 2 (С. Цвјетићанин).....	630,00
11. Немачки језик за студенте Педагошког факултета (Ј. Суботић).....	630,00
12. Природне науке 3 – Хемија (С. Цвјетићанин).....	800,00
13. Теорија физичког васпитања (Н. Родић).....	850,00
14. Лабораторијске вежбе из природних наука I (Д. Ж. Обадовић, М. Бошњак).....	200,00
15. Природне науке I (Д. Ж. Обадовић, Марија Бошњак).....	680,00
16. Практикум "Биологија човека" (Д. Петровић, М. Богосављевић-Шијаков, И. Кривокућин).....	380,00
17. Психологија и учење (М. Сакач).....	645,00
18. Ментално здравље (М. Марић).....	1352,00
19. Методика упознавања околине I (С. Цвјетићанин).....	496,00
20. Практикум "Дете истраживач околине" (С. Цвјетићанин, И. Кривокућин).....	458,00
21. Дидактика физичког васпитања (Н. Родић).....	770,00
22. Криптографија (Д. Ламбић).....	750,00
23. Норма 1/2013.....	490,00
24. Једноставни физички огледи у разредној настави (Д. Обадовић, М. Бошњак).....	295,00
25. Комбинаторика и вероватноћа – теорија, примери, задаци (Ј. Опарница).....	401,00
26. Српски језик и књижевност у савременој стратегији развоја образовања (српски језик и књижевност у савременој настави – одабране књижевне интерпретације) (С. Голијанин Елез).....	783,00
27. Учитель у настави српског језика и књижевности (М. Кнежевић).....	590,00
28. Управљање пројектима (Р. Пећанац).....	928,00
29. Норма 2/2013.....	709,00
30. Теорија и пракса образовања ученика са сметњама у развоју (Г. Николић).....	627,00
31. Водич за упис на основне, мастер и докторске академске студије.....	85,00
32. Норма 1/2014.....	503,00
33. Математика (А. Петојевић).....	180,00
34. Методика спортских активности (Н. Родић).....	377,00

Поруцбине: Педагошки факултет у Сомбору, Подгоричка 4
Телефони: 025-412-030, 025-460-595

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