

UDK 37

YU ISSN 0353 - 7129

# НОРМА

*часопис за теорију и праксу  
васпитања и образовања*

1/2014

Н БР.1 ГОД. XIX Стр. 1-170 Сомбор 2014. Новембар

*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  
е-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

Симбол, Петроварадин

## 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 Силвиа Киш (Капошвар, Мађарска)  
др 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

др Карла Селихар

## Технички уредник

Растко Гајић

## Преводилац за енглески језик

др Ивана Мишкелјин

## Лектори

др Сања Пантовић  
др Ивана Јарић

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

---

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

Универзитет у Новом Саду  
Педагошки факултет у Сомбору

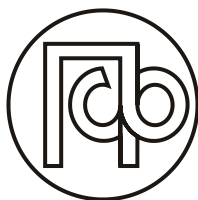
UDK 37

ISSN 0353-7129

# НОРМА

ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ  
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

*1/2014*



Сомбор, 2014.



## САДРЖАЈ

### САВРЕМЕНА ШКОЛА.....9

#### **Nataša Gojković**

*Identitet na razmeđi viktoriјanskog i modernog doba  
u Velikoj Britaniji* ..... 9

#### **Vladimir Duka**

*Odnos između engleskog jezika kao lingua franca  
i nastave engleskog jezika*..... 21

#### **Рајко Пehанац, Игор Солаковић, Милан Обрић**

*Методологије уирављања пројектима*..... 31

#### **Татјана Михајловић**

*Актуелности схватања педагога класика о психичном  
васпитању на раном узрасу* ..... 41

#### **Дејан Ђорђевић**

*Теорија проблематичног понашања и њене импликације  
на превентивне активности из угла социјалне педагогије* ..... 55

#### **Милица Ђуричић**

*Утицај вршњачких група на одржање мањинског језика  
код деце припадника етнолингвистичких мањина* ..... 67

#### **Јасмина Кнежевић, Дејана Великић**

*Концепт аутономије: Перспектива теорије самодејтерминације*..... 81

#### **Ивана Јарић**

*Родољубље у песничкој збирци „Трајим помиловање”  
Десанке Максимовић* ..... 95

#### **Владимир Јерковић**

*Синдромски инклузивизам (последича нарушене  
концепције академског интелектуала)*..... 111

#### **Edisa Puška, Adis Puška**

*Компетенције учитеља за друштво знања* ..... 121

### МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ.....133

#### **Данијел А. Романо**

*АПОС теорија – посебан аспект разумевања  
појава у матемаичком образовању*..... 133

#### **Ivana Miškeljin**

*Nastava engleskog jezika na Pedagoškom fakultetu  
u Somboru: iskustva studenata* ..... 143

**Биљана Јерemiћ, Милован Мишков, Смиљана Којић Грандић**  
*Аудиовизуелна ѿрцејиција и ликовни израз деце млађеји школској узрасија ..... 153*

**ПРИКАЗИ..... 161**

**Сања Пантовић**  
*Нескривено а заборављено земаљско блајо ..... 161*

## CONTENTS

### CONTEMPORARY SCHOOL.....9

#### **Nataša Gojković**

*The Issue of Identity in the Period of Transition between the Victorian and Modernist Eras in England* ..... 9

#### **Vladimir Duka**

*The Relationship between English as a Lingua Franca and English Language Teaching* ..... 21

#### **Rajko Pećanac, Igor Solaković, Milan Obrić**

*Project Management Methodologies* ..... 31

#### **Tatjana Mihajlović**

*The Topicality of the Classical Pedagogy Views on Family Education at an Early Age*..... 41

#### **Dejan Đorđić**

*Problem Behaviour Theory and Its Implications for Prevention Activities from the Social Pedagogy Perspective*..... 55

#### **Milica Đuričić**

*Peers' impact on the maintenance of minority language* ..... 67

#### **Jasmina Knežević, Dejana Velikić**

*The Autonomy Concept: the Self-determination Theory Perspective* ..... 81

#### **Ivana Jarić**

*Patriotism in the Poetry Book 'I Seek Amnesty' by Desanka Maksimovic* ..... 95

#### **Vladimir Jerković**

*Students' Plagiarism (a Consequence of the Impaired Concept of Academic Integrity)* ..... 111

#### **Edisa Puška, Adis Puška**

*Teacher competences for the knowledge society*..... 121

### GENERAL CLASS TEACHING METHODICS ..... 133

#### **Danijel A. Romano**

*APOS Theory – a Special Aspect in Understanding Mathematics Education Phenomena*..... 133

#### **Ivana Miškeljin**

*English Language Teaching at the Faculty of Education: Students' Experiences*..... 143



**Biljana Jeremić, Milovan Miškov, Smiljana Kojić Grandić**  
*The Audiovisual Perception and Pictorial Expression*  
*of Younger Schoolchildren* ..... 153

**REVIEWS.....161**

**Sanja Pantović**  
*Unhidden but Forgotten Earthly Treasure* ..... 161

---

## CABPEMEHA IIIKOJA

---

NATAŠA GOJKOVIĆ\*

Pedagoški fakultet u Somboru

Sombor

PREGLEDNI ČLANAK

REVIEW

UDK: 316.37:325.3 „18/19“(410)(091)

BIBLID: 0353-7129,19(2014)1,p.9–20

### IDENTITET NA RAZMEĐI VIKTORIJANSKOG I MODERNOG DOBA U VELIKOJ BRITANIJI<sup>1</sup>

**Rezime:** Rad se bavi osnovnim karakteristikama viktorijanskog doba, ličnim i kolektivnim identitetom oličenim u “viktorijanskom kompromisu” i uzrocima koji su doveli do njegovog sloma na razmeđi vekova. Ovde se stoga razmatraju socioistorijske prilike u Velikoj Britaniji u devetnaestom veku i početkom dvadesetog da bi se identifikovale nastale promene i uvideo njihov uticaj na identitet kako pojedinca tako i nacije. Zahvaljujući zaključcima Stevana Majstorovića o neminovnim promenama identiteta pronađena je nit koja spaja viktorijanski osećaj dužnosti i zahvalnosti sa modernističkim osećajem sumnje i razočaranja. U radu je naročit akcenat stavljen na kolonijalizam koji je jedan od ključnih faktora za oblikovanje britanskog društva i viktorijanskog identiteta. Raspadom kolonijalnog carstva, naime, urušilo se i tadašnje britansko društvo i viktorijanski identitet. **Ključne reči:** Identitet, viktorijansko doba, kolonijalizam, viktorijanski kompromis, modernizam, potiskivanje, otuđenost.

---

#### Uvod

Identitet je, prema rečima Stevana Majstorovića, „danas najviše ponavljana reč na međunarodnim skupovima i u raznim međunarodnim dokumentima“ (Majstorović 1979: 210). On takođe navodi da je ovaj izraz postao opštim ne samo zbog širokog korišćenja, nego i zbog širokog značenja koje mu se pridaje. Tako se identitet smatra neprikosnovenim pravom i obavezom pojedinaca, grupa, nacija, nacionalnih i drugih manjina. U osnovi termina nalazi se pojam poistovećivanja, te ćemo se u ovom radu baviti problemima koji nastaju iz dugotrajnog poistovećivanja sa jednim sistemom

---

\* natasa.gojkovic@pef.uns.ac.rs

<sup>1</sup> Ovaj rad napisan je tokom doktorskih studija u okviru grupe za Jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, kao deo kursa Sociologija identiteta, pod mentorstvom prof. dr Dragana Kokovića.

vrednosti koji na svom vrhuncu prerasta u nacionalni identitet a zapada u krizu sopstvenim urušavanjem. Prema R. Brubejkeru, identitet se iz političkih razloga poistovećuje sa pojedinim društvenim klasama a na konkretnom primeru Velike Britanije videćemo kako on nadrasla klasni nivo i spaja nespojive klasne suprotnosti.

Viktorijanski period u Engleskoj, kako mu samo ime kaže, period je vladavine kraljice Viktorije, koja je trajala čitave 64 godine, od 1837. do 1901. Da bismo sagledali sve aspekte ove istorijske epohe, a time i njen izuzetno specifičan uticaj na identitet britanske nacije toga doba, pokušaćemo napraviti prikaz osnovnih načela prema kojima su se viktorijanci vladali u svakodnevnom životu, na poslu, u porodici. Moramo takođe imati u vidu i društveno-istorijske prilike u zemlji i na kontinentu, koje su, preko državnog aparata i vladajuće klase lordova, u mnogome odredile život običnog Engleza. S tim u vezi, podsećamo se Dženkinsonovog zaključka, kojeg navodi Haralambos: „Društveni identiteti postoje, stječu se i raspodjeljuju unutar odnosa moći. Identitet je nešto oko čega vlada borba i što stvara stratifikaciju<sup>2</sup>“.

Što se tiče veze sloma viktorijanskih vrednosti i promena u društvu, Haralambos, na primer, napominje da je „zamah industrijalizacije i urbanizacije povećao složenost društva. (...) Početkom XX stoljeća, na primjer, poduzeća koja su vodili pojedinačni poduzetnici povlačila su se pred korporacijama u vlasništvu dioničara, koje su vodile složene uprave“ (Haralambos 2002: 922). On takođe navodi Holov zaključak o pojedincu uhvaćenom u mrežu birokratske i upravne mašinerije moderne države<sup>3</sup>.

## VIKTORIJANSKE VREDNOSTI – OKVIR ZA SLIKU

Pojednostavljeno rečeno, viktorijansko doba bilo je doba velikih suprotnosti, kako društvenih, kulturnih, tako i materijalnih i privrednih. Ove suprotnosti menjale su se tokom godina, pa tako viktorijanski period delimo na rani, srednji i pozni. Viktorijanci su bili svedoci kompleksne ere, koju su istovremeno karakterisali stabilnost i socijalni nemiri, napredak i siromaštvo, društvene reforme i stravične socijalne nepravde. Ne možemo sebi dozvoliti slobodu i reći da su ovakvi kontrasti postojali isključivo u tom dobu, i samo u Engleskoj, kada smo i sami svedoci trajnih društvenih i ekonomskih kriza, ali moramo uzeti u obzir činjenicu da je devetnaesti vek bio vek konstantne industrijske revolucije, da je mašinerija industrijalizacije najsnažniju inicijalnu kapislu imala upravo u Engleskoj, te da je prema tome, i slika društva bila specifična u odnosu na ostatak Evrope. Ona druga vrsta mašinerije, mentalna, igrala je više nego značajnu ulogu u kreiranju onoga što mi danas podrazumevamo pod „viktorijanskim vrednostima“. Opšte osećanje koje je vladalo Velikom Britanijom u devetnaestom veku bilo je osećanje obaveze da se formira i promoviše rigidan kodeks vrednosti, koji je trebalo

2 Richard Jenkins, *Social Identity*, London, Routledge, 1996, u: M. Haralambos i M. Holborn, *Sociologija*, Zagreb, Golden Marketing, 2002, str. 928.

3 Stuart Hall, *The Question of Cultural Identity*, Georgetown, Blackwell Publishers, 1992, u: M. Haralambos i M. Holborn, *Sociologija*, Zagreb, Golden Marketing, 2002, str. 922.

da oslikava ne svet kakav jeste, već kakav vladajuće klase žele da bude. Taj kodeks, poznat i pod nazivom „viktorijanski kompromis“, zasnivao se na osećanju dužnosti i napornog rada, uvažnosti, dobrotvornom radu i filantropiji, patrijarhalnoj porodici i kolonijalizmu. Osnovu ovog kodeksa nalazimo u evangelizmu Džona Veslija, veoma uticajnom na polju društvene reforme, zatim u utilitarizmu Džeremija Bentama i empirizmu Čarlsa Dikensa i Džona Stjuarta Mila. Ako tome dodamo i pojavu Darwinovog dela *O poreklu vrsta*, koje je uzdrmalo temelje verskih i moralnih ubeđenja, jasno nam je da ova turbulentna epoha zaslužuje detaljnije proučavanje.

Sve navedene vrednosti karakterisalo je neizbežno postojanje hipokrizije. Naporan rad, u pravom smislu reči, ako ga posmatramo kroz prizmu socijalnih klasa datog vremena, odnosio se na proletarijat, jer su seoski plemići (country gentry), veleposednici, bankari i visoko plemstvo zapravo samo ubirali plodove tuđeg napornog rada u često nečovečnim uslovima, a kako je imperijalizam sve više dolazio do izražaja, trgovina i berzansko mešetarenje postali su zapravo jedino zanimanje vladajuće klase.

Uvažnost, u viktorijanskom smislu, značila je održavanje forme, spoljašnjeg utiska o određenom pojedincu ili porodici. Dobra viktorijanska porodica srednje klase morala je imati komfornu kuću, uglednog „pater familiasa“, zadovoljavajući broj humanitarnih aktivnosti i redovan odlazak u crkvu. Nije bilo važno da li je „uvažnost“ stečena na osnovu surovog izrabljivanja fabričkih radnika, jer je klasni kodeks, potpomognut religioznim tumačenjima, podrazumevao vlasništvo viših klasa i trpeljivost nižih. Činjenica da je otac porodice stekao imanje zahvaljujući bogatoj ženidbi, takođe, nije ništa menjala, jer je ulog nevestine porodice u brak smatran automatski kao imetak supruga. Još je manje javnost interesovalo kakva je situacija unutar same porodice, dokle god spoljašnji utisak ostane neokrnjen.

Svako odstupanje od ustaljenih formi potiskivano je daleko na margine društva, bilo da je reč o samohranim majkama, psihički obolelim osobama, poslovno neuspešnim sinovima, slobodnim misliocima ili sirotinji. Koji god razlog bio za izlaženje iz okvira propisanih normi, nije bio dovoljno dobar da bi, prema mišljenju prosečnog viktorijanca, opravdao „bezbožan“ status neuspeha. Po njihovom mišljenju, bog je zahtevao uspeh, zauzvrat dajući rajsko naselje na onom svetu, a nepisanom zapovesti privilegije na ovom. Ivanka Kovačević u delu *Industrijska revolucija u Engleskoj* navodi da je opšteprihvaćeno razmišljanje vodilo ka zaključku da je božansko pravo viših klasa da uživaju u svom položaju a obaveza nižih slojeva društva da trpeljivo izdržavaju svoju sudbinu nadajući se boljem životu na „onom svetu“. Pomoć koju povremeno dobiju ne smeju smatrati svojim pravom, nego milošću onih koji su se dela svog luksuza odrekli u njihovu korist. Trebalo bi, štaviše, da budu i srećni, jer nisu prezasićeni izobiljem. Ako imamo u vidu i činjenicu da za radničku klasu škole praktično nisu ni postojale (dnevne škole su se mogle pohađati isključivo pre ili posle radnog vremena, dakle, od pola šest ujutro, ili od pola devet uveče), očigledno je, s današnje tačke gledišta, da je sprega religije, prosvete i kapitalizma imala za cilj da masu drži u neznanju, samim tim i u stanju otupelosti i bezvoljnosti.

Na viktorijanski način života i formiranje viktorijanskog identiteta najveći uticaj ostvario je kolonijalizam. Kolonijalne pretenzije i posledice proizašle iz njih formirale su neobičnu vrstu patriotizma, duboko prožetu idejom o rasnoj superiornosti. Britanci su imali svest o tome da nametanje svog, prema njihovom mišljenju, superiornog načina života predstavlja njihovu dužnost prema bogu. Koncept „bremena belog čoveka“<sup>4</sup> razvijan je sistematski: usmenim predanjem, preko književnosti, generacijskim nasleđivanjem, propagandom. Ovde bismo mogli povući paralelu sa Eriksonovih osam faza u razvoju ličnog identiteta – Britanac iz viših društvenih slojeva je još u veoma mladom dobu primao informacije o tome da je građanin države koja je faktički vlasnik gotovo trećine zemaljske kugle. Potom mu je usađivan osećaj bogougodnosti posedništva, pa superiornosti, a onda i prezira prema narodima nerazvijenog i nehrišćanskog dela sveta. Evropom su, pritom, 1848. besneli revolucionarni pokreti dok je u Engleskoj specifičnost položaja kraljice, kao ustavom određenog medijatora nad liberalima i konzervativcima, i kruni i njenim podanicima dala za pravo da smatraju da su, ako ne mudriji, a ono pragmatičniji od ostalih. U zenitu viktorijanskih vrednosti postojalo je snažno identifikovanje pojedinca pre svega sa državom a onda i nacijom. Sopstveni, privatni identitet značio je vrlo malo naspram tako grandiozne tvorevine kao što je bila Britanska imperija – ne samo da nije bio potreban, nego je, štaviše, bio i nepoželjan. Tim pre pozno viktorijansko doba svedočiće izmicanju tla pod nogama kako samom kraljevstvu, kao političkom i ekonomskom entitetu, tako i pojedincu, koji će se najednom naći u mučnoj situaciji traganja za sopstvenim identitetom. Ovde možemo da se pozovemo na sociologa Alena Erenberga i njegovo delo *Zamor od sopstvenog ja* u kojem depresiju vidi kao najjasniji simptom teškoće da čovek ubuduće sam određuje svoj identitet<sup>5</sup>. Jednom poljuljano poistovećivanje pojedinca sa državom postaje sve teže, naročito u slučaju kada država sama gubi primat koji je do tada imala, pa čvrsto se držeći prevaziđenog nacionalnog kursa, pogoršava ukupnu ekonomsku situaciju na državnom nivou a samim tim i na lično poslovnom svakog pojedinog građanina. Tada pojedinac počinje da preispituje svoj lični sistem vrednosti, koji je zapravo skup prihvaćenih zajedničkih vrednosti i shvata da je malo toga ostalo s čim može da se poistoveti i putem čega može da se poveže sa do tada postojećom grupom. Preispitivanje će dovesti do sumnje u sve i ogromnog napora da se uspostavi novi sistem vrednosti. S druge strane, u takvim lomovima, koliko god oni delovali armagedonski i zaista i bili takvi, nesumnjivo je da upravo takvi procesi rađaju besmrtna književna, muzička, likovna i druga dela koja opet stvaraju pojedinci najosetljiviji na društvene potrebe. Najčešće su oni i nosioci tog novog sistema vrednosti i novih načina razmišljanja, novog identiteta.

4 The White Man's Burden, pesma Radjarda Kiplinga, prvobitno je napisana za dijamantski jubilej kraljice Viktorije a kasnije je prilagođena za američku kolonizaciju Filipina. Pesma propagira kolonizaciju zarad boljitka i kolonizatora i kolonizovanih, a „teret“ iz naslova predstavljaju kako kolonizovani narodi, tako i sama dužnost kolonizatora da nameće svoje sisteme vrednosti, način života itd. I danas, više od jednog veka od objavljivanja, ova pesma izaziva polemike i različita tumačenja, od čisto rasističkih do altruističkih. (prim. aut.)

5 Alain Ehrenberg, *La Fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 1998, u: Katrin Halpern, Žan-Klod Ruano-Borbalan (prir.), *Identitet(i)*, Beograd, Clio, 2009, str. 24.

## USPON I PAD KOLONIJALIZMA KAO OGLEDALO USPONA I PADA SISTEMA VREDNOSTI

Važna karakteristika britanskog kolonijalizma, ujedno i jedan od glavnih uzroka neminovnog urušavanja viktorijanskih vrednosti, svakako je imperijalizam. U trenutku kada je Velika Britanija moćna industrijska sila sa znatnim posedima u Indiji, Africi, Kanadi, Australiji javlja se sve veći izazov monopola. Kontrolišući tržišta proizvodnje i potrošnje u kolonijama, Imperija je od nekada pionirske uloge u industrijskoj revoluciji postala zemlja-rentijer, poverilac<sup>6</sup>. Izvozeći kapital, dajući pozajmice drugim zemljama i držeći monopol u mnogim delatnostima, Britanija je od prometeja industrijalizacije prerasla (ili bolje rečeno – urasla) u zemlju koja usporava novine i pokušava da održi status quo, te je sve teže hvatala korak sa industrijskim i tehnološkim inovacijama. Kolonije tako postaju predmet agresivnih težnji, ne toliko po pitanju poseda kao takvog, nego po pitanju prostora za izvoz kapitala. Krajem devetnaestog veka prihod od ukupne spoljne i kolonijalne trgovine i uvoza i izvoza Velike Britanije bio je čak pet puta manji od prihoda od uloženog kapitala specifičnog sloja kapitalista. Ovakav način ostvarivanja profita neminovno je vodio ka porastu imperijalističkih apetita. Vidimo da se ovde prepliće posednički mentalitet sa mentalitetom nacionalne superiornosti. Ako tome dodamo još i ostrvski mentalitet, dobijamo kombinaciju koja u krajnjem ishodu stvara identitet zasnovan na geopolitičkim potencijalima, identitet neodrživ u situaciji kada nestane premissa za superiornost. Početkom dvadesetog veka i slutnjom novih ratova prekinula se „Pax Britannica”<sup>7</sup> a Imperiji u posleratnom periodu sa bojišta vratili su se muškarci izgubljeni, nesigurni, uništenih potpornih ideala. Čitava generacija panično će tražiti novi smisao života, jer će se stubovi svega u šta su verovali urušavati, a dostojanstvo sticano posedom i moralnom nadmoćnošću, naglo će se uniziti i ustuknuti pred scenama masovnih ratnih užasa. Prvi svetski rat, naime, ni blizu nije kao Krimski rat (1854-1856), koji je Veliku Britaniju, paradoksalno, uravnotežio i patriotski ujedinio. Kako Borislav Pekić u *Sentimentalnoj povesti Britanskog carstva* navodi: „Englezi, naravno, pri tom ne misle na ugroženi turski državni suverenitet nego na svoj ugroženi kopneni put za Indiju“ (Pekić 2006: 251). On dalje objašnjava da će kasniji slom britanske kolonijalne prevlasti uticati na specifičan identitet Engleza u kolonijalnoj službi – bez obzira na to kako su u domovini živeli, u Indiji su imali i bolje prihode i viši društveni status. Tu je i engleski sluga bio gospodar. Ne smemo zaboraviti ni činjenicu da su se na život u kolonijama najpre odlučivali tzv. odbačeni sinovi Engleske – sinovi koji nisu prvorodeni u porodici, pa im je princip primogeniture oduzimao sve osim dobrog vaspitanja, porodičnog ugleda i svesti o poreklu. Oni su morali početi iz početka, a to je svakako bilo lakše negde gde stroga kućna pravila nemaju domet. Govorimo li ovde o dvojnog identitetu, naročito osetljivom na promene? Sasvim moguće, jer mnoga svedočanstva nekadašnjih zavojevača opisana

---

6 Zemlja-rentijer izraz je Vladimira Iljiča Lenjina.

7 Pax Britannica, lat. = britanski mir, period od 1815. do 1914, kada je vladao relativni mir u Evropi, sa Velikom Britanijom kao najvećom morskom silom i gospodarom većine trgovačkih morskih ruta.

u modernoj književnosti (kod Virdžinije Vulf, na primer) govore o neprilagođenosti, nepripadanju, otuđenosti, koji su nastali upravo na ruševinama nekadašnjih izvora osećaja superiornosti (u domovini dočekaće ih ekonomska kriza, generalni štrajk, krah berze i irski nemiri). Vreme će pokazati da su ovakve ruševine pogodne jedino za dalje fragmentiranje u postmodernom dobu.

Vratimo se na kratko formiranju viktorijanskog identiteta i njegovom uticaju na, uslovno rečeno, inferiorne kulture. Apsurdna je, naime, činjenica da se snažni viktorijanski, engleski identitet razvijao na uštrb identiteta kolonizovanih naroda, čija je kultura, često vrlo živopisna, bivala potiskivana i u sopstvenom kulturnom prostoru postajala kulturom drugog reda. Jedan identitet zasniva se, dakle, na uspešnosti vladanja drugim identitetom. Sa današnje tačke gledišta, rodno i et(n)ički osetljivije nego u XIX veku, osećamo da je pogrešan ne samo ishod, nego i sve premise.

Uzmimo za primer indijski potkontinent. Britanska kolonijalna vlast, čije se posledice osećaju i danas, gotovo čitav vek kasnije<sup>8</sup>, nastupala je pod maskom kulturnog, zdravstvenog, ekonomskog prosvetiteljstva i to prema kulturi snažno prožetoj religioznom svakodnevicom, strogim kastinskim pravilima i tipično istočnjačkim, dakle, dijametralno suprotnim, viđenjem života i stvarnosti. Ovde možemo primeniti nekoliko dihotomnih modela: narodnu i nacionalnu kulturu, elitnu i masovnu kulturu, „primitivnu“ i „civilizovanu“ kulturu (Koković 2005: 57-104). Posmatrano na ovaj način, slučaj Indije je specifičan, jer je jedna dominantna, ekonomski snažna i nezavisna kultura osvojila masu podeljenih, međusobno sukobljenih, ali sličnih mikroultura. Koliko je podela unutar njih samih bila izražena, govori i činjenica da se dvadeset dva zvanična jezika i određeni broj dijalekata unutar Indije međusobno gotovo nisu ni razumeli, ali je engleski jezik ostao *lingua franca*<sup>9</sup>. Engleski jezik je takođe i službeni jezik, pored hindija.

Još jedna neobičnost je ta što je britanski način života nametan u kolonijama kao elitni, a u svojoj postojbini zapravo se mogao okarakterisati kao masovni, s obzirom na to da su viktorijanske vrednosti svojim prezrevanjem prerasle u malograđanske, pritvorne i samodovoljne. Kao što smo već jednom napomenuli, viktorijanski identitet kao skup elemenata razvijao se na premisama koje su podrazumevale svet kakav se smatralo da jeste, a ne kakav je u stvarnosti bio. S tim u vezi kolonijalizam je doprinosio kako razvoju, tako i padu viktorijanskih vrednosti. Kolonije i život u njima, naime, predstavljane su u Engleskoj kao mesto romantičnog krstaškog pohoda, namenjenog upravo britanskoj naciji kao najboljoj od svih nacija, za civilizovanje i prosvetiteljstvo. Indija je u očima pripadnika srednje i više srednje klase viđena kao nepodnošljivo toplo mesto, prepuno crnpurastih poniznih lica, ali učinjeno relativno pristojnim zahvaljujući tipično engleskom uticaju. Neprikosnovena moć Imperije svu-

<sup>8</sup> Indija je izborila nezavisnost 1947. (prim. aut.)

<sup>9</sup> *Lingua franca*, lat. = jezik koji se sistemski koristi kao sredstvo komunikacije, kada govornici nemaju zajednički maternji jezik. Prvobitni *lingua franca* bio je mešavina jezika i sastojao se od 80% reči iz italijanskog jezika, zatim iz grčkog, turskog, arapskog, francuskog, španskog i portugalskog. Koristio se na istočnom Mediteranu, kao jezik trgovine i diplomatije u vreme renesanse. Naziv potiče od grčkog i arapskog izraza za Zapadne Evropljane – Franci, iz doba pre krstaških ratova.

da je ostavljala svoj pečat, pa su suprotnosti nastale iz sukoba kultura poprimale nevezovatne oblike, od mešanja istočnjačke i zapadnjačke mode, preko činjenice da danas i Indusi igraju kriket (često bolje i od samih Engleza) do usvajanja neobičnih navika (npr. pušenja opijumskih lula). O stvarnom stanju u kolonijama raspravljalo se samo u parlamentu ili pak iza zatvorenih vrata ministarskih kabineta. Nezamislivo je bilo, na primer, o poslu i političkim pitanjima raspravljati pred ženama. Ovdje se moramo dotaći položaja žena u datom periodu. Kraljica Viktorija je svojom potpunom izolacijom od javnosti posle muževljeve smrti, možda i nesvesno, nametnula rigorozniji stav prema ulozi žene u društvu. Samim tim identitet žene u okviru kolektivnog identiteta podrazumevao je ulogu supruge, majke i dobre hrišćanke. Ne možemo, naravno, tvrditi da žene nisu uopšte znale ništa o kolonijalnim posedima, ali njihova predstava o tome bila je zasigurno formirana isključivo na temelju onoga što im je dopušteno da saznaju. Na taj način dodatno je pojačavana slika o britanskoj naciji kao herojskoj, nadmoćnoj sa punim pravom na odlučivanje o sudbini drugih nacija. Supruge iz visokih slojeva društva mogle su samo da se dive svojim kućnim herojima industrije, trgovine, bankarstva, posedništva. Taj imperativ formiranja identiteta na osnovu jedinog mogućeg uzora, a koji je opet utemeljen u kolektivnom identitetu kao rezultat dugotrajne nametnutosti, na razmeđi viktorijanskog i modernog doba raspašće se u paramparčad. Iako će proći veliki broj godina do momenta kada žena neće biti sinonim za suprugu, prvi korak, veoma težak i bolan, doduše, napravljen je tada.

### VIKTORIJANSKA ŽENA-HRABROST

Mišel Fuko u svom delu *Istorija seksualnosti* kaže da u viktorijanskom dobu „seksualnost je pažljivo sputana; premestila se unutar doma. Bračna zajednica je preuzela starateljstvo nad njom i sasvim je privezala uz ozbiljnu funkciju razmnožavanja. Po pitanju seksa, ćutanje je postalo pravilo<sup>10</sup>“ (Foucault 1976: 3). Tako otkrivamo da je osnovni princip po kojem je viktorijanski moral funkcionisao predstavljao kombinaciju prećutkivanja i potiskivanja. Sve što je na bilo koji način odstupalo od zadatih, nametnutih normi bivalo je uporno i nemilosrdno potiskivano dok ne bi nestalo ili barem postalo do te mere umanjeno, da nije predstavljalo značajniju pretnju. Na štetu po sistem, često je ono umanjeno ostalo takvo samo da bi posle izvesnog vremena preraslo u opasniju formu. Seksualnost je generalno smatrana za nepotrebno i opasno skretanje sa zacrtane staze konzervativne marljivosti i čestitosti. Povrh toga, ženska seksualnost bila je praktično nezamisliva. S obzirom na to da je bračni partner žene bio njen realni, apsolutni gospodar, emotivni deo njene ličnosti morao je biti potisnut u onoj meri u kojoj je to suprug zahtevao. On je svoju telesnu razonodu mogao potražiti i drugde, ali žena nije mogla da pokaže istu takvu potrebu čak ni u spavaćoj sobi. Seksualnost

---

10 [Sexuality was carefully confined; it moved into the home. The conjugal family took custody of it and absorbed it into the serious function of reproduction. On the subject of sex, silence became the rule. Prevela N.G.]



je svedena na puko produženje vrste, a sve nijanse telesnih potreba zanemarene su i proterane iz svakodnevice. Za ženu, decenijsko potiskivanje i prećutkivanje moglo je da ima za posledicu nesnalaženje u nametnutim ulogama, potpuni gubitak duhovnog i duševnog bića, a neretko i histeriju. Ako samo pomislimo na činjenicu da ni jezik kao sredstvo komunikacije nije izuzet iz restriktivne politike, dobićemo molijerovsku sliku govora smešnih precioza pomešanog sa suvoparnošću legislativnog izražavanja. Reči koje su, naime, imale bilo kakvu, stvarnu ili izmišljenu seksualnu konotaciju, bivale su prećutkivane i proterivane iz govora pristojnih ljudi. Tako je reč „noge” bila zamenjena neutralnom rečju „udovi”. A kada govorimo o represiji na nivou jezika, govorimo zapravo o najmasovnijem obliku represije. Snažan viktorijanski identitet stvarao je solidne, zahvalne podanike, revnosne u trudu da svoj super-ego dovedu do savršenstva formalne slike koju prikazuju u javnosti. Masovno potiskivanje svega što je žigosano kao neprihvatljivo, stvorilo je, dakle, kolektivnu premoć javne persone nad privatnom, samim tim i seksualnom. Ako primenimo Frojdove postulate o lečenju pojedinačne histerije (koja, naravno, nastaje zbog nemogućnosti sublimacije Ida) zamenom za kolektivnu, dobićemo inverziju situacije: viktorijanci su nesvesno patili od kolektivne histerije, koja je u sunovratu svojih ideala pojedinačnu histeriju upravo stvarala. Lekar je postajao pacijent, a njega samog više nije imao ko da leči.

Dalje, brak je bio poslovni ugovor. Pojednostavljeno rečeno, o ljubavi se nije previše razmišljalo, neshvaćen je bio onaj koga bi zadesila nesreća da se zaljubi u nepodobnog partnera. Gotovo jednak pritisak vršen je kako na muškarce tako i na žene: budući mladoženja morao je da se venča sa suprugom jednako plemenitog roda, a jedini ustupak ovom pravilu mogao je da se učini u slučaju da je mlada izuzetno bogata, pa se na manjak plave krvi žmurilo. Devojke zrele za udaju nisu smele ni pomisliti na brak iz ljubavi ukoliko izabranik ne odgovara porodici. Jednom udata, žena i njen miraz postajali su vlasništvo supruga i, pred pisanim i nepisanim zakonima, žena nije ni postojala van okvira braka. Brojni su primeri u književnosti poznog viktorijanskog perioda i ranog modernog u kojima junaci preispituju ispravnost tradicionalnih postavki društvene realnosti. U *Zaljubljenim ženama*, na primer, pisac D. H. Lorens preko svojih junakinja razmatra instituciju braka. Sestre Brangven mišljenja su da brak nije početak, nego kraj iskustva. One čak i ne raspravljaju o braku kao obavezi, nego kao o nečemu što bi trebalo dovoditi u pitanje, razmatrati razloge za i protiv i onda eventualno doneti odluku. Jedna od njih kaže: „Oh, da mi se udavalo, bila bih se udala kao ništa. Ali, ja jedino dolazim u iskušenje da se ne udam“ (Lorens, 1976: 8). Jasno je da je nagomilani pritisak konvencija pred potpunim slomom. Moderno doba doneće pokret za pravo glasa za žene<sup>11</sup> i to će biti samo početak dugog procesa koji će zauvek izmeniti odnose među polovima i društvene odnose uopšte. Odsustvom prava glasa, viktorijanski identitet žene bio je, praktično, izjednačen sa ostalim bićima kojima nedostaje rasuđivanje: maloletnicima, ludacima i pijanicama. Tako, naime, stoji u jednom traktatu o međunarodnom trgovačkom zakonu, gde se kaže da žene ne mogu učestvovati u takvoj vrsti poslovanja, zbog odsustva slobodne volje:

11 U Engleskoj, sifražetski pokret počeo je 1872, prim. aut.

*„Udajom, lični identitet žene je izgubljen. Njena ličnost je u potpunosti utopljena u ličnost njenog supruga, a on preuzima apsolutnu vlast nad njenom osobom i imanjem. Otuda njena potpuna nemogućnost ugovaranja zakonskih obaveza; i osim u slučaju rastave zbog razvoda ili drugih uzroka, udata žena u Ujedinjenom kraljevstvu ne može se baviti trgovinom<sup>12</sup>“ (Levi 1863).*

Nije neobično što se u takvim okolnostima nemali broj žena jednostavno nije snalazio u dodeljenim im ulogama. „Žensko oboljenje“, kako je u viktorijansko vreme nazivano, Ileana Šovolter nazivačice pravim imenom – histerija (Showalter 1985). Želja za nezavisnošću i seksualnom slobodom dijagnostifikovala se, naime, kao ludilo i kažnjavala izolacijom u sanatorijumu za umobolne. U književnosti to „ludilo“ biće tretirano kao „zamena“ za pobunu. A pobuna je predstavljala dopunu ulozi majke i sluškinje muškarcu. Ako se vratimo na Frojdove teorije, jasna nam je putanja od nemogućnosti sublimacije, preko krize identiteta do histerije ili, modernim rečnikom rečeno – depresije. I opet vidimo da je viktorijanski identitet zapravo opna rastegnuta na čitav niz mikroidentiteta koji kompletnom utisku daju i pozitivni i negativni prizvuk. Da nije represivne tradicije, ne bi bilo ni specifičnosti ženskog viktorijanskog identiteta. Da nije imperijalističkih težnji, ne bi bilo osećaja superiornosti i samodovoljnosti, tako tipičnih za viktorijance. Da nije bilo užurbane industrijalizacije, takođe, ne bi se krenulo u agresivna kolonijalna osvajanja, koja opet, ne bi proizvela potrebu nametanja sopstvenog načina života, viktorijanskog načina. Borislav Pekić takođe kaže da je viktorijanac „spolja sačinjen od nemoguće kombinacije domaćeg i kolonijalnog neukusa, a iznutra sapet u neprimenljive moralne skrupule“ (Pekić 2006: 257). Ta neprimenljivost ključna je za razvoj nove misli iz prostog razloga što se ne može večno ignorisati postojanje života van nametnutih okvira, naročito kada ti okviri više ne zadovoljavaju ni društvene ni duševne potrebe čoveka. Generaciji Konrada, Džojasa, Lorenasa, Virđžinije Vulf smetaće Dikensova podela na crno-beli svet a Tenisonova veštačka zanesenost srednjovekovnom književnošću, usred eksploatacije dečjeg rada, još i više. Pa čak i dela sestara Bronte, daleko ispred svog vremena i nikad klasifikovana kao viktorijanska, ne tretiraju uzroke problema o kojima pišu, niti se upuštaju u predlaganje rešenja.

## OD VIKTORIJANE KA NEPOZNATOM

Na razmeđi XIX i XX veka, do Prvog svetskog rata, smrtno ranjeni viktorijanski identitet, doživljava sudbinu bolesnika sa Bosfora<sup>13</sup>. Sve svoje snage potrošice u jalovim pokušajima da spasi ostatke nekadašnje grandioznosti. Ono što je nekada iza-

---

12 [By marriage, the personal identity of the woman is lost. Her person is completely sunk in that of her husband, and he acquires an absolute mastery over her person and effects. Hence her complete disability to contract legal obligations; and except in the event of separation by divorce, or other causes, a married woman in the United Kingdom cannot engage in trade. Prevela N.G.]

13 Turska, prim. aut.

zivalo divljenje i poštovanje, sada će izazivati podsmeh i prezir. Viktorijanski mogli neće više dobijati dužno poštovanje svojih naslednika. Novo doba doneće 8.528.831 poginulih sa obe strane ratnog fronta, samim tim i preispitivanje ispravnosti odluka neprikosnovenih gospodara politike. Istovremeno, dolaskom Edvarda VII na presto Engleske u njegovoj pedesetdevetoj godini, kada to više nije nikakvo zadovoljstvo, a još manje privilegija, jer je kraljevska vlast već duže vreme ceremonijalne i protokolarnе prirode, iz senke će izaći pariska veselost evropskog džet-seta kojem je i sam pripadao, što će se odraziti na duh epohe. Ono što se spremalo i pre smrti kraljice Viktorije, dolaskom bonvivana Edvarda, konačno je, dakle, i prevagnulo. Atmosfera raskalašne zabave oštro je odudarala i od prethodne isforsirane ozbiljnosti i od budućeg ratnog vrtloga. U takvim uslovima viktorijanski identitet kao način života postao je neodrživ, a adekvatne zamene još uvek nije bilo. Ovde moramo da razmotrimo razloge za to. Viktorijanstvu, pa i čitavom XIX veku, moramo odati priznanje za materijalne uspehe. Što se socijalnog napretka tiče, i on sledi ali izdaleka, jer će tek u XX veku mašina društvenih pokreta zaista proraditi. Njeni graditelji bili su upravo viktorijanci – da li svojim greškama ili ispravnošću, sada je irelevantno. Viktorijanski moral bio je dvostruk kao i moral svakog sledećeg doba, a naročito ovog našeg. Kako Borislav Pekić kaže:

*„Vek koji je sebi upriličio dva velika svetska rata, živeći dobar deo vremena kao glineni golub na rubu trećeg, koji je izveo revoluciju da sve buduće učini izlišnim, a onda je pretvorio u opštu tiraniju neizmernog obima i dubine, nema prava da se ruga veku koji je, svestan svojih insuficijencija, nastojao da ih, korak po korak, stopu po stopu neutrališe“* (Pekić 2006: 257).

Jedna važna stvar na koju se viktorijanac morao navikavati jeste novo shvatanje vremena. Razvojem komunikacija kako saobraćajnih tako i onih poluvidljivih (telefon, telegraf), vreme je postala brža i opasnija kategorija, naročito za poslovično nepokretne Engleze, čija je nesklonost promenama i kretanju takođe deo viktorijanskog identiteta. Sa poslovne tačke gledišta, trebalo se privići na brzinu telegrafa a ne konja, tako da je špekulativna veština u kraj sklanjala sve ostale veštine. U dvadesetom veku, veku ubrzavanja svega zamislivog, ove promene, naravno, doživeće svoje ekstreme, s tim da se kraj ne nazire ni danas. Na samom tranzitu devetnaestog i dvadesetog veka, u periodu koji i u nazivu nosi prizvuk konačnosti<sup>14</sup>, potomci marljivih viktorijanaca potrošice i novac i skrupule. Generacija koja je stasala i obogatila se uz kraljicu Viktoriju u trenutku njene smrti neće imati gotovo nikakve sličnosti sa generacijom koju je sama donela na svet. Osećanje nacionalne dužnosti i zahvalnosti gotovo će nestati pred osećajem sumnje i neizvesnosti. I psihologija i sociologija nas uče da, kada je

14 Fin de siècle, franc. = kraj veka, izraz koji imenuje epohu kraja 19. i početka 20. veka. U najužem smislu odnosi se na francuske umetnike, pre svega, simboliste, ali se specifičan osećaj dekadencije, dosade, cinizma i pesimizma odrazio na čitavu evropsku kulturu toga doba. Politička boja ovog perioda predstavlja pobunu protiv materijalizma, pozitivizma, racionalizma, buržoaskog društva i liberalne demokratije. Opšti utisak je da je civilizaciji u krizi potrebno sveobuhvatno i konačno rešenje.

budućnost neizvesna, a stari mostovi porušeni, neretko razum nadjačava potreba za bezbrižnošću, makar i veštačkom, pa jedinka srlja ka samouništenju. Tako je početak dvadesetog veka pripremio teren za Prvi svetski rat, a on je i konačno iz igre izbacio viktorijanski kruto i puritanski odbojno stanovište prema životu. Razočaranje je postalo moderno, a idealizam zastareo i smešan. Činjenica da je oko 1910. u Engleskoj u proseku bilo 823 razvoda godišnje, a oko 1920. čak 3.619, govori veoma rečito o preziru prema građanskim konvencijama. Ne zaboravimo ni otkriće atomske fisije, matematički dokaz Ajnštajnovne teorije relativiteta, neverovatna napredak genetike i iskopavanje Tutankamonovog groba u Tebi i dobićemo sliku dramatičnog i dinamičnog doba, suviše kratkog za formiranje kako kolektivnog identiteta, pogotovo posle propasti jednog snažnog koji je prethodio, tako i ličnog, koji se nestankom dotadašnje stvarnosti u novoj još nije snašao. Možemo reći i da se privatni identitet sada formirao usputno, uzimajući sa svih strana po nešto, okružen pustom zemljom<sup>15</sup>. Imperija istovremeno i politički i teritorijalno puca po svim šavovima – Engleska je dobila oba svetska rata, ali je posle svakog od njih postajala slabija i nesposobnija da sprovodi politiku ravnoteže sila. Engleska politika, do tada superiorna, utapala se u mutnim vodama evropskih interesa. Po prvi put je spoljna politika dominirala nad unutrašnjom – što je čist antipod viktorijanstvu, okrenutom ka samom sebi, spremnom da izađe van granica samo pod sopstvenim uslovima. I upravo je to predugo insistiranje na nepromenljivosti uslovlilo neminovne promene. Čak je i monarhija, kao simbol stalnosti, pretrpela šokantan udarac i to iz sopstvenih redova – 1936. Edvard VIII abdicirao je kako bi se oženio dva puta razvedenom Amerikankom Volis Simpson. Viktorijanac bi u svemu ovome video smak sveta dok je za generaciju koja je preživela jedan rat i odlučila da život više ne troši na propisane i nametnute vrednosti ovo bio samo još jedan dokaz da je sve moguće i da je sve relativno.

Možemo ovaj rad privesti kraju rečima Borislava Pekića:

*„U apokaliptičnom vremenu svetskih ratova XX veka neće Britanci u odbrani golog života potrošiti samo čudesno viktorijansko nasleđe i sve svoje brojne premoći stečene u sto godina mira između pada Napoleona i Velikog rata. Netragom će nestati i sve što se još od Tjudora po svetu znalački sabiralo. Mnogo toga neće i sa Ostrva i iz zavisnih teritorija. Neće i te zavisnosti i tih teritorija. Neće gotovo sve što je Britaniju činilo velikom a njenu povest vrednom sećanja“ (Pekić 2006: 284).*

Prema svemu što je u ovom radu navedeno, jasno je da je jedan identitet nesta(ja)o kako su nestajali uslovi pod kojima je nastajao. Sa današnje tačke gledišta možemo da zaključimo da je sve što je od viktorijanskog identiteta ostalo ovaploćeno u ostrvskoj crti britanskog mentaliteta a ona je zapravo i prethodila viktorijanstvu. Nepromenjeno je, dakle, ostalo jedino ono što je uslovljeno stvarnom, fizičkom nepromenljivošću. To nas navodi na zaključak do kojeg je došao i Stevan Majstorović a to je da je identitet podložan promenama i da zapravo samo u tom slučaju dobija svoj

---

15 Pusta zemlja = The Waste Land, poema T. S. Eliota, simbol modernističke književnosti.

puni smisao. Prema njegovim rečima, nije reč o tome da se menja samo identitet, nego da se menja i društvo i njegova kultura, pa i sami nosioci identiteta – i to je upravo slučaj sa viktorskim identitetom: ekonomska i tehnička premoć, odnosi vladanja i potčinjavanja, osećaj superiornosti, pa urušavanje svega toga, doprineli su razvoju, a onda i njegovoj krizi.

#### LITERATURA:

- Dincelbaher, Peter. 2011. *Istorija evropskog mentaliteta*. Beograd: Službeni glasnik.
- Foucault, Michel. 1976. *The History of Sexuality*. New York: Pantheon Books.
- Halpern, Katrin. Ruano-Borbalan, Žan-Klod, ed. 2009. *Identitet(i)*. Beograd: Clío.
- Herder, Hari. 2003. *Evropa u XIX veku*. Beograd: Clío.
- Iglton, Teri. 2002. *Ideja kulture*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Koković, Dragan. 2005. *Pukotine kulture*. Novi Sad: Prometej.
- Kovačević, Ivanka. 1965. *Industrijska revolucija u Engleskoj*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Levi, Leone. 1863. *International Commercial Law*. London: V. and R. Stevens, sons and Haynes.
- Loren, Dejvid Herbert. 1976. *Zaljubljene žene*. Zagreb: Naprijed.
- Majstorović, Stevan. 1979. *U traganju za identitetom*. Beograd: Slovo ljubve.
- Morton, Artur Lesli. 1955. *Istorija Engleske*. Sarajevo: IP „Veselin Masleša“.
- Pekić, Borislav. 2006. *Sentimentalna povest Britanskog carstva*. Novi Sad: Solaris.
- Showalter, Elaine. 1985. *The Female Malady: Women, Madness and English Culture 1830-1890*. New York: Pantheon Books.
- [www.victorianweb.org/vn/index.html](http://www.victorianweb.org/vn/index.html), pristupljeno: 17.4.2012.

Primljeno: 12.05.2014.

Odobreno za štampu: 22.05.2014.

---

**Summary:** This paper deals with the basic characteristics of the Victorian Age, personal and collective identities embodied in the “Victorian compromise” and the causes that led to their collapse at the turn of the century. Considering the sociohistorical conditions in Britain in the nineteenth and early twentieth century, the paper identifies the changes that occurred and their impact on the identity of the individual and the nation. In accordance with the conclusions of Stevan Majstorovic about the inevitable changes of identity, this paper searches for the thread between the Victorian sense of duty and gratitude and modernist doubts and disappointments. The paper puts particular emphasis on colonialism as one of the key factors shaping British society and Victorian identity as such, and its loss with disintegration of the colonial empire.

**Key words:** Identity, Victorian era, colonialism, Victorian compromise, modernism, suppression, alienation.

VLADIMIRA DUKA\*

Philological grammar school

Belgrade

STRUČNI ČLANAK

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 811.111'271'373:37.3

BIBLID: 0353-7129,19(2014)1,p.21–30

## THE RELATIONSHIP BETWEEN ENGLISH AS A LINGUA FRANCA AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING

**Summary:** In light of the current English language domination, this paper deals with the role of English as a *lingua franca* in English language teaching. The crucial question will be in what ways changing sociolinguistic circumstances impact English as a *lingua franca*. By way of analyzing the changes derived from a changing status of English as a *lingua franca*, I will investigate to what degree English as a *lingua franca* complicates the process of its teaching and learning. In order to comprehend its changing teaching process, it is necessary to first describe and analyze in depth the current status of English within a social factor of globalization. The paper will conclude that in the era of globalization, it is impossible to ignore language and cultural diversity within English language teaching and learning.

**Key words:** English language teaching, English as a *lingua franca*, globalization, language diversity.

---

### 1. INTRODUCTION

Namely, we witness that one of the most relevant consequences of globalization is the creation of the different varieties of English, which is followed by the dilemma whether we should continue to conform to the language norms of the native speakers of English in English language teaching or not. Harmer (2007) notes that the teachers of English are in a dilemma whether to stick to the British or American variety, which is slightly conservative. Jenkins claims that the goal of English as a *lingua franca* is to present the alternative model of English rather than its current monolithic version (2006). Shortly, English as a *lingua franca* is about a heterogenic nature of the English language made in a language contact with the different speakers. The inclusion of

---

\* vanjaduka@gmail.com

English as a *lingua franca* in pedagogy is aimed to develop an awareness about the variable nature of any natural language itself, particularly English.

At the beginning, we see that the significance of the research question is its innovation; in the paper, I will make an effort to integrate the actual concept of English as a *lingua franca* to the English language pedagogy. It will be concluded that there have been continual efforts to replace the Western, monolingual and monocultural concept in English language teaching. Conversely, the concept of multilingualism and different language varieties has started to be reconsidered as the more appropriate model.

## 2. A CHANGING STATUS OF ENGLISH AS A LINGUA FRANCA WITHIN GLOBALIZATION

Graddol (1999:57) has always believed that „in the future, English will primarily be used in multilingual contexts as the second language, to be used to communicate among the non-native speakers“. With regard to the current English expansion, we can witness that he was absolutely right; English has most widely been used by the speakers of different native languages. Namely, the speakers of English as the second language are far more numerous than its native speakers that use English as the main tool of communication (Canagarajah 2007:924). However, it is still impossible to predict the numerical data on the current number of its speakers worldwide; it is because the ways in which the speakers of English are defined can be pretty arbitrary. While the numerical evaluations can be hazy, one thing is definite—non-native speakers of English far outnumber its native speakers. Crystal (2003b:69) uses the model that Kachru (1992) invented to present the precise number of the speakers of English: The Inner Circle are countries where English is predominantly the native language for the most speakers, like Great Britain, USA, and Australia: 320-380 m; the Outer Circle are countries where English is the additional language, like in India or Nigeria: 300-500 m; finally, the Expanding Circle are countries where English is a foreign language, like in China or Russia, and in many other countries worldwide: 500-1000 m. Looking at the numerical data, we can say that roughly one out of four speakers of English is the „native“ speaker. Due to such a huge number of the speakers of English, the importance of English as a *lingua franca* overcomes the other national dialects—like the American or British English, and the recently nativized forms like Singaporean or Indian English (Canagarajah, 2006; Jenkins, 2006, Seidlhofer, 2003). Brumfit (2002) notes that numerically English does not belong anymore to the speakers of English as the native language. In the discussion, we will see that the speakers that use English on a daily basis, whether monolingual or plurilingual, accommodate their language to their needs, changing it inevitably.

English as a *lingua franca* has been created as a product of globalization; In the same vein, the development of globalization is connected to the development of English. Held and McGrew (2001:2) define modern globalization as „a rapid political and economic growth“; Under globalization, the world has become interconnected so

much that different factors intermingle; Within globalization, the local, regional and global are intertwined. English as a *lingua franca*, whatever the definition we adopt, has become the communicative tool of enormous political, ideological and economical power (Kachru 1996:910). In such complex environment, the flow of language, culture and speakers has intensified. In multilingual environment, globalization can be defined in the following way: „It is the process of transformation of social relations where transcontinental and regional relations have been created“ (Held 2001:67). Finally, mutual relations of the different speakers are enabled by way of a common, contact language—English as a *lingua franca*.

In light of the current spread of English, we go back to the question from the beginning of the discussion: Should we opt for the monolithic approach that includes one and the *only* variety of English (as has so far been the case with the Standard British/American variety of English) or, a pluricentric approach, which is connected to the already mentioned linguist Kachru who supports language and cultural diversity? The conflict toward the existence of different varieties of English started in 1991, in the so-called *English Today* debate, in which the two linguists positioned themselves in relation to the Standard English, as liberation linguistics and deficit linguistics. In literature, this discussion has been considered as the key instigator for the increasing interest for the question of the English varieties, as well as its pedagogic implications. The so-called liberation linguistics is interconnected with the question of the ownership of English where the key point is that English has become so international that we cannot regard it anymore as the native language of a specific, limited number of its native speakers (Widdowson 1994:385). Again, this thesis is substantiated in the already mentioned number of English speakers worldwide.

### 3. SOME FEATURES OF ENGLISH AS A LINGUA FRANCA

Linguists Seidlhofer and Jenkins have been at the forefront of the model that underscores the role of English as a *lingua franca* for the international communication. Therefore, *The Phonology of English as an International Language* (2000) is considered as the landmark publication; it is based on the empirical research, and offers concrete proposals for a different approach in English language teaching. Regarding lexical and grammatical features, Seidlhofer has been involved with the work of the big corpus, The Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE) at the University of Vienna aimed to identify lexicogrammatical features that systematically and frequently appear in speech, and are different from the features that the native speakers of English use without causing problems in communication.

On the basis of the research at the VOICE corpus, Jenkins mentions the following characteristics of the international English: There is no ending *-s* in the third person singular present; the relative pronoun *who* is used for the inanimate things, too, besides *which*; the definite and indefinite articles are not used where they should be,



while simultaneously being used where it is not prescribed in Standard English grammar. As a special problem in communication, Seidlhofer so far has identified unilateral idiomaticity, which is the use of idioms, phrasals and metaphors that the non-native English speaker might not use and be aware of (Jenkins 2006:170). Because of it, we can conclude that the focus of the research has started to be on the elements that do not hinder comprehension; similarly, the analysis of the lexicogrammatical features of English as the international language would be based on simplifying and removing specific features and elements of the Standard English.

### **3.1. The role of language varieties within English as a lingua franca**

Within Sociolinguistics, language varieties are regarded as the occurrence of temporary deviation in speech compared to the native speakers. Within English as a *lingua franca*, a variety takes an important place as one of the intrinsic features of English. Instead of trying to reach monolithic variety of English, it is considered more appropriate to be able to modify the speech so as to be more comprehensible to the speakers of different native languages worldwide. That is why the use of the technique of accommodation has been given considerable attention within English as a *lingua franca*. Beebe (1984:404) claims that „the very speakers of any language choose which variety to be used“. Thus, they demonstrate an active stance toward language varieties. Ellis (1994: 211) claims that students do not learn „only the language“, but „adopt language varieties of the language“, too. Deviation from the Standard English does not have to be regarded as the „mistake“ but can designate a dialect.

Variability is at the core of *lingua franca*. What may be incomprehensible for one community can be perfectly comprehensible for the other community because speakers negotiate while interacting (Canagarajah 2007:926). When speakers use English, they simultaneously use their unique and complex language resources while negotiating about the different form. Therefore, it is obvious that there cannot exist any prescribed rules about the language use. If misunderstanding occurs in communication, Seidlhofer (2003:218) suggests that speakers should „change the topic, or, if necessary, use specific communicative strategies like paraphrase or repetition“.

We can conclude that the non-native varieties of English as a *lingua franca* should be regarded as different, rather than deficient; deviation from the native English is not to be regarded as a sign of incompetence. Instead, language differences are regarded as potential features of English as a *lingua franca*. The speakers of English, explains Jenkins (2006), are not „incompetent native speakers“ of English as a *lingua franca*, but—speakers with highly developed skills that use their multilingual resources in a way not available to monolingual speakers. Speakers of English as a *lingua franca* are competent speakers who enrich English using their multilingual resources. While using the language, they create authentic forms, change codes as the tool of promoting solidarity with different speakers, which expresses their cultural identities.

Finally, in an adept way, they use the already mentioned technique of accommodation to enable comprehension. This understanding of English is in conflict with the attitude in which only one speaker is the native speaker of only *one* language. However, in multilingual communities, a specific speaker can become the native speaker of more languages (Canagarajah 2007: 925).

#### **4. THE MAIN DIFFERENCE BETWEEN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AND ENGLISH AS A LINGUA FRANCA**

English as a foreign language has been examined within the paradigm of modern languages; according to that paradigm, the non-native speakers of English make an effort to imitate the speech of the native speakers. Within the theory of Second language acquisition, it has been researched to what measure and whether the student of English can reach the competence of the native speaker. However, in his model, Kachru (1986:17) says that the model of the „native speaker of English“ is hardly the target model. When any foreign language is studied, there have always been efforts to sound as the „native speaker“. The question now arises in which situations, the model of the native speaker can and should be the target model? Ellis (1994) explains that it is primarily the case in the environment where English is studied for the official purposes, like in schools; this argument is feasible and acceptable for the students of English who hold a special interest towards the countries where English *is* official: For example, it can be the case where the students are especially interested in the literature of a specific country, have friends or want to emigrate there. In that way, students demonstrate that they strive clearly to identify with the communities where English is dominant (Seidlhofer 2003).

So far, we notice that the speakers of English as a *lingua franca* have radically different needs—to be active participants in intercultural communication. To illustrate, in a business meeting, the participants can come from twenty different countries. Their main goal, therefore, is to establish communication in an efficient manner. In those cases, with no native speakers whatsoever, it would be absurd and counterproductive to insist on the language and cultural norms of the Standard English.

#### **5. THE IMPLICATIONS OF ENGLISH AS A LINGUA FRANCA FOR THE TEACHING AND LEARNING OF ENGLISH. ADVANTAGES AND DISADVANTAGES**

So far, the research within the concept of English as a *lingua franca* has its most apparent implications for the English language teaching. Graddol (2006:22) stresses that „the teaching of English has been changing increasingly“. The crucial challenge for the teachers of English is the following dilemma: How is it possible to integrate the concept of English as a *lingua franca* in the teaching process? At the moment, English pedagogy

is not in conjunction with a changing status of English. As we have seen so far in the discussion, English is not the native language to the majority of its speakers. On the other hand, native speakers are still the models to be imitated regardless of the social context. Responding to this, English teachers should try not to be ambivalent toward *lingua franca* (Jenkins 2008); in that way, it seems crucial to find the appropriate ways to develop an awareness with students about the existence of the new language concept. In that way, students will realize that any language is in its nature variable, particularly English.

McKay (2002) suggests a modified approach towards English language teaching. According to him, we should accept different ways in which speakers use English to satisfy their specific needs; we must be aware that English does not belong anymore to a specific culture, but that there is a need to respect different social contexts where English is being taught and learnt worldwide. Likewise, Jenkins suggests concrete measures how English can be taught for *lingua franca* purposes:

*Indeed there has been no justification why a specific phrase is a „mistake“ if a huge majority continuously create and understand specific language forms. Instead, native speakers of English should accommodate their expectations to the international, rather than the international use of English...this understanding drastically simplifies teaching process because many teaching units that are time-consuming, or are not important or are impossible to teach should be removed.*  
(2000:160)

Within the concept of English as a *lingua franca*, it can appear to some English teachers that it is almost impossible to integrate *lingua franca* in the teaching process. However, the focus is not on what should or should not be taught in the classroom. Rather, it is considered more important to demonstrate to the teachers that it is necessary to revise the already existing teaching methods for *lingua franca* purposes. It is crucial to prepare students to communicate via *lingua franca*.

So far, it is clear that the question of the language norms has significant implications for the teaching of English. The question of which language norms should be applied in the classroom, and which models are the most appropriate start to interest teachers and researchers (Kachru, 1996; Knapp, 2002; McArthur, 2001; Rampton, 1990; Seidlhofer, 2000; Widdowson, 1994). Baker (2011) recommends a more fluid approach to the norms and discusses intercultural communication. The fundamental question is to teach students to accommodate, negotiate, and thus interact in intercultural communication. Seidlhofer (2010:357) says that the young speakers have been raised within globalization where the question of the language standardization is tackled with „more flexible attitudes in the use of language resources“.

Frequently, it is heard that within the theory of English as a *lingua franca* the attitude that „everything is possible“ is promoted. The fact is that there are no incompetent speakers within English as a *lingua franca*. Moreover, mistakes in English as a *lingua franca* are considered variants (Jenkins 2006). As a response to this, we will go

back to the current status of English; It is a fact that English as a *lingua franca* is not used only to communicate with the native speakers. On the contrary, English is a world language whose speakers tend to communicate with the other non-native speakers of different native languages.

From the perspective of the theories mentioned in this paper, one of the most noticeable disadvantages of the English as a *lingua franca* concept in teaching, is the fact that this approach is in contradiction with the nature of the language itself (Kuo 2006). Namely, Swain and Lapkin (u Kuo 2006) claim that in the current theories of Second language acquisition, speech in second language differs from the comprehension of the second language; Many linguistic signals can be neglected without hindering communication. In the same vein, Jenkins and Seidlhofer conclude that some phonological and grammatical features can be left out if comprehension is guaranteed.

Speaking of English teachers as the main agents in teaching, the advantages of pluricentric approach are numerous. As the teachers of Standard English and Angloamerican culture that is narrowly connected to this model, they will not be required only to imitate native speakers of English, or to borrow their identities. Equally important is the fact that the local teachers will be freed from the adoption of the homogenic culture. Likewise, teachers will be given responsibility to create didactic materials that takes into account the elements of their local culture, which can be more productive for the students.

## 6. CONCLUSION

Besides the already mentioned disadvantages, the concept of multilingualism and language varieties in English language teaching performs a prominent role. Namely, the existence of different language varieties has been reaffirmed, which goes hand in hand with the attitudes that today's English „belongs“ to the speakers who have different native languages. Therefore, it is not necessary anymore to equalize language competence to the competence of the native speakers of English, but to the development of intercultural competence that includes plurilingualism.

Since educational systems are obviously changing, all the participants should try to respond to the challenges (Graddol 2006:70). Therefore, the aim of my paper was to reexamine and describe the changes happening in multiethnic, multicultural and multilingual communities under the influence of English as a *lingua franca*. Likewise, I tackled the question how it is possible to integrate the described changes in the teaching process. In the same vein, the final goal of the teacher should be to develop multilingual competence of the students who identify themselves with different cultures, rather than with only *one* culture of the native speaker. In that way, teachers prepare their students to become global citizens of the world with a highly developed awareness about the variable nature of English.

In a nutshell, it is an obvious fact that it is virtually impossible to ignore language and cultural diversity of today. Still, the answers to the many posed questions

remain to be solved in the near future. How will a detailed linguistic description of the language varieties look like, how and what will be studied that differs from teaching and learning of English as a foreign language, what will be considered as a „mistake“, and how will a competent English speaker be defined? Besides these questions, the crucial one remains – which norms will be applied in the Written and Spoken language? Although I did tackle some of the mentioned questions in this paper, many of them still remain to be fully answered.

### WORKS CITED

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Barotchi, M. (2001). *Lingua Franca*. In Rajend Mesthrie (ed), *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Oxford: Elsevier.
- Beebe L., & Giles H. (1984). Speech accommodation theories; A discussion in terms of second language acquisition. *International Journal of Sociology of Language*, 46. 5-32.
- Brumfit, C.J. (2002). *English for International Communication*. Oxford: Pergamon. 1982.
- Brutt-Griffler, J. (2002). *World English: A Study of its development*. Clevedon: UK Multilingual matters.
- Canagarajah, A.H. (2007). The Place of World Englishes in Composition: Pluralization continued. *College Composition and Communication*, 57 (4). 586-619.
- Canagarajah, A.H. (1997, 2007). *Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition*. *The Modern Language Journal* (91), Focus Issue: Second Language Acquisition Reconceptualized? The Impact of Firth and Wagner. 923-939.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1994). Social Factors and Second Language Acquisition. In *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Graddol, D. (1999). The decline of the native speaker. *AILA Review*, 13. 57-68.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. In A. Dil (Ed). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Held, D. and A. McGrew. (2001). Globalization in J. Krieger (ed): *The Oxford Companion to Politics of the World* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press
- House, J. (2003). English as a Lingua Franca: a threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics*, 7. 556-78.

- Janicki, K. (1985). *The foreigner's language: A Sociolinguistic Perspective*. Pergamon Institute of Language.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40 (1). 157-181.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Kachru, B. (1992). *The Other Tongue: English Across Cultures*. Chicago: University of Illinois Press.
- Kramsch, C. (2002). Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages. *The Modern Language Journal*, 84(3).311-326.
- Kuo, I.V. (2006). Addressing the issue of teaching English as a lingua franca. *ELT Journal* 60(3). 213-221.
- McKay, S.L. (2002). Teaching English as an international language: the Chilean context. *ELT Journal*, 57 (2). 139-148.
- McKay, S.L. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: Re-examing common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 13 (1). 1-22.
- Rampton, B. (1990). Second language research in late modernity: A Response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81. 329-333.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11 (2). 133-158.
- Seidlhofer, B. (2003). *A Concept of international English and related issues: From "real English" to "realistic English"?* Strasbourg: Council of Europe.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A Step Toward Second Language Acquisition. *Applied Linguistics* 16.371-391.
- Widdowson, H.G.(1994). The Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28 (2). 377-388.

Primljeno: 20.02.2014.

Odobreno za štampu: 16.03.2014.

---

**Sažetak:** U svetlu globalizacije engleskog jezika, ovaj rad se bavi ulogom engleskog kao lingua franca u okviru nastave engleskog jezika. Glavno pitanje će biti na koje načine izmenjene sociolingvističke okolnosti utiču na predavanje engleskog kao lingua franca. Putem analiziranja promena koje proističu iz izmenjenog statusa engleskog, istražiću do koje mere engleski kao lingua franca usložnjava aktuelni nastavni proces. Da bismo u potpunosti razumeli izmenjeni nastavni proces, neophodno je da se opiše i analizira izmenjeni status engleskog u okviru društvenog faktora globalizacije. Rad će pokazati da je nemoguće ignorisati jezičku i kulturološku raznovrsnost današnje globalizacije u okviru nastave engleskog.

**Gljučne reči:** Nastava engleskog jezika, Engleski kao lingua franca, globalizacija, jezička raznovrsnost.



**РАЈКО ПЕЋАНАЦ\*, ИГОР  
СОЛАКОВИЋ, МИЛАН ОБРИЋ,**

Педагошки факултет у Сомбору  
Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК  
REVIEW**

UDK: 001.8:005.8

BIBLID: 0353-7129,19(2014)1,p.31–40

## МЕТОДОЛОГИЈЕ УПРАВЉАЊА ПРОЈЕКТИМА

**Резиме:** Брзи развој управљања пројектима базиран је пре свега на веома широким могућностима примене ове дисциплине у свим областима људског живота и рада. То захтева различите напоре да се дефинишу практичне процедуре, концепти или методологије. У свету и код нас постоји више различитих методологија које се користе за различите врсте пројеката са различитим карактеристикама. У овом раду биће приказани основни елементи неких методологија које су познате и погодне за примену за успешно управљање пројектима, а које се данас користе у свету и код нас.

**Кључне речи:** методологија, традиционални приступ, агилне методологије, адаптивно пројектно окружење.

---

### Увод

Успешно управљање пројектима и зрелост пројекта брже су достижни уз употребу понављајућег процеса који може да се примени на сваком појединачном пројекту. Овај понављајући процес назива се методологија управљања пројектима. Методологија, у суштини, описује начин на који би ствари требало да се извршавају, а различите организације често имају различите приступе истом проблему.

Методологија према дефиницији PMI-а (Project Management Institute) представља скуп пракси, техника, процедура и правила која се користе у одређеној дисциплини, где је процедура низ корака који се, да би се нешто постигло, одвијају по редоследу (PMBOK Guide, 2004,33). Методологија се дефинише и као скуп смерница и принципа који се могу прилагодити и применити у специфич-

---

\* rajkopesanac13@gmail.com



ној ситуацији (Charvat, 2003,31). У пројектном окружењу те смернице могу бити списак ствари које треба направити. Такође, методологију могу представљати специфични приступи, шаблони, обрасци употребљавани кроз животни циклус пројекта. Методологија управљања пројектом односи се на обезбеђење стандардних метода и директива за осигурање да пројекат буде добро вођен, дисциплиновано извршен, реализован на конзистентан начин, да обезбеди испоруку квалитетног производа који треба да задовољи захтеве купца, као и да буде са резултатима који су остварени на време и у оквиру предвиђеног буџета.

Добра методологија садржи све важне фазе управљања пројектима. Такође, карактеристике добре методологије су строго дефинисани детаљи пројектата, стандардизоване технике планирања времена и контроле трошкова, стандардизовани извештаји, флексибилност приликом примене на свим пројектима, флексибилност за брзи развој, разумљивост кориснику, прихваћеност и употребљивост, као и висок степен функционалности (Авлијаш, Р. Авлијаш Г., 2011,57).

Авлијаш, Р. Авлијаш Г. (2011) истичу да пројектима не управљају методологије, него људи, а оно што остварује једну методологију јесте организациона култура. Највиши менаџмент мора створити такав радни амбијент и организациону културу, која подржава управљање пројектима и шири веру у методологију. Ако се то успешно спроведе, због боље контроле над дometом пројекта може се очекивати брже време изласка на тржиште, смањени ризик пројекта, бољи процес доношења одлука, веће задовољство купца и више времена за додатне вредности.

Слично претходним дефиницијама, методологијом се могу сматрати улоге, екипе, вештине, процеси, технике, алати и стандарди које користи пројектна екипа (Cockburn, 2003, 6). На основу тога, може се рећи да уколико то примењује једна или две особе, онда се може назвати *методом*, а уколико то примењује цео пројектни тим, онда је реч о *методологији*.

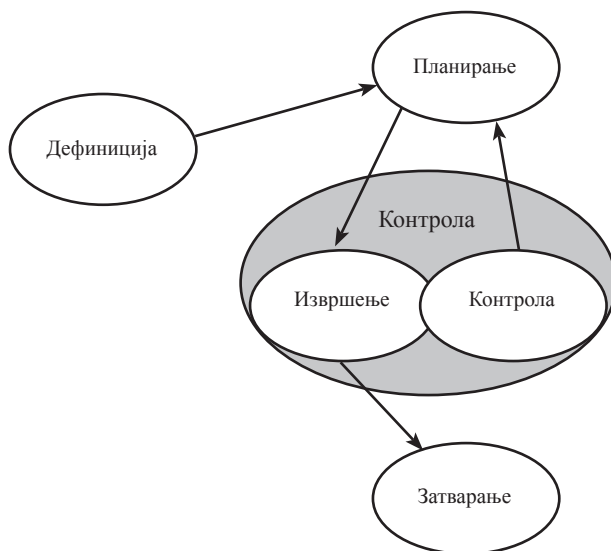
## ТРАДИЦИОНАЛНИ ПРИСТУП

Традиционални приступ управљању пројектом заснива се на управљању људима, дакле, исто као и управљање уопштено гледано (Wysocki, McGary, 2003,17). Основни принципи укључују низ техника за планирање, предвиђање и контролу активности ради постизања жељеног резултата према задатим спецификацијама у одређеном времену и с одређеним трошковима (Перић, 2012,8).

Као први задатак који се ставља испред руководиоца пројекта и пројектног тима јесте дефинисање задатака и извршилаца. У неким случајевима, дефинисање задатака потребно је направити чак и пре формалног почетка пројекта. За добро и успешно планирање потребно је одговорити на пет основних питања: о којем се проблему ради, који је циљ пројекта, који се задаци морају обавити како би се до-

шло до циља, како ће се одредити успешност пројекта и постоје ли неке претпоставке, какви су ризици или препреке које могу утицати на успешност пројекта.

У традиционалном приступу план је основ свега јер представља не само опис послова и времена потребног за њихово провођење него и алат за доношење одлука. При планирању се одређују задаци и додељују одређеним члановима тима према потребним вештинама за испуњење задатка. Извршење као следећи корак у принципу је дозвола за обављање додељених задатака. Извршење се одвија у четири корака: (1) одређивање специфичних ресурса потребних за обављање додељеног задатка према плану, (2) расподела чланова тима према планираним активностима, (3) одређивање временског трајања активности са тачно утврђеним почетком и крајем и само покретање планиране активности, (4) односно извршење у ужем смислу (Шпундак, 2006,5). Током извршења потребно је контролисати да ли се све одвија према планираним активностима, пошто је све време потребно пратити развој пројекта како би се исправиле уочене неправилности и како би се завршио пројекат на време и уз планиране трошкове.



Слика 1. Кораки у традиционалном управљању пројектом

Затварање, односно завршетак пројекта је задњи корак у традиционалном приступу који показује завршетак задатака и предају обављеног посла и ослобађање ресурса који се сада могу доделити неком новом пројекту. Током затварања пројекта обавља се евалуација која у одређеним ситуацијама и организацијама може послужити као вредан извор знања, поготово ако се догодило нешто непредвиђено, а успешно је савладано. Пројекат је успешно затворен ако је завршен у планираном року, није премашио планирани буџет и има захтеване

функционалности (квалитетно су били израђени/закључени планирани производи/резултати). Сви ти кораци се у формалној подели називају фазама животног циклуса пројекта (Перић, 2012,9).

Велики нагласак у традиционалном приступу исказан је за област управљања квалитетом, како производа, услуге или процеса као завршног излаза из пројекта, тако и самог процеса управљања пројектом. Дакле, традиционални приступ је веома робустан и омогућава примену од најједноставнијих до најкомпликованијих пројеката, јер се током пројекта увек примењују идентични кораци.

### АГИЛНЕ МЕТОДОЛОГИЈЕ

Као резултат све већег захтева за непрекидним иновацијама које су захватиле све индустријске гране и борбе за смањењем трошкова, група аутора осмислила је нови приступ процесу развоја. Као и сваки истраживачки процес, заснива се на неколико пословних принципа: непрекидна иновација, прилагођавање производа, смањење времена испоруке, прилагођавање људи и процеса и поуздани резултати (Highsmith, 2004). Све то је укључено у појам агилност, који одражава више став него процес. Агилност је способност и да се створи и да се одговори на промену како би се остварила добит у турбулентном пословном окружењу (Highsmith, 2004).

*Модел агилног управљања пројектима* заснива се на традиционалном моделу и његових пет фаза, али су те фазе замењене прикладнијим:

- Испланирати визију - одредити визију и домет пројекта и пројектну организацију ( уместо иницијалне фазе, да се нагласи важност визије);
- Нагађати - развити модел одређен карактеристикама, временске одреднице и план итерација за остварење визије (уместо планирања, да се нагласи несигурност јер је план повезан са одређеношћу);
- Истраживати - испоручити тестиране делове у кратком периоду и стално тражити начин за смањење ризика и несигурности унутар пројекат (уместо управљања, јер је истраживање наглашено итеративно, односно нелинеарно);
- Прилагодити - прегледати испоручене резултате, тренутну ситуацију и понашање екипе те прилагодити уколико је потребно;
- Затворити - завршити пројекат, пренети кључне ствари које су се научиле у току пројекта (Шпундак, 2006,6).

Агилне методологије наглашавају итеративни приступ пројекту и оне су прикладне за пројекте различитих величина иако ће вероватно постојати потреба за додатним процесима уколико се ради о изразито великој пројектној екипи тада се ствара утисак да се ипак агилне методологије могу применити у мањим екипама.

*Екстремно управљање пројектима* (eng. *Extreme Project Management*) настало је на темељима екстремног програмирања (eng. *Extreme Programming - XP*). Екстремно програмирање има само један циљ: завршити пројекат на којем се ради, примјењујући низ једноставних принципа. Животни циклус се састоји од 5 фаза, којима је мало промењен назив: истраживање, планирање, итерације до завршног међупроизвода, претварање у производ, одржавање и смрт (Cogan, Bohner, 2005,368).

*SCRUM* као развојни приступ укључује неколико битних карактеристика околине и техничких карактеристика које имају велику могућност промене у току самог пројекта. Акцент је стављен на организацију и мотивацију пројектног тима. Фазе животног циклуса су пре игре, развој и после игре.

### АДАПТИВНО ПРОЈЕКТНО ОКРУЖЕЊЕ

Врло брзо је постало очигледно да агилни приступ не одговара свим типовима пројеката, као ни традиционални приступ. У покушају да испуни празнине између две крајности, настало је *адаптивно пројектно окружење* (eng. *Adaptive Project Framework*). Адаптивно пројектно окружење заснива се на плану који се следи у потпуности, али за разлику од традиционалног приступа, план није израђен на почетку већ циклични у току пројекта, док су време и трошкови подразумевани на почетку пројекта (Wysocki, McGary, 2003,31).

Дакле, адаптивно пројектно окружење је циклични и адаптивни приступ који се састоји од пет фаза и намењен је омогућавању максималне пословне користи клијентима унутар граница времена и трошкова. Фазе адаптивног пројектног окружења су: домет верзије, план циклуса, изградња циклуса, провера клијента и осврт на верзију.

### ОСТАЛА ПРОЈЕКТНА ОКРУЖЕЊА

Осим наведених пројектних окружења, развијено је још неколико формализама, углавном заснованих на традиционалном приступу. Разлике су приметне с обзиром на ризик унутар пројекта (једноставност имплементације и управљања, величину пројектне екипе и подршку учесталим променама). Сви су приступи, што је и карактеристика традиционалног приступа, поуздани, оријентисани према документацији, пружају подршку променама домета и имплементирају фазни приступ пројекту.

Остале методологије укључују методологију развојног животног циклуса система (eng. *System Development Life Cycle Methodologi, SDLC*), методологију засновану на решењу (eng. *Solutions-Based Project Methodologi*), објектно оријентисану методологију (eng. *Object Oriented Methodologi*), која је више усмерена

на развој, еволуционарно управљање пројектом, и разне хибридне методологије (Charvat, 2003, 87).

*RUP* (eng. *Rational Unified Process*) је прилагодљива пројектна околина намењена првенствено развоју софтвера. RUP садржи основне карактеристике модерног развоја софтвера попут итеративног развоја, архитектуре засноване на компонентама, визуалном моделовању, управљању захтевима, сталне контроле квалитета и контролисања промена (Charvat, 2003, 78).

*PRINCE 2 (Projects In Controlled Environments)* методологија за управљање пројектима настала је из пројеката у јавном сектору Велике Британије. Основне карактеристике PRINCE 2 методологије су: обезбеђивање доброг система комуницирања, укључивање корисника у контролу и доношење одлука везаних за пројекат, обезбеђивање адекватне организације за управљање пројектом/програмом, захтевање поделе пројекта на фазе којима се може управљати, базирање методологије на планирању резултата пројекта, обезбеђивање редовних извештаја о прогресу пројекта и контроле одступања у односу на план, укључивање менаџера и стејкхолдера у кључним тачкама.

*PRINCE 2* методологију чини 8 компоненти: пословна ситуација, организација, планирање, контрола, управљање ризиком, квалитет у пројектном окружењу, менаџмент конфигурације, контрола промена.

У нашој земљи се, поред наведених иностраних методологија, за управљање инвестиционим пројектима користи YUPMA методологија, а користе се и посебне методологије за управљање бизнис и друштвеним пројектима (Јовановић и сар., 2012, 69).

## **МЕТОДОЛОГИЈА УПРАВЉАЊА ИНВЕСТИЦИОНИМ ПРОЈЕКТИМА**

YUPMA методологија је развијена на основу општих принципа пројектног менаџмента и практичне примене неких софтверских пакета за управљање пројектима у управљању реализацијом сложених инвестиционих пројеката. Најчешће коришћени софтверски пакети, Primavera и Microsoft Project, омогућавају посебно третирање времена, ресурса и трошкова пројекта, односно омогућавају стриктно и директно планирање и праћење времена реализације пројекта, затим планирање, нивелисање и праћење утрошених ресурса, а такође планирање, праћење и актуализацију трошкова реализације инвестиционог пројекта (Јовановић и сар., 2012, 70). Ова три наведена елемента: време, ресурси и трошкови су кључни за ефикасно управљање реализацијом инвестиционих пројеката.

YUPMA методологија базира се на дефинисању и разради пројектног циклуса који обухвата следеће глобалне фазе: дефинисање пројекта, планирање пројекта, праћење и контрола реализације пројекта, затварање пројекта.

Приказану методологију је потребно у пракси прилагодити сваком појединачном пројекту узимајући у обзир и коришћени софтверски пакет. Ово се посебно односи на систем оперативног планирања и праћења реализације пројеката, као и на систем извештавања о реализацији пројеката.

### **МЕТОДОЛОГИЈА УПРАВЉАЊА БИЗНИС ПРОЈЕКТИМА**

Узимајући у обзир карактеристике бизнис пројеката и разлике у односу на инвестиционе, могу се нпр. из методологије за управљање инвестиционим пројектима избацити све оне фазе које су карактеристичне за инвестиционе пројекте и тако доћи до одговарајуће методологије за управљање бизнис пројектима. Таква методологија може имати следеће уопштене фазе: циљ и опис пројекта, одређивање руководиоца пројекта, формирање пројектног тима, планирање времена реализације пројекта, планирање потребних ресурса и финансијских средстава, утврђивање одговорности за реализацију пројектних активности, праћење реализације и потребне интервенције, затварање пројекта (Јовановић и сар., 2012,71-72).

Ова методологија представља један глобални приступ који може да се користи за већи број бизнис пројеката, као што су увођење информационог система, отварање новог тржишта, пројекат реорганизације, организовање неког скупа, пројекат рекламне кампање, и др.

### **МЕТОДОЛОГИЈА УПРАВЉАЊА ДРУШТВЕНИМ ПРОЈЕКТИМА**

Методологија за управљање друштвеним пројектима не разликује се много од методологије за управљање бизнис пројектима, јер и разлике у карактеристикама нису превелике. Са друге стране, општи приступ примени управљања пројектима обавезује да се у сваком концепту или методологији примене укључе одређене фазе или активности које важе за све врсте пројеката и без којих нема ефикасног управљања пројектом. Такође се користе углавном исти софтверски пакети (Primavera i Microsoft Project) који пружају одговарајућу подршку за реализацију пројекта без обзира на врсту пројекта. Ова методологија садржи следеће фазе: дефинисање пројекта и циља пројекта, одређивање пројектног менаџера и пројектног тима, дефинисање фаза и активности пројекта, расподела активности – матрица одговорности, дефинисање времена активности и укупног времена пројекта, одређивање потребних ресурса и трошкова, реализација активности, праћење реализације и корективне акције – мониторинг, затварање пројекта – сумирање резултата (Јовановић и сар., 2012,72).

## ЗАКЉУЧАК

За напред наведене методологије може се рећи да су настале на подлози и различитости, када је постало очигледно да јединствен приступ проблему управљања пројектом не задовољава јединствене захтеве пројекта. У таквом окружењу је настало више методологија које свака на свој начин покушавају да створе окружење које је применљиво на све пројекте унутар области или чак на пројекте из свих области. Међутим, постаје све очигледније да јединствени пројекат захтева и јединствени приступ управљању пројектом, својственим само за тај пројекат. Водећи рачуна да ће у будућности пројекти постајати још компликованији и да ће се од методологија управљања пројектом захтевати примена на таквом пројекту, врло је важан правилан одабир методологије унутар организације. Методологија се мора одабрати водећи рачуна о примењивости на све пројекте у оквиру организације.

Једно од могућих решења је стварање генеричке методологије, засноване на постојећим методологијама, коју је могуће обликовати према пројекту, чак и прилагодити у току пројекта. Врло важан корак у том обликовању представља учење на основу искуства завршених пројеката. На тај начин је могуће проширити систем новим знањем, било да је реч о знању из завршеног пројекта, било да је реч о новим методологијама. Цео скуп знања било би могуће представити у информационом систему.

## ЛИТЕРАТУРА

- Авлијаш, Р., Авлијаш, Г. (2011). *Управљање пројектом*, Београд: Универзитет Сингидунум.
- Cockburn, A. (2003). *People and Methodologies in Software Development*, Doctoral Dissertation, University of Oslo.
- Charvat J. (2003). *Project Management Methodologies: Selecting, Implementing, and Supporting Methodologies and Processes for Projects*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Coram, M., & Bohner, S. (2005). The Impact of Agile Methods on Software Project Management, *Proceedings of the 12th IEEE International Conference and Workshops on the Engineering of Computer-Based Systems (ECBS'05)*, IEEE.
- Highsmith, J. (2004). *Agile Project Management*, Boston: MA: Addison- Wesley.
- Јовановић, П., Чолић, В., Ђорђевић, В., Митић, А. (2012). Примена пројектног менаџмента у управљању организационим пројектима, *Менаџмент*, бр. 64, стр. 69-76.
- PMI: *A Guide to the Project Management Body of Knowledge, Third Edition (PMBOK Guide)*, (2004). Newtown Square, PE: Project Management Institute.
- Перић, Н. (2012). *Методологија управљања ИТ пројектима и екстремно пројектирање*, Мастер рад, Београд, Математички факултет.

- Шпундак, М. (2006). *Управљање пројектима – дефиниције и методологије*, Докторски квалификацијски испит, Загреб: Факултет електротехнике и рачунарства.
- Wysocki, R.K. & McGary, R. (2003). *Effective Project Management*, Third Edition. Indianapolis, IN: John Wiley & Sons.

Примљено: 20.04.2014.

Одобрено за штампу: 07.05.2014.

---

**Summary:** The rapid development of project management is primarily based on a very wide range of application possibilities of this discipline in all areas of life and work. It requires various efforts to define the production of practical procedures, concepts and methodologies. In the world and in our country, there are many different methodologies for project management that are used for different types of projects with different characteristics. This paper presents the main elements of some methodologies that are known and suitable for application to successfully managed projects, and which are now used around the world and in our country.

**Key words:** methodology, traditional approach, agile methodologies, adaptive design environment.





ТАТЈАНА МИХАЈЛОВИЋ\*

Филозофски факултет

Бања Лука

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 37.018.1

37.01

BIBLID: 0353-7129,19(2014)1,p.41–54

## АКТУЕЛНОСТ СХВАТАЊА ПЕДАГОГА КЛАСИКА О ПОРОДИЧНОМ ВАСПИТАЊУ НА РАНОМ УЗРАСТУ

**Резиме:** Проучавањем релевантних извора педагошких класика (Јана Амоса Коменског, Џона Лока, Јохана Хајнриха Песталоција и Жан Жак Русоа) идентификовани су задаци, принципи, методе и средства породичног васпитања. Уочава се интенција да се садржаји, методе и средства породичног васпитања прилагоде друштву и времену у којем се примјењују, јер благостање и напредак народа зависи од квалитета васпитања деце.

У раду је дат осврт на идеје, мишљења и ставове педагошких класика које су и данас са педагошког аспекта актуелне у подручју породичног васпитања на раном узrastу дечијег развоја. Одговорно родитељство, критични периоди у развоју, утицај средине, добар пример у васпитању фактори су развоја, васпитања и учења деце раног узраста.

**Кључне ријечи:** класици педагогије, породично васпитање, рани узраст.

---

### Увод

Улога и значај родитеља у васпитању деце мењала се у различитим историјским епохама. У античком периоду основни задатак родитеља је у „примереном васпитању“ (Zaninović, 1988: 24). Развој моралности, оспособљавања деце за живот на првом је месту: родитељи су пажљиви, благи, у васпитању им помажу обучени васпитачи. Суштину родитељства чини спровођење дисциплине, исправност дечијих поступака, те брига о раном расту и развоју. За Платона и Аристотела „идеална држава, треба да има идеално васпитање“ (Cenić, Petrović, 2012: 54). Рани развој деце за античке мислиоце подстиче се организованим садржајима употпуњених игром и поучним причама као основним васпитним средс-

---

\* tanja.mihajlovic62@gmail.com

твима, уз правилну исхрану и хигијену. Први дечији корак најважнији је за Платона. То је период када се деца обликују и сваки утицај родитеља оставља трајни траг на њихов даљи развој. У римској цивилизацији, дете је *створење* кога од малих ногу треба усмеравати и поучавати (Качапор, 2003). Квинтилијан Марко Фабије (Marcus Fabius Quintilianus) истиче значај раног периода у развоју детета, уважава узрасне карактеристике, пажљиво и постепено дозирање оптерећења мале деце, поклања пажњу развоју говора, образовању родитеља и дадиља. За њега је дете достојно пажње, захтева поштовање дечије личности у складу са сентенцом, *maxima debetur puero reverentia* (највеће поштовање дугујемо детету).

Рани средњи век готово да нема исказа који говоре о љубави родитеља према деци, њиховим потребама, одговорном родитељству. Владало је крајње мрачно и песимистично схватање детета, као *homo in pravo* (човек у малом). За разлику од раног, касни средњи век обнавља интересовање за дете, а самим тим и функцију родитеља у васпитању, њихову одговорност у поучавању и усмеравању. Акеценат је на психофизичком развоју – могућностима подстицања раног развоја деце у породици. Мислиоци тог времена попут Јана Амоса Коменског (Jan Amos Comenius), Џона Лока (John Locke), Јохана Хајнриха Песталоција (Johann Heinrich Pestalozzi), Жан Жак Русоа (Jean-Jacques Rousseau) истичу факторе развоја личности, везе и односе међу њима. Сматрају да је васпитање у породици први и незаобилазни фактор одрастања деце. Џон Лок наводи разлоге зашто је потребно породично васпитање: да се очува чедност и скромност детета, отац даје боље понашање, више мушких особина, штити од неваспитаности и порока, варања или насиља. Локова потреба за породичним васпитањем указује на то да је рђаво васпитан човек као *nec litteras didicit nec natare* (не зна ни читати ни пливати). Јан Амос Коменски (1946) истиче да човека ваља васпитати у породици, ако жели да постане човек. Васпитање у породици данас одређено је „намерним изазивањем промена у развоју“ (Spasojević, 2011: 179), јасним циљем и ишчекивањима конкретних манифестација у којима се може препознати дејство педагошких интервенција. За класике педагогије, васпитање у породици усмерено је на активности и рад, предлажу систематизацију физичких вежби како би деца очувала здравље, вежбала руке; указују на критичне периоде, на буђење сазрелих клица, васпитање срца. Савремена теоријска сазнања говоре о „компонентама породичног васпитања: здравствено и телесно (физичко) васпитање, интелектуално (умно) васпитање, морално васпитање, естетско васпитање, радно васпитање, васпитање за демократију и формирање погледа на свет под утицајем породице“ (Плић, 2010: 274). Ниједна од наведених компоненти не може се издвојити по својој посебности, с обзиром да заједно чине складну, јединствену целину. Компоненте породичног васпитања, како за савремене педагоге, тако и за класике педагогије међусобно су испреплетене и условљене (Исто), не одвијају се истим темпом, нити паралелно, већ скоковито и дисконтинуирано (попут неједнакости оштроумља Коменског или Песталоцијевог међусобног преплитања складног развоја и других снага детета). У породичној пракси данас *најкомплиеинија* су знања и ве-

штине о здравственом и телесном развоју деце. Здравље и развијено тело „темељ је даљег развоја осталих аспеката и потенцијала личности“ (Исто). И класици педагогије попут Лока указују родитељима на захтеве за одржање здравља, док су различите систематске вежбе за Русоа, Коменског и Песталоција важне како би се *одмалена* правилно развијало здраво и снажно тело.

### **ЗДРАВСТВЕНО И ТЕЛЕСНО ВАСПИТАЊЕ У ПОРОДИЦИ**

Општи раст и развој у породици, посебно у раном детињству спада вероватно у најважније и најсложеније задатке породичног васпитања. Подразумева утицај „свих околности које родитељима не морају бити наклоњене“ (Spasojević, 2011: 179). Велику улогу и значај подстицања раног развоја Коменски види у материнској школи. Васпитање деце за Коменског подразумева да се деца поред топлог и меког лежаја обезбеди и прикладна храна. Захтева низ поступака којима ће се младеж у здрављу свом сачувати и вежбати. Јан Амос Коменски наглашава значај свакодневног кретања и телесних вежби за физички и општи развој детета. Сматра да уколико дете више ради и трчи, то ће боље спавати „боље варити, боље расти, тело и дух постаће му једрији и свежији“ (Коменски, 1946: 31). Свестан је да потреба за активношћу представља једну од најаутентичнијих дечијих потреба – њено задовољавање услов је успешног развоја. Препоручује да деца „увек нешто раде, играју се, вежбају телесно здравље, свежину духа, окретност и брзину удова“ (Исто). Физички раст и развој у породици важан је и за Лока. Чувена Јувеналова изрека *mens sano in corpore sano* (у здравом телу, здрав дух), Локу, као и Коменском послужила је да укаже како је телесни развој основа за целокупни васпитни рад. Здравље је код многе деце упропаштено или ослабљено претераним чувањем и разнеживањем те даје савете како да га очувају. Децу не треба сувише „топло одевати... ноге морају прати сваки дан у хладној води... што више времена провести на чистом ваздуху“ (Лок, 1950: 7). Здрава исхрана и дневни ритам активности, навикавање да рано устају „да не би губили најдрагоценије време свог живота у дремежу и излежавању“ (Исто: 20), неопходни су за Лока како би дете правилно расло и развијало се у породици. Жан Жак Русо сматра да се дечија ћуд постепено сузбија. У периоду раног развоја и раста за Русоа главну улогу у развоју има физичко васпитање и развој чулних органа. Да бисмо научили мислити „морамо вежбати своје удове, своја чула, своје органе који су оруђа нашег разума... јер добар телесни састав чини операције духа лаким и сигурним“ (Ruso, 1950: 151). Јохан Хајнрих Песталоцијас васпитање руке везује за физичко и радно васпитање. Стало му је до „складног развоја детета, његових снага и њиховог међусобног преплитања“ (Cenić, Petrović, 2012: 165). Занимљива је и Песталоцијева систематизација физичких вежби, посебно „веж-

би руке и њихове користи за касније“ (Песталоци, 1946: 134), јер се стиче потребна вештина у цртању и писању.

Класици педагогије указују на значај здравственог и телесног васпитања детета у породици низом савета како би се формирале хигијенске навике, развијала свест детета о потреби здравог живљења. Потреба за активношћу, дневни ритам активности, систематизација вежби које доприносе развоју чулних органа, здрава исхрана, дојење мајки, а не других дојиља, подстицање физичког и радног васпитања и данас представљају суштину захтева здравственог и телесног васпитања детета у породици. Припрема за одговорно родитељство обухвата: разноврсну, витаминску и енергетски богату исхрану; формирање хигијенских навика; развијање свести о потреби здравог живљења; дневни ритам активности детета – како би се правилно развијало здраво, снажно и лепо тело, са морално – вољном чврстином, психичком стабилношћу и добром припремом за живот и рад у данашњем времену. Нису ли ове захтеве имали и Лок, Песталоци, Коменски и Русо? Телесни развој основа за је целокупни васпитни рад, а потреба за активношћу једна од најаутентичнијих дечијих потреба – њено задовољавање услов је успешног развоја, самодисциплиновања детета, повећања одговорности према себи и другима. Поред подстицања физичког раста и развоја, класици педагогије указују и на интелектуални развој у породици, као „најповољнијем окружењу за учење и развој“ (Spasojević, 2011: 180). У складу са општим педагошким поставкама неопходно је усмеравати интелектуални развој деце ка вишим развојним нивоима и постигнућима.

### **Породица – најповољније окружење за интелектуални развој**

Развој мисаоних способности деце у великој мери зависи од квалитета породичног живота, од културне климе у породици, „од учесталости стимулација дечије радозналости и прикладног подржавања њиховог залагања у процесима сазнања“ (Пић, 2010: 276). И педагошки класици сматрају да је породица најповољније окружење за интелектуални развој деце. Јан Амос Коменски указује да „сви који не маре да њихова деца буду одмах испочетка образована у корисним стварима знаду да се губи прилика која се више неће вратити“ (Коменски, 1946: 21). Интуитивно Коменски је „формулисао постулат о критичним периодима за васпитање и образовање деце“ (Spasojević, 2011: 31). Сматра да се недостаци у васпитању и образовању током првих година живота касније тешко могу надокнадити преваспитањем. Препоручује да све почне у право време, што значи да не треба покушавати да се развој убрза нити одгађа деловање на њега. Јан Амос Коменски излаже целокупни васпитни програм у материнској школи за период од рођења до поласка деце у школу који подстиче интелектуални развој деце. Програм се састоји у вежбању морала и врлина, познавању активности, вежбању језика. Подстицање интелектуалног развоја за Коменског прожето је ак-

тивностима које су привлачне и занимљиве, те препоручује да деца требају бити „мрави који се увек око нечега врзу, носе, вуку, товаре и претоварају“ (Коменски, 1946: 38). За подстицање менталних активности деце родитељи имају улогу водитеља у процесу формирања и усвајања појмова. Стога је потребно да из слободне уметности коју Коменски дели на три дела, дете „учимо познавати ствари, неке чинити, о некимa говорити или радије све познавати, све радити и о свему говорити“ (Исто: 22). У познавању ствари неопходно је да дете на раном узрасту стекне основне појмове из природе, оптике, астрономије, географије, да зна временску хронологију. Неке ствари за Коменског се обављају умом и језиком као што је (дијелектика, аритметика, геометрија и музика), неке опет умом и рукама, као телесни радови било које врсте. Данас када говоримо о значају подстицања интелектуалног развоја у продици и формирању дечијих појмова разликујемо три фазе на које указује Виготски:

1. синкретичку фазу, за Коменског била би у активностима које се обављају умом и језиком као што је аритметика и геометрија (дете зна шта је мало, шта много, шта је велико – мало, дуго – кратко, широко – уско, дебело – танко),
2. фаза комплекса, за Коменског је у активностима везаним за познавање ствари попут оптике (дете разумије шта је светлост, шта тама, зна разликовати боје, а затим их именовати) и
3. фаза појма, за Коменског је активност потребна да дете разумије и препозна нпр. место где се родило: да ли је село, градић, град или замак.

Јан Амос Коменски није знао за фазе у формирању дечијих појмова Виготског. Али начин како је саветовао родитеље у материнској школи шта дете до „своје шесте године увежбати има“ (Исто: 20), указује на неке од елемената наведених фаза. У развоју интелектуалних способности деце у породици изузетан значај има и развој говора. Савети Коменског за вежбе које подстичу развој говора (граматика, реторика, поетика) кроз игру, највећим делом би се могли наћи и данас у приручнику за родитеље, под условом да се ослободе архаичног стила којим су изречене. У граматички, када деца вежбају Коменски указује родитељима да морају бити стрпљиви, али истрајни како би дете савладало правилан изговор свих гласова, обогатило свој лексички фонд. У подстицању интелектуалног развоја наглашава да међу децом постоје велике индивидуалне разлике, те је потребно следити природу дечијег развоја. Јан Амос Коменски разликује чак шест типова деце од оштроумних, радозналих и гипких до тупоглавих и зле ћуди. Управо је то разлог што на раном узрасту постоји „неједнакост оштроумља... једно дете почиње да разумева и говори већ пред крај прве године, друго у другој или тек трећој“ (Исто: 24). Индивидуалне разлике међу децом омогућају да дете напредује корак по корак, у складу са његовим урођеним потенцијалима. Сходно дечјим способностима прилагођавају се и задаци који не смију бити нити испод нити изнад интелектуалних могућности. Данас бисмо рекли да су најделотвор-

нији захтеви који су у зони дететовог блиског менталног развоја, тј. они које уз мисаони напор може само решити.

И Џон Лок истиче значај подстицања интелектуалног развоја са којим треба почети још у раном детињству. Док Коменски придаје велики значај мајци и њеној улози у раном развоју која ако је „ваљана васпитава ваљане грађане“ (Коменски, 1997: 28), Лок сматра да сваки отац може дати своме сину „боље понашање, више мушких особина и јаче осећање за све што вреди“ (Лок, 1950: 49). Коменски уважава природу детета – Лок указује на теорију обликовања. Душа детета по природи је *tabula rasa* (чиста табла) која се исписује постепено, под утицајем искуства и васпитања. Нажалост, Лок не говори о садржајима попоут оних у материнској школи. За Жан Жак Русо подстицање интелектуалног развоја важно је тек после дванаесте године. Својим схватањима да родитељи и васпитачи морају познавати специфичности појединих развојних фаза уколико се желе успешно бавити васпитањем и образовањем деце, Русо је заправо „антиципирао ставове развојне психологије“ (Петровић, 2010: 72). Интелектуално васпитање и образовање за њега усмерено је на подстицање природног раста и развоја људског организма, што се постиже усклађеним деловањем природе, људи и ствари.

Значај подстицања менталних активности у заједници каква је породица истиче и Песталоци. Верује у унутрашњу природу индивидуе коју назива *најдубља унутрашњост*. Сматра да оно што човек „не поседује у клици“ (Песталоци, 1946: 17) не може се унети споља, нити развити. Тиме указује на „вечне непромењиве законе“ (Качапор, 2003: 150) по којима се развијају снаге које леже у човековој природи. Такође, Песталоци уочава међусобну повезаност тих снага и „њихов нагон за развијањем“ (Песталоци, 1946: 19), те настоји открити могућности и путеве за њихово подстицање. Оштро критикује схоластичку школу која „подсећа на кућу без степеница... са доњег спрата једва се назире највиши, трећи спрат... покуша ли човек да допре до тог спрата, може кости поломити“ (Исто: 53). Ово је разлог што Песталоци долази на идеју да сваку мајку научи васпитно-образовном раду и тако створи велику народну школу у којој су мајке најбрижнији учитељи. Сматра да у „новорођенчету већ тињају способности које треба да се развију у току живота... живот није ништа друго... до буђење сазрелих физичких клица, које сада из све снаге, теже развоју и самообразовању“ (Исто: 59). Главни задатак коначног формирања човека јесте буђење духовних снага и способности, развијање „вештине делања и способности мишљења – умни развитак“ (Качапор, 2003: 150). Тежња да развије мисаоне способности Песталоција је довела до теорије елементарног образовања која се приближила свесном усвајању знања. За њега су облик, број и реч елементарна средства сваког обучавања – деца их морају усвојити још у породици.

Можемо рећи да су класици педагогије за своје време били прави протагонисти водитељског стимулисања менталних активности деце раног узраста. Уважавали су специфичности појединих развојних фаза у жељи да свако од њих напредује сходно својим могућностима и способностима, уз поштовање разлика

оштроумља. Данас говоримо о „елементима од којих зависи развој интелекта“ (Vilotijević, 2002: 81), родитељима који зависно од квалитета породичног живота, културне климе у прородици, учесталости стимулисања радозналости могу убрзати или успорити како ментални, тако и морални развој деце.

## ВАСПИТАЊЕ МОРАЛНОСТИ

Морални развој и понашање усмерен је на личност, на социјални и емоционални развој детета. Овај задатак породице може бити од пресудног значаја за укупне ефекте васпитања и образовања, јер се по „дометима може сматрати најодговорнијим и на тај начин учинити родитељство успешним или неуспешним“ (Spasojević, 2011: 182). Теоријски извори педагога класика о овом задатку пуни су савета рецептолошке нарави, више су спекулативне творевине него искуствено или научно засноване. Тако Коменски доноси нов „сензибилитет односа према детињству“ (Sprevak, 2003: 83). Сматра да родитељи својим уредним животом требају бити светли примери својој деци. Она су „као мајмунчићи, па што год виде, било добро или зло, желе да се на то угледају“ (Коменски, 1997: 201). Родитељи за Коменског морају радити на томе како да се права моралност и побожност улева у душе деце, те даје шеснаест правила за вештину васпитања моралности. Прво од њих указује да „у душу омладине треба усађивати све врлине, посебно мудрост, умереност, храброст, праведност, истрајност у раду, простодушност“ (Исто: 198). Са образовањем врлина треба почети у најранијој младости, пре него што „душе западну у заблуде“ (Исто: 199). Ако њиву не „засејемо ваљаним семеном, она ће донети принос, али какав? Кукољ и коров. Ако хоћеш да је присилиш, лакше ћеш је присилити и поузданије очекивати жетву када је узореш с пролећа, засејеш и издрљаш“ (Исто: 201). Данашња сазнања указују да је морални развој и развој понашања веома дуг процес који се одвија у периоду детињства, па чак и адолесценције. Стога и утицај на развој моралног понашања мора имати обележја намерности, јасности, прилагођености узрасту, независности од последица које оне изазивају. И схватања Коменског о образовању врлина имала су донекле ова обележја: да деца говоре увек истину, да њихова реч буде што јест јест, што није, није (истинитост, независност од последица); да се науче употребљавати добре обичаје при једењу, пијењу, одевању од најранијег узраста (прилагођеност узрасту). У породици данас, моралним васпитањем развијају се пожељне „особине личности као што су: хуманизам, алтруизам, поштење, друштвеност, одговорност, дисциплинованост, самопоуздање, самосвест“ (Пић, 2010: 278). Важност моралног васпитања истиче и Џон Лок. Његово основно начело је да човек треба бити тако оспособљен да се одрекне својих жеља, да иде искључиво за оним што разум означава као боље „иако га срце вуче на другу страну“ (Лок, 1950: 25). По мишљењу Лока родитељи греше када удовољавају деци да раде шта хоће, да све добијају што плачем изнуде. Мазећи децу у раном периоду родитељи руше утицај природе на њихов развој, па



се касније чуде оној „горкој води, чији су извор сами затровали“ (Исто). Заправо Лок на индиректан начин указује да дете у породици треба постепено прихвата-ти поочињавање моралним нормама и правилима понашања, јер ће каснији развој личности и аутономије моралности увелико зависити од моралног развоја у периоду раног детињства.

За разлику од Коменског и Лока, Русо сматра да се морално васпитање подстиче и развија од петанесте године. Улога васпитача је да подстакне „пријатељска осећања, љубав према другим људима, искреност и саосећање“ (Сенић, Petrović, 2012: 24), једном речју, васпитач треба да обрати пажњу на емоционални живот детета. Из првих покрета срца „ничу први знаци савести, а из првих осећања љубави и мржње развијају се први појмови о добру и злу“ (Ruso, 1950: 48). Јохан Хајнрих Песталоци васпитни циљ дели на три задатка, од којих се васпитање срца односи на морално васпитање. Указује да се највише моралне вредности прво развијају у породици у раном периоду дечијег развоја, уз доминантну улогу мајке. Заговорник је искуствено, а не научно заснованих моралних вредности, јер „дете треба да осети врлину, а не само да о њој слуша“ (Песталоци, 1946: 39). Можемо казати да је основни смисао моралног васпитања у породици за класике педагогије подстицање и подржавање развоја племените личности. Коменски, Русо, Лок и Песталоци у својим сазнањима указују и на задатке моралног васпитања исказане у правилима за васпитање моралности. Правила за њих подстичу формирање моралних уверења и вештина, те оспособљавају децу за морално деловање у друштву. Компоненте развоја попут физичког раста и развоја, интелектуалног и моралног развоја, за класике педагогије чине окосницу подстицања развоја на раном узрасту заједно са принципима и методама породичног васпитања.

### **Принципи породичног васпитања ЗА КЛАСИКЕ ПЕДАГОГИЈЕ**

У складу са захтевима друштва одређене историјске епохе и успоном породичне педагогије, неки „принципи породичног васпитања се напуштају, а остали мењају, допуњују и проширују“ (Плић, 2010: 288). То је и разлог што смо желели указати на принципе породичног васпитања педагога класика актуелних у њиховом времену, али по својим поставкама од којих су полазили, уважавају се и данас. Између осталог, принцип поштовања личности детета доминира у схватањима Коменског, али и осталих педагога. За Коменског, дете је „драги камен скупоченији од злата, али и крхкији од стакла, лако се може разбити и пући, а одатле настати непоправљива штета“ (Коменски, 1946: 16). И Џон Лок указује да је велика вештина учврстити поштовање и децом владати, без батина, грдњи или казни, јер „ако би вољу деце сувише обуздали и понизили, ако би њихов дух заплашили и утицали сувише великом строгошћу, изгубиће сву живост“ (Лок,

1950: 34). Песталоци и Русо дете третирају као аутономну личност; желе да оно самостално и слободно бира активности којима ће се бавити.

Принцип индивидуализације и социјализације такође је присутан у породичном васпитању педагога класика на раном узрасту. Јан Амос Коменски саветује родитеље да се деца друже са вршњацима, да пазе на лоше друштво. У жељи да помогне родитељима у васпитању и образовању центлмена Лок је одлучан заговорник „индивидуалног васпитања“ (Zaninović, 1988: 117). Сматра да је „домаће учење неупоредиво корисније од онога које се стиче у школи“ (Лок, 1950: 70). Нажалост, он искључује социјализацију личности неопходну у развоју и одрастању сваког детета. За разлику од Лока, Песталоци и Русо, заједно са Коменским уважавају индивидуалност детета, стављају акценат на поштовање неједнакости оштроумља (Коменски, 1946), на потребе деце, склоности и интересовања. Лични пример родитеља од огромног је значаја: за Коменског да дете опонаша све што види; Лок указује да „родитељи не требају чинити пред децом оно што не желе да то чине и њихова деца“ (Лок, 1959: 48). Позитивни примери родитеља и модели понашања за Лока су успех поштовања сваке индивидуалности детета. „Респектујући принцип ненасилне комуникације и интеракције“ (Пић, 2010: 292), као „позитивног васпитног дејства попут гестова, мимике или емотивно топле реакције“ (Исто), Коменски их примењује приликом савета које даје родитељима у подстицању и развоју говора. „Ми имамо обичај да децу помоћу гестова и спољашњих покрета упознајемо са собом и стварима: када их узимамо у руке, полагамо у постељу, опет подижемо, показујемо им нешто, смејмо се“ (Коменски, 1946: 44). Ту је и неизоставан принцип васпитне усмерености: Коменски, Лок, Русо и Песталоци саветују родитеље да стимулишу развој дечијих потенцијала различитим садржајима попут оних у материнској школи; затим принцип јединства и доследности на кога указује Русо. Он сматра да „отац који није у стању да испуни дужности оца, нема ни право да постане отац“ (Русо, 1950: 34). Можемо рећи да принципи попут поштовања личности детета, затим принципа индивидуализације и социјализације, те принципа васпитне усмерености доминирају у схватањима Коменског, Лока, Русоа и Песталоција. За поменуте педагоге породични живот није се одвијао ван времена и простора, већ заједничким дужностима оба родитеља у васпитању (Русо), доминацији мајке, која је незамењива у васпитању деце на раном узрасту (Коменски, Песталоци).

### **МЕТОДЕ (И СРЕДСТВА) ПОРОДИЧНОГ ВАСПИТАЊА У СХВАТАЊИМА ПЕДАГОШКИХ КЛАСИКА**

Методе и средства су сложени и специфични „путеви, начини и поступци васпитања у породици, односно васпитног деловања родитеља/старатеља и осталих чланова породице на дете“ (Пић, 2010: 295). Специфичности су, пре свега у чињеници што их родитељи не примењују увек намерно, већ претежно „ситу-

ационо“, када постану свесни потребе да „нешто мора да се учини“ (Spasojević, 2011: 197). Овакав однос родитеља условљен је животним стилем и организацијом породице, која је имала своје посебности и током њеног историјског развоја. Самим тим и методе породичног васпитања у историјским епохама обилују неком врстом различитости, али и сличности са данашњим. Методе „поучавања, уверавања, подстицања, вежбања и навикавања или метода спречавања“ (Пић, 2010: 296) нису биле непознаница ни класицима педагогије. У породичном васпитању Коменског присутна је метода уверавања, заједно са средствима попут примера понашања, препорука, савета. За њега деца се подсећају на научена правила или поступке, одговорни су за њих. Између осталог уче се добрим обичајима при једењу, пијењу, целокупној нези тела; навикавају се да буду пажљива према старијима. Метода навикавања и вежбања за Коменског најчешће је присутна у усвајању одређених вештина, попут цртања и писања, дневног ритма активности. За спољашње мотивисање деце значајна је и метода подстицања коју родитељи примењују у васпитању заједно са похвалом, наградом или подршком. С обзиром на његова хуманистичка опредељења, он наглашава „мажење, увесељавање, кликтање и све оно што ће бити корисно за дечије тело и душу“ (Коменски, 1946: 32), у чему дете осећа радост и забаву. Јан Амос Коменски истицао је да у породичном васпитању понекад треба користити и методу спречавања – упутити прекор или критику, преусмерити неадаптирано понашање, ако је изостала љубав и разумевање. Награде и казне за Коменског „морају бити налик сунцу које увек шаље светлост и топлину, често кишу и ветрове, а ретко кад муње и громове“ (Коменски, 1997: 227). Тако се казна некад мора применити да би се пример и поука „боље примили“ (Исто: 47). За Коменског казна има два ступња. Први ступањ је викнути на дете, а ако то не помаже, употребити други ступањ казне: „замахнути прутом или плеснути рукама да би се дете тргло, постидело и било пажљивије“ (Исто). Казна, као средство породичног васпитања је корисна, сматра Коменски. Данас бисмо рекли да је то „мера која се изриче са контролисаним емоцијама, без гнева, јер би другачије изгубила сваки смисао“ (Spasojević, 2011: 214). И Џон Лок указује на методе и средства породичног васпитања на раном дечијем узрасту. Против је претеране строгости родитеља у васпитању деце. Велика је вештина за Лока учврстити поштовање и децом владати, без батина или казни. Ако би вољу деце сувише обуздали и понизили, ако би њихов дух заплашили „деца ће изгубити сву живост и биће у горем положају него пре тога“ (Лок, 1950: 34-35). Као и Коменски, Лок сматра да награду и казну треба пажљиво користити у породичном васпитању. Такође и Жан Жак Русо је директно или индиректно указао на методе и средства породичног васпитања. Залагао се за дисциплину природних последица: дете треба да осети последице својих дела. Из последица својих дела оно ће осетити шта је дужност, потреба и немогућност. За Русоа неопходно је сузбијати дечју ђуд, јер се попуштањем родитеља у васпитању деце развија себичност и самовоља. За њега је метода навикавања и вежбања управо овдје актуелна, јер треба спречити прве дечије сузе (молбе).

Уколико се не спрече постаће наредбе. Саветује родитеље да не „обраћају никакву пажњу на њих“ (Табаци из историје педагогике, 1947: 73), да не попуштају дечијим прохтевима, јер се „развијају егоцентричне црте деце“ (Zaninović, 1988: 126). Методе и средства породичног васпитања за класике педагогије истовремено се намерно или интуитивно примењују у одређеним ситуацијама. Не користе се изоловано од целокупног породичног живота, већ се испреплићу и комбинују, те тако изазивају сложеније психичке процесе и динамизме него васпитање у осталим амбијентима (предшколским и школским установама). Сигурно да правилна исхрана, хигијена, нега, прихватање, топла емоционална атмосфера у породици, лични пример родитеља за Коменског, Песталоција, Русоа и Лока представљају стабилно окружење у коме деца стичу ваљане навике и нарави, које доприносе подстицању њиховог развоја на раном узрасту.

### УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Педагошка сазнања класика педагогије указују на улогу и значај породице у развоју, васпитању и учењу деце. Коменски, Русо, Лок и Песталоци истицали су да је породица основно и незамењиво социјално окружење у коме се личност развија, расте, васпитава и учи. Указали су на значај дојења мајки, на специфичну природу ове везе; на оптималне периоде за учење; на основна обележја појединих развојних фаза детета у жељи да свако од њих напредује сходно својим могућностима и способностима, уз поштовање разлика оштроумља. Класици педагогије су на специфичан начин саветовали родитеље како да подстичу интелектуални развој деце на раном узрасту. Коменски верује да се у породици развијају способности запажања, мишљења, закључивања, откривања истине о појавама о природној и друштвеној стварности. Заједно са Русоом, Песталоцијем и Локом указује родитељима како да подстичу дечију радозналост активностима које су привлачне и занимљиве; да је развијање чулних органа и развој говора предуслов умног васпитања. Својим стрпљењем, подршком, жељом да пробуде духовне снаге и способности родитељи су подстицали интелектуални развој, самосталност, емотивну радозналост деце на раном узрасту. Можемо заправо рећи да су класици педагогије својим сазнањима о подстицању раног развоја деце у породици били прави протагонисти водитељског стимулисања менталних активности.

Исказане идеје и мишљења Коменског, Лока, Русоа или Песталоција јасно указују да се о проблемима породичног васпитања поклањала дужна пажња, без обзира што је о појединим компонентама породичног васпитања недовољно речено. Методе (и средства) породичног васпитања су се испреплитале и истовремено намерно или интуитивно примењивале у породичном васпитању (попут награде и казне, подршке и праћења), са циљем да се код деце развајају позитивне, а спречавају негативне особине.

Научна сазнања везана за подстицање раног раста и развоја у породици указују да је првих неколико година живота најважније за дете: постављају се темељи физичких и менталних способности, уче основе социјализације коју деца на старијем узрасту даље развијају. Сигурни смо да су класици педагогије указали тада, што се прихвата и данас, да је рано учење и подстицање раног учења у породици неприметно и споро; да је темељ каснијег ефикасног и брзог учења; да се стимулише адекватним методама и средствима породичног васпитања који су од суштинског значаја за целокупни развој личности. Подстицање раног учења има за циљ да се дете припреми за школу, на доживљај школе као пријатељског окружења и разуме се, да научи све што може и жели без присиљавања, на темељима онога што је усвојило у породици. Можемо рећи да је материнска школа Коменског управо представљала стандарде који су обухватили знања и компетенције које деца на раном узрасту требају формирати у породици како би се неосетно припремили за прелазак на школско учење.

## ЛИТЕРАТУРА

- Vilotijević, N. (2002). *Porodična pedagogija*. Beograd: Učiteljski fakultet i Vršac Viša vaspitačka škola.
- Đurić, M. (2008). *Platon*. Beograd: DERETA.
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Plić, M. (2010). *Porodična pedagogija*. Banja Luka: Grafid.
- Kačapor, S. (2003). *Sadržaji opšte istorije pedagogije*. Pančevo: Grafos internacional.
- Коменски, Ј. А. (1932). *Свеи у сликама (Orbis pictus)*. Београд: Књижарница Геце Кона.
- Коменски, Ј. А. (1946). *Материнска школа*. Београд: Просвета.
- Коменски, Ј. А. (1997). *Велика дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лок, Џ. (1950). *Мисли о васпитању*. Београд: Знање Предузеће за уџбенике Народне Републике Србије.
- Песталоци, Ј. Х. (1946). *Како Герцруда учи своју децу*. Београд: Просвета Издавачко предузеће Србије.
- Русо, Ж. Ж. (1950). *Емил или о васпитању*. Београд: Знање Предузеће за уџбенике Народне Републике Србије.
- Петровић, М. (2010). *Векови предшколства*. Ниш: МБ Графика.
- Спасојевић, П. (2003). *Игра и рано учење*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Spasojević, P. (2011). *Porodična pedagogija i odgovorno roditeljstvo*. Laktaši: Nova škola.
- Spevak, Z. (2003): *Jan Amos Komenski Pedagog i utopista*, Novi Sad, Kultura Bački Petrovac.

- Cenić, S., Petrović, J. (2012a). *Vaspitanje kroz istorijske epohe, knjiga prva, Antička i feudalna epoha*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Cenić, S., Petrović, J. (2012b). *Vaspitanje kroz istorijske epohe, knjiga druga, Epoha modernog doba*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Табаци из историје педагошке* (1947). Превели: Радован Теодосић, Светозар Ранчић и Светомир Игњатовић. Београд: Издавачко предузеће Србије.
- Žlebnik, L. (1983). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Beograd, NO Prosvetni pregled.
- Збирка шекспирова педагошких класика* (1960). Саставили: Босилка Глигоријевић, Војислав Младеновић, Вледета Тешић, Радивоје Миловановић и Тихомир Вуловић. Београд: Савремена школа.

Примљено: 10.03.2014.

Одобрено за штампу: 16.05.2014.

---

**Summary:** Objectives, principles, methods and means of family education have been identified by studying the relevant sources of pedagogical classics (John Amos Comenius, John Locke, Johann Heinrich Pestalozzi and Jean Jacques Rousseau). It is obvious that there is an intention to adapt the contents, methods and means of family education to society and time in which they are applied, because the prosperity and progress of people depend on the quality of children's education.

This paper gives an overview of the ideas, opinions and attitudes of pedagogical classics that are still present in the field of family education at an early age of children's development from the pedagogical aspect. Responsible parenthood, critical periods in development, the impact of the environment, and a good upbringing example are factors that affect the development, upbringing and learning of children at an early age.

**Key words:** classical pedagogy, family education, early age.



**DEJAN ĐORĐIĆ**

Pedagoški fakultet u Somboru  
Sombor

**PREGLEDNI ČLANAK**

**REVIEW**

UDK: 159.922.8  
37.013.42

BIBLID: 0353-7129,19(2014)1,p.55–66

**TEORIJA PROBLEMATIČNOG PONAŠANJA I NJENE IMPLIKACIJE NA  
PREVENTIVNE AKTIVNOSTI IZ UGLA SOCIJALNE PEDAGOGIJE**

**Rezime:** Ciljevi ovog rada su da se ukratko predstavi teorija problematičnog ponašanja i da se razmotre njene implikacije na preventivne aktivnosti. Teorija problematičnog ponašanja je sociopsihološki okvir koji pomaže da se objasne priroda i razvoj zloupotrebe alkohola, zloupotrebe droga i drugih problematičnih ponašanja. Teoriju je razvio Ričard Džesor [Richard Jessor] ranih šezdesetih godina prošlog veka. Teorijski okvir uključuje tri velika sistema eksplanatornih varijabli: sistem opažene okoline, sistem ličnosti i sistem ponašanja. Svaki sistem sačinjen je od varijabli koje služe kao podstrek za angažovanje u problematičnim ponašanjima (rizični faktori) ili kao kontrola protiv angažovanja u problematičnim ponašanjima (protektivni faktori). Uključenost adolescenata u problematična ponašanja može da ugrozi zdravlje, razvoj i tranziciju u odraslo doba. Preventivni programi treba da jačaju protektivne faktore i smanjuju uticaj rizičnih faktora u svim životnim domenima.

**Ključne reči:** problematično ponašanje, teorija problematičnog ponašanja, adolescencija, prevencija.

---

**Uvod**

Teorija problematičnog ponašanja (Problem behavior theory) predstavlja jednu od najuticajnijih teorijskih koncepcija kojom se nastoje opisati i objasniti razni obrasci rizičnih, disfunkcionalnih i maldaptivnih ponašanja u periodu adolescencije (Petraitis, Flay, & Miller, 1995; Marić, 2011). Ona je psihološki model koji nastoji da objasni bihevioralne ishode kao što su zloupotreba psihoaktivnih supstanci, devijantnost (npr. delinkvencija ili prevremeno stupanje u seksualne odnose), rizična ponašanja i sl. (Zamboanga, Carlo, & Raffaelli, 2004). Stajenberg i Moris [Steinberg i Morris] navode da je teorija problematičnog ponašanja jedna od najuticajnijih teorija koja objašnjava problematična ponašanja u periodu adolescencije i dominira u istraživanjima ovih fenomena u proteklj deceniji (Steinberg



& Morris, 2001). Fundamentalna premisa ove teorije jeste da su sva ponašanja rezultat interakcije između sredine i individue (Donovan, 2005).

### **NASTANAK I RAZVOJ TEORIJE PROBLEMATIČNOG PONAŠANJA**

Najranije formulacije onoga što se kasnije naziva teorijom problematičnog ponašanja razvijene su šezdesetih godina prošlog veka kao okvir koji je služio mnogim interdisciplinarnim istraživanjima. Nakon inicijalnog pojavljivanja teorija problematičnog ponašanja razvijana je kroz seriju istraživanja koju su sprovodili Ričard Džesor [Richard Jessor] i njegovi saradnici, od kojih su najznačajniji Džon Donovan [John Donovan] i Franses Kosta [Frances Costa] (Donovan, 2005). Ova teorija predstavlja sistemski, multivarijantni, socijalno-psihološki pojmovni okvir u čijoj osnovi se nalazi nekoliko teorija. To su pre svega Roterova teorija socijalnog učenja, Mertonov koncept anomije i Levinova teorija polja, prema kojoj je svako ponašanje rezultat interakcije ličnosti i njenog okruženja (Kurbalija & Šakotić-Kurbalija, 2010). Teorija je prvi put upotrebljena u opsežnom istraživanju zloupotrebe alkohola i emitovanju drugih problematičnih ponašanja u maloj, 3-etničkoj zajednici, u jugozapadnom Koloradu. Do sada koncept teorije problematičnog ponašanja i merni instrumenti koje ona zahteva korišćeni su u brojnim istraživanjima, kako u Sjedinjenim Američkim Državama, gde je teorija prvobitno razvijena, tako i u drugim državama. Teorija problematičnog ponašanja od svog nastanka do danas prilagođavala se različitim socijalnim kontekstima, starosnim grupama, različitim problematičnim ponašanjima, istorijskim periodima i, u novije vreme, zdravstveno problematičnim ponašanjima, ali ipak je zadržala svoju psihosocijalnu orijentaciju, bazičnu strukturu i prevashodni interes da poveže ličnost i okruženje sa određenim socijalnim ponašanjem (Jessor, Donovan, & Costa, 1991).

Teorija problematičnog ponašanja nekoliko puta je reformulisana, u skladu sa istraživačkim rezultatima koji su pristizali. Proširena je kako bi u sebe uključila različite socijalne kontekste, odnosno osnovna životna područja – školu, porodicu i vršnjake. Kasnije je u teoriju inkorporiran koncept stresa. Proširena je i na zdravstvena ponašanja adolescenata, da bi konačno njena zadnja reformulacija uvela faktore rizika i faktore zaštite u svoju strukturu (Jessor, 1991; Jessor et al., 1991).

### **STRUKTURA TEORIJE PROBLEMATIČNOG PONAŠANJA**

Prema Džesoru teorija problematičnog ponašanja sadrži tri nezavisna, ali povezana sistema, a to su:

1. *Sistem ponašanja,*
2. *Sistem ličnosti,*
3. *Sistem socijalnog okruženja* (Zamboang et al., 2004; Donovan, 2005; Jessor et al., 1991; Kurbalija et al., 2010).

**Sistem ponašanja** uključuje i problematična i konvencionalna ponašanja. Problematično ponašanje određeno je kao ponašanje koje odstupa od društvenih i zakonskih normi (Wanberg, Timken, & Milkman, 2010). Ono je društveno određeno kao problem, kao izvor zabrinutosti, ili je osuđeno od društvenih/pravnih normi i institucija vlasti i njegovo javljanje izaziva reakciju društvenih mehanizama kontrole (Donovan, Jessor, & Costa, 1991). Obuhvata ujedno i ponašanja kao što su rizična zdravstvena ponašanja (zloupotreba alkohola, duvana i psihoaktivnih supstanci) ili pak asocijalno ili delinkventno ponašanje (Kurbalija et al., 2010). Društveni odgovor na problematično ponašanje može da varira po intenzitetu, pa tako može da bude blažeg intenziteta i da uključuje opomene ili izjave neodobravanja ili pak može da bude snažnijeg intenziteta i da uključuje hapšenje i upućivanje na izdržavanje zatvorske kazne (Jessor, 1987; Jessor, 1991). Upraznjavanje bilo kog problematičnog ponašanja povećava verovatnoću za javljanje drugih problematičnih ponašanja, jer postoji visoka interkorelacija među njima (Kurbalija et al., 2010). Tako, rezultati vršenih istraživanja pokazuju da za adolescente koji konzumiraju marihuanu postoji veća verovatnoća da se angažuju i u drugim problematičnim ponašanjima kao što su sitni prekršaji, krađe, tuče (Donovan & Jessor, 1985). Ujedno manje su skloni da se angažuju u prosocijalnim ponašanjima (Donovan et al., 1991). Konvencionalna ponašanja su ona ponašanja koja su društveno i normativno očekivana i prihvaćena (Wanberg et al., 2010). Ona uključuju odlaske u crkvu, učešće u aktivnostima u školi kao i sve druge oblike ponašanja koji su društveno prihvaćeni, normativno očekivani i institucionalizovani kao prihvaćena ponašanja za mlade i odrasle (Donovan et al., 1991).

**Sistem ličnosti** uključuje socijalnu kogniciju, individualne vrednosti, očekivanja, verovanja i stavove (Zamboanga et al., 2004). Pojam ličnosti ovde obuhvata relativno trajne, sociokulturne varijable. Obuhvata tri sistema koja su značajna za sprečavanje problematičnog ponašanja.

**Motivacioni sistem** određen je vrednostima koje su povezane sa nezavisnošću, privrženošću i postignućem (Wanberg et al., 2010). Što se polaže više vrednosti na akademsko postignuće, veća je verovatnoća za formiranje konvencionalnog ponašanja (čak iako varijable u drugim sistemima nisu značajno izražene). Što je nezavisnost, pre svega, u odnosu na roditelje više cenjena, to je veća verovatnoća da će se osoba uključiti u one aktivnosti koje se označavaju kao neadekvatne (Donovan, 2005).

**Sistem personalnih uverenja** obuhvata uverenja o relativnoj nezavisnosti od društva (Wanberg et al., 2010). Varijable u ovom sistemu (društveni kritičizam, alijenacija, lokus kontrole i samopoštovanje) odnose se na verovanja pojedinca o sebi, o društvu i odnosu sebe prema društvu. Socijalni kritičizam odnosi se na stepen prihvatanja/odbijanja vrednosti i normi šire društvene zajednice. Alijenacija se odnosi na osećaj nesigurnosti, na sumnju u vezi sa svakodnevnim ulogama i aktivnostima i na verovanje osobe da je društveno izolovana (Donovan, 2005). Lokus kontrole označava koliko osoba veruje da uzroci onoga što joj se događa leže u spoljašnjim faktorima koje ona ne može da kontroliše, odnosno koliko veruje da je sama odgovorna za ono što joj se dešava. Ovako shvaćen lokus kontrole predstavlja jednu skalu gde se na jednom kraju nalaze one osobe

koje veruju da imaju uticaj na događaje i na ishode svog ponašanja (unutrašnji lokus kontrole), a na drugom osobe koje veruju da spoljašnji faktori determinišu događaje u njihovom životu, tj. spoljašnji lokus kontrole (Rotter, 1966).

*Sistem personalne kontrole* daje osobama razlog da ne participiraju u problematičnim ponašanjima (Wanberg et al., 2010).

Indikatori problematičnog ponašanja iz sistema ličnosti su: nisko akademsko postignuće, viši skorovi na dimenziji nezavisnosti, veći stepen društvenog kritičizma, nisko samopouzdanje, otuđenost od društva, niska religioznost i stavovi koji pogoduju razvoju problematičnog ponašanja (Kurbalija et al., 2010, Petraitis et al., 1995).

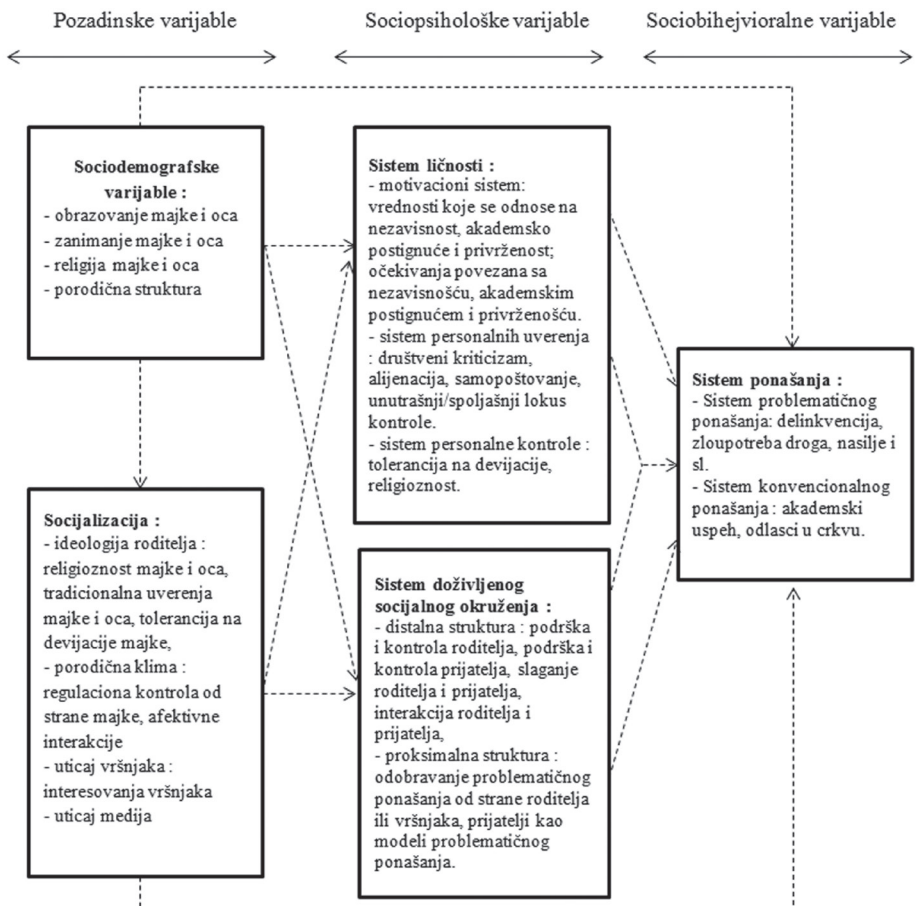
*Sistem socijalnog okruženja* često se naziva i *sistemom doživljenog socijalnog okruženja* jer uticaj socijalnog okruženja na pojedinca zavisi od percepcije tog socijalnog okruženja. Ovaj sistem sadrži dve strukture: *distalnu strukturu* koja uključuje sve odnose jedne osobe sa drugim osobama u njenu mrežu podrške i *proksimalnu strukturu* koja je povezana sa okruženjem pojedinca i mogućnošću okoline da pribavi valjane modele ponašanja (Wanberg et al., 2010). Distalni sistem uključuje manje direktnu socijalnu kontrolu – percipiranu strogost i verovatnoću sankcija za nedozvoljena ponašanja – od strane roditelja i prijatelja, ali isto tako i od strane socijalnog okruženja koje je orijentisano slično kao i roditelji i prijatelji. Što je veća percipirana podrška od strane roditelja i roditeljska kontrola, to se smanjuje verovatnoća za javljanje problematičnog ponašanja. Adolescenti su podložniji uticaju vršnjaka, nego uticaju roditelja, te je u ovom periodu veoma bitna kontrola i podrška prijatelja i slaganje roditelja i prijatelja. Proksimalna struktura obuhvata varijable kao što su modeli problematičnog ponašanja i odobravanje problematičnih ponašanja, a koje su prisutne u socijalnom okruženju osobe. Što je veća izloženost prijateljima koji ispoljavaju problematično ponašanje i što je veće odobravanje problematičnog ponašanja od strane prijatelja i roditelja, to je veća verovatnoća za javljanje problematičnog ponašanja (Donovan, 2005). Srž distalne strukture nalazi se u vezanosti za roditelje i vršnjake, dok srž proksimalne strukture predstavlja društveno modelovanje i specifična (problematična) ponašanja članova porodice i vršnjaka (Petraitis et al., 1995).

Prediktori problematičnog ponašanja uključuju odobravanje takvog ponašanja od strane vršnjaka, vršnjake kao modele problematičnog ponašanja, lošu roditeljsku kontrolu i podršku, nekompatibilnost između roditeljskih i vršnjačkih očekivanja, osećaj nepovezanosti sa roditeljima i visoka povezanost sa vršnjacima koji vrše veći uticaj na ponašanje nego roditelji (Wanberg et al., 2010; Petraitis et al., 1995).

Rezultati koji su dobijeni istraživanjima doveli su do zaključka da je u teoriju neophodno uključiti *koncept stresa*. Negativni životni događaji predstavljaju izvor stresa koji zahteva od osobe da upotrebi strategije da se on prevaziđe, a jedan od načina za to može biti i upražnjavanje problematičnih ponašanja. Stres predstavlja smetnju u ostvarenju ciljeva. Smatra se da najveći deo stresa dolazi iz osnovnih životnih domena: porodice, škole i vršnjaka (Marić, 2011).

U sva ova tri sistema eksplanatorne varijable ili odražavaju podstrekivanje na problematična ponašanja ili kontrolu koja se preduzima protiv problematičnih ponašanja.

Varijable iz ova tri sistema zajedno kreiraju dinamičko stanje zvano *sklonost* ili *podložnost*, koje objašnjava verovatnoću javljanja problematičnih ponašanja. Kako je sklonost za javljanje problematičnih ponašanja definisana varijablama iz sva tri sistema, tako možemo da govorimo o sklonosti ličnosti, sklonosti okoline i bihejvioralnoj sklonosti. Kada se sklonost ka problematičnim ponašanjima javi zajedno u sva tri sistema, njihova kombinacija generiše jedinstven konstrukt u teoriji problematičnog ponašanja koji se zove *psihosocijalna sklonost* (termin kojim se nastoji objasniti i predvideti čitav spektar problematičnih ponašanja). Koncept sklonosti koji se koristi u teoriji problematičnog ponašanja suštinski je sinonim sa konceptom rizika, dok eksplanatorne varijable u sva tri sistema mogu biti videne kao psihosocijalni faktori rizika ili zaštite za problematična ponašanja (Jessor, 1987).



Šema br. 1. Struktura teorije problematičnog ponašanja (Jessor, 1987)

## **REFORMULACIJA TEORIJE PROBLEMATIČNOG PONAŠANJA I UKLJUČIVANJE KONCEPTA RIZIČNIH I PROTEKTIVNIH FAKTORA**

Najnovija reformulacija i proširenje teorije problematičnog ponašanja organizuje glavne konstrukte teorije na drugačiji način, uvodeći pritom protektivne i rizične faktore. Kao što je ranije i navedeno, varijable u teoriji problematičnog ponašanja određene su tako da omogućavaju ili kontrolišu (sprečavaju) pojavu problematičnog ponašanja. Kontrola je istovetna sa protektivnim faktorima, dok varijable koje omogućavaju pojavu problematičnog ponašanja sad se nazivaju faktorima rizika. Uloga protektivnih faktora jeste da smanji verovatnoću angažovanja u problematičnim ponašanjima, dok faktori rizika povećavaju verovatnoću angažovanja u problematičnim ponašanjima (Jessor, 1991).

Protektivni faktori mogu indirektno da igraju još jednu ulogu kada su u pitanju problematična ponašanja a to je da ublaže ili eliminišu delovanje rizičnih faktora. Kada je zaštita niska, a rizik velik, onda su problematična ponašanja više izražena, ali kada je zaštita visoka i rizik visok, onda je odnos između rizika i posledice manji, odnosno manji je broj problematičnih ponašanja. Koncept rizičnih i protektivnih faktora koji je uobličen u okviru teorije problematičnog ponašanja obuhvata tri protektivna i tri rizična faktora. Protektivni faktori obuhvataju: modele, kontrolu i podršku, dok su rizični faktori: modeli, prilike i vulnerabilnost (Jessor, Turbin, Costa, Dong, Zhang, & Wang, 2003).

Protektivni modeli uključuju modele prosocijalnog ponašanja, kao što su učešće roditelja u raznim grupama u zajednici, volonterski rad roditelja ili pak vršnjački modeli prosocijalnog ponašanja. Kontrola se može posmatrati na dva nivoa – na individualnom, gde se odnosi na određene osobine kao što je, na primer, netolerancija prema devijacijama, i na socijalnom, gde se pod kontrolom podrazumevaju, na primer, roditeljske sankcije. Podrška se očituje kroz varijable kao što su porodična bliskost ili interesovanje nastavnika za učenika (Jessor et al., 2003).

Kako postoje protektivni modeli, tako postoje isto i modeli rizika koji se odnose na oblike problematičnih ponašanja, kao što su roditelji koji puše cigarete ili vršnjaci koji konzumiraju alkohol. Prilike se odnose na objektivne ili doživljene mogućnosti, kao što su dostupnost alkohola u kući ili delovanje ganga u susedstvu. Vulnerabilnost se odnosi na ličnu osetljivost kao što su nisko samopoštovanje ili doživljen veliki stres (Jessor et al., 2003).

## **TEORIJA PROBLEMATIČNOG PONAŠANJA KAO KONCEPTUALNI OKVIR ZA PLANIRANJE PREVENTIVNIH AKTIVNOSTI**

Jedna od najvažnijih vrednosti ove teorije jeste njena prognostička funkcija, odnosno mogućnost teorije da predvidi promene u ponašanju. Istraživanjima utvrđeni protektivni i rizični faktori u domenu okruženja i ličnosti imaju sposobnost predikcije problematičnih ponašanja, kao na primer tranziciju od apstinenta do osobe koja prekomerno konzumira alkohol (Jessor, Collins, & Jessor, 1972), od osobe koja ne

koristi do osobe koja koristi marihuanu (Jessor, 1976), od nepušača do pušača (Costa, Jessor, & Turbin, 2007) ili od osobe koja nije imala seksualne odnose do osobe koja ih upražnjava (Jessor, Costa, Jessor, & Donovan, 1983).

Koncept prevencije, kakav se koristi u javnom zdravlju, koristi se poslednje tri-četiri decenije i u oblasti mentalnog zdravlja i društvenih nauka (Coie et al., 1993). Istorijski gledano, prevencija se najpre primenjivala u oblasti javnog zdravlja, zatim mentanog zdravlja, da bi se zatim njeni dometi proširili na područje obrazovanja, pravosuđa, socijalnog rada i dr. (Bašić, 2009). U savremenoj literaturi prevencija se pokušava odrediti uz pomoć pozitivnih termina, odnosno pokušava se odrediti *šta to preventivne aktivnosti treba da omoguće i podstaknu*, a ne šta treba da onemoguće. Time se prevencija više ne određuje kao sistem mera i aktivnosti koje treba da onemoguće pojavu problematičnih ponašanja, nego kao *proces koji za cilj ima da podstakne pravilan socijalni razvoj mladih* koji će rezultirati razvijanjem i učvršćivanjem prosocijalnih oblika ponašanja i time posredno doprineti da se ne razviju problematična ponašanja (Popović-Čitić, 2005). Kako teorija problematičnog ponašanja u životu pojedinca prepoznaje rizične i protektivne faktore, tako je preventivnim aktivnostima neophodno podržati i jačati protektivne faktore kako bi se učinkovito vršila prevencija problematičnih ponašanja (Kim, Guerra, & Williams, 2008).

Postoji set principa koji predstavljaju rukovodeća načela za planiranje i programiranje praktičnih preventivnih aktivnosti.

1. Preventivni programi treba da *ojačaju protektivne i redukuju rizične faktore*, odnosno istovremeno treba da obuhvate aktivnosti usmerene ka jačanju protektivnih faktora i redukovanju rizičnih faktora.
2. Preventivni programi treba da budu usmereni *na redukovanje rizičnih faktora koji su specifični za određenu populaciju na koju se preventivno deluje*. Najefektivniji programi su oni koji su dizajnirani prema potrebama populacije kojoj su namenjeni, te je radi uspešnosti programa potrebno empirijsko procenjivanje i utvrđivanje nivoa rizika i zaštite u određenoj populaciji.
3. Preventivni programi treba da budu *primenjeni u svim domenima u kojima su rizični faktori prisutni* (pod domenima podrazumevaju se životna područja). Ovo znači da treba kreirati i primeniti veći broj raznovrsnih, međusobno usaglašenih preventivnih programa koji će primenom u različitim životnim područjima, svojim ukupnim delovanjem, doprineti smanjenju rizičnih i razvijanju i jačanju protektivnih faktora.
4. Preventivni programi treba da budu *zasnovani na komplementarnoj primeni većeg broja preventivnih strategija* zato što nijedna preventivna strategija nije u mogućnosti da samostalno ostvari značajnije i trajnije uspehe. Zato svaki poseban program treba da se posmatra kao komponenta multistrategijskog modela koji se može primenjivati u različitim područjima i na različitim nivoima preventivnog delovanja (Jessor, 1991; Popović-Čitić & Žunić-Pavlović, 2005).

Teorija nam govori da problematična ponašanja u kojima se adolescenti angažuju imaju određenu funkciju, odnosno svrhu za njih. To znači da je neophodno problematična ponašanja sagledati iz perspektive adolescenata i razumeti gubitke i dobiti iz njihove perspektive. Na primer, iz perspektive adolescenta odbijanje ponuđene marihuane od prijatelja može da vodi socijalnoj izolaciji, dok bi prihvatanje iste vodilo socijalnoj prihvaćenosti. Govorenje da pušenje marihuane može izazvati rak pluća sadrži u sebi apstraktnu i daleku posledicu i neće imati uticaj na promenu ponašanja. Teorija sugeriše da ukoliko želimo da promenimo problematično ponašanje, moramo biti u mogućnosti da ponudimo *alternativno ponašanje* koje će nositi znatno veće benefite nego problematično ponašanje i koje će karakterisati odsustvo rizika (Jessor, 1991).

Prilikom razmatranja prevencije problematičnih ponašanja i povezivanja preventivnih nastojanja sa pozitivnim razvojem predlaže se razvijanje pet najvažnijih kompetencija: pozitivnog selfa, samokontrole, veštine donošenja odluka, sistema verovanja i društvene povezanosti. *Positivan self* obuhvata samosvest, samopoštovanje i samoeфикаsnost. Samosvest obuhvata kako svest o svojim psihičkim i fizičkim karakteristikama tako i svest o tome ko mlada osoba želi da postane, odnosno pozitivne odgovore na pitanje: "Ko sam ja?" i na pitanje: "Ko želim da postanem?". Konstrukcija budućnosti treba osobi da daje osećaj ispunjenosti i smisla. Pod samopoštovanjem podrazumeva se procena sopstvene vrednosti uopšte ali i posebno pojedinih aspekata selfa. Samoeфикаsnost označava uverenje ljudi da imaju sposobnosti da postignu određeni nivo eфикаsnosti u situacijama koje su bitne u njihovom životu. Pod *samokontrolom* podrazumeva se sposobnost upravljanja emocijama i ponašanjem u skladu sa situacionim i propisanim zahtevima. Adolescenti su sve više u prilici da samostalno donose odluke koje se tiču njihove budućnosti i određuju njihov životni tok, te je neophodno sa njima raditi na formiranju *veština rešavanja problema* i pomoći im da sagledaju rizike koji proizilaze iz njihovih odluka, jer je istraživanjima potvrđeno da adolescenti obično umanjuju i previđaju rizike. Imati izgrađen *moralni sistem verovanja* veoma je bitna kompetencija koja je povezana sa pozitivnim razvojem i obuhvata sledeće moralne vrednosti: odgovornost, brigu, socijalnu pravdu, integritet, iskrenost i uzdržavanje. Peta i ne najmanje važna kompetencija jeste *društvena povezanost* koja označava povezanost, uključenost i osećaj pripadanja u porodici, školi i zajednici. Za ostvarivanje društvene povezanosti potrebne su i prilike i određene veštine (Guerra & Bradshaw, 2008).

## ZAKLJUČAK

Socijalna pedagogija usmerena je na rad sa vulnerabilnim grupama, pa tako i na rad sa mladima koji ispoljavaju problematična ponašanja. Cilj socijalne pedagogije jeste integracija socioloških, pedagoških i psiholoških teorija u cilju podizanja kvaliteta rada (Uzelac & Bouillet, 2007). Različite teorije značajne su za razvoj socijalnopedagoških intervencija: humanizam, psihoanaliza, bihejviorizam, kognitivna psihologija, model

socijalnih vještina i druge (Kobolt, 1997; Kobolt, 1998). Teorija problematičnog ponašanja daje doprinos socijalnoj pedagogiji tako što sakuplja i klasifikuje prediktore problematičnog ponašanja, objašnjava nastanak i održavanje problematičnih ponašanja, a samim tim usmerava i pažnju praktičara i istraživača u pravcu potvrđenih prediktora. U skorije vreme došlo je do konstituisanja nove istraživačke discipline – preventivne nauke čiji je cilj da se spreče ili ublaže glavne ljudske disfunkcionalnosti, a primarno je usmerena na traženje eventualnih prediktora disfunkcionalnosti, odnosno rizičnih i protektivnih faktora (Coie et al., 1993).

Za preventivne aktivnosti značajno je i to što teorija pretpostavlja a istraživanja potvrđuju da različita problematična ponašanja imaju istu etiološku osnovu (Jessor, 1991; Kurbalija et al., 2010). Od krucijalnog značaja je sagledati gubitke i koristi određenog problematičnog ponašanja iz ugla adolescenta. Teorija daje dosta korisnih implikacija za praktično delovanje, u smislu obezbeđivanja modela prosocijalnog ponašanja, pravilnog sistema kontrole i podrške, a u isto vreme eliminacije modela rizičnog ponašanja, smanjenje prilika za angažovanje u problematičnim ponašanjima i smanjenje osetljivosti adolescenata, odnosno njihovo jačanje.

Problematična ponašanja, kako su definisana u Džesorovoj teoriji, slična su sa određenjem poremećaja ponašanja u socijalnoj pedagogiji. Na osnovu jednog od najšire prihvaćenih određenja poremećaja ponašanja, tu spadaju ponašanja koja se znatnije razlikuju od uobičajenog ponašanja većine mladih određene sredine. Tu ujedno spadaju i ponašanja koja su štetna i/ili opasna i za osobu koja ih upražnjava, ali i za njenu širu okolinu, kao i ponašanja za čije subjekte je potrebna dodatna stručna i/ili društvena pomoć kako bi se integrisali u društvo. Kao osnovni faktori za prepoznavanje jesu *odstupanje* (od proseka), *štetnost* i *potreba za intervencijom* (Uzelac & Bouillet, 2007).

## LITERATURA

- Bašić, Josipa. *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga, 2009.
- Coie, John i drugi. „*The science of prevention. A conceptual framework and some directions for a national research program.*“ *American Psychologist* (1993): br. 48. Vol 10, str. 1013-1022.
- Costa, Frances, Richard Jessor i Mark Turbin. „*College student involvement in cigarette smoking: The role of psychosocial and behavioral protection and risk.*“ *Nicotine & tobacco research* (2007): br. 2, str. 213-224.
- Donovan, John i Richard Jessor. „*Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood.*“ *Journal of consulting and clinical psychology* (1985): Vol. 53, br. 6, str. 890-904.
- Donovan, John. „*Problem behavior theory.*“ Fisher, C.B. / R.M. Lerner. *Encyclopedia of applied developmental science* (Vol. 2). Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. 872-877.



- Donovan, John, Richard Jessor i Frances Costa. „*Adolescent health behavior and conventionality-unconventionality: An extension of Problem-Behavior Theory.*“ *Health Psychology* (1991): br. 10, str. 52- 61.
- Guerra, Nancy i Catherine Bradshaw. „*Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention.*“ *New directions for child and adolescent development* (2008): br. 122, str. 1-17.
- Jessor, Richard. „*Problem-Behavior Theory, Psychosocial Development, and Adolescent Problem Drinking.*“ *British Journal of Addiction* (1987): br. 82, str 331-342.
- Jessor, Richard. „*Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action.*“ *Journal of Adolescent Health* (1991): br. 12, str. 597-605.
- Jessor, Richard, i drugi. „*Adolescent Problem Behavior in China and the United States: A Cross-National Study of Psychosocial Protective Factors.*“ *Journal of Research on Adolescence* (2003): br.13, Vol. 3, str. 329-360.
- Jessor, Richard, Frances Costa, Lee Jessor i John Donovan. „*Time of first intercourse: a prospective study.*“ *Journal of Personality and Social Psychology* (1983): br. 3, str. 608-626.
- Jessor, Richard, John Donovan i Frances Costa. *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development.* New York: Cambridge University Press, 1991.
- Jessor, Richard., Mary Collins i Lee Jessor. „*On becoming a drinker: Social-psychological aspects of an adolescent transition.*“ *Annals of the New York Academy of Sciences* (1972): br. 1, str. 199-213.
- Kim, Tia, Nancy Guerra i Kirk Williams. „*Preventing youth problem behaviors and enhancing physical health by promoting core competencies.*“ *Journal of Adolescent Health* (2008): br. 4, str. 401-407.
- Kobolt, Alenka. „*Teorijske osnove socijalnopedagoških intervencija.*“ *Kriminologija i socijalna integracija* (1997): br. 1-2, Vol. 5, str. 129-140.
- Kobolt, Alenka. „*Teorijske osnove socijalno pedagoških intervencija - drugi dio.*“ *Kriminologija i socijalna integracija* (1998): br. 1, Vol. 6, str. 61-70.
- Kurbalija, Dragana i Jelena Šakotić-Kurbalija. „*Predviđanje problematičnog ponašanja adolescenata.*“ *Pedagoška stvarnost* (2010): br. 9-10, Vol. 56, str. 882-892.
- Marić, Mia. „*Problematično ponašanje dece i adolescenata - pojam, učestalost, poreklo i prevencija.*“ *Norma* (2011): vol. 16, br. 2, str. 175-183.
- Petratis, John, Brian Flay i Todd Miller. „*Reviewing theories of adolescent substance use: organizing pieces in the puzzle.*“ *Psychological bulletin* (1995): Vol. 117, br.1, str. 67-87.
- Popović-Čitić, Branislava i Vesna Žunić-Pavlović. *Prevencija prestupništva dece i omladine.* Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, 2005.
- Popović-Čitić, Branislava. „*Prevencija fokusirana na rizične i protektivne faktore kao savremeni pristup prevenciji prestupništva mladih.*“ *Socijalna misa* (2005): Vol 12, br. 1, str. 27-55.

- Rotter, J. B. „*Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement.*“ Psychological Monographs (1966): Vol. 80, br. 609, str. 1-28.
- Steinberg, Laurence i Amanda Sheffield Morris. „*Adolescent development.*“ Journal of Cognitive Education and Psychology (2001): Vol. 2, br.1, str. 55-87.
- Uzelac, Slobodan i Dejana Bouillet. *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga, 2007.
- Wanberg, Kenneth, David Timken i Harvey Milkman. *Driving With Care: Education and Treatment of the Underage Impaired Driving Offender*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc, 2010.
- Zamboanga, Byron, Gustavo Carlo i Marcela Raffaelli. „*Problem Behavior Theory: An Examination of the Behavior Structure System in Latino and non-Latino College Students.*“ Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (2004): br.2, Vol. 38, str. 253-262.

Primljeno: 16.01.2014.

Odobreno za štampu: 23.04.2014.

---

**Summary:** The aims of this paper are to present a brief overview of problem behavior theory and to consider its implications for prevention activities. Problem-Behavior Theory is a social-psychological framework which helps to explain the nature and development of alcohol abuse, drug misuse and other problem behaviors. The theory was developed in the early 1960's by Richard Jessor. The theoretical framework included three major systems of explanatory variables: the perceived-environment system, the personality system, and the behavior system. Each system is composed of variables that serve either as instigations for engaging in problem behavior (risk factors) or controls against involvement in problem behavior (protective factors). Adolescent involvement in problem behaviors can compromise health, development, and successful transition to adulthood. Prevention programs should enhance protective factors and reduce the impact of risk factors in all life domains.

**Key words:** problem behavior, problem behavior theory, adolescence, prevention.



**МИЛИЦА ЂУРИЧИЋ\***

Филолошки факултет у Београду

Београд

**СТРУЧНИ ЧЛАНАК**

**PROFESSIONAL PAPER**

UDK: 81'246.2

81'272(497.11Стара Пазова)

BIBLID: 0353-7129,19(2014)1,p.67–80

## **УТИЦАЈ ВРШЊАЧКИХ ГРУПА НА ОДРЖАЊЕ МАЊИНСКОГ ЈЕЗИКА КОД ДЕЦЕ ПРИПАДНИКА ЕТНОЛИНГВИСТИЧКИХ МАЊИНА**

**Резиме:** Бројне студије посвећене су истраживању фактора који утичу на процес одржања/замене мањинских језика. Испитивању улоге вршњака у формирању језичких идеологија и ставова према језику, међутим, посвећено је мало пажње. Управо је то тема овог рада, у ком се, поред теоријског осврта на концепт језичких идеологија, језичког идентитета, замене језика, као и улоге вршњака у формирању идентитета из перспективе педагогије и развојне психологије, наводи као студија случаја истраживање спроведено у Старој Пазови, месту са словачко-српским билингвизмом.

Путем упитника испитивани су ставови припадника словачке националне заједнице према учењу словачког и српског језика и утицају вршњака у обликовању језичког идентитета и интеграције у већинску заједницу. Квалитативном анализом прикупљених података дошло се до закључака да вршњачке групе могу имати важну улогу у формирању ставова према језику и језичким идеологијама, пошто се језички идентитет деце и адолесцената не подудара увек са идентитетом њихових родитеља. Може се стога закључити да вршњаци могу деловати у корист или против очувања мањинског језика. Треба пак имати у виду да генерализације у проучавању овако сложеног феномена нису могуће и да би слично истраживање требало извршити и у неким другим двојезичним или вишејезичним срединама како би се дошло до свеобухватнијих резултата.

**Кључне речи:** билингвизам, језички идентитет, језичке идеологије, Стара Пазова, социолингвистика, вршњаци.

---

### **1. Увод**

Када је у питању феномен одржања/замене језика, тема бројних истраживања јесу фактори који доводе до поменутих процеса. Проучава се улога одлука

---

1 milica.djuricic@gmail.com. Ауторка је стипендисткиња Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и од 2013. године је ангажована на пројекту Књижевство-теорија и историја женске књижевности на српском језику до 1915. године.

родитеља, школског система, језичких политика, итд. Но, о утицају вршњака на процес одржања/замене језика није се пуно писало. То је тема којој је неоправдано посвећено мало пажње.

У овом раду управо се испитује какве утицаје могу имати вршњаци било припадници већинског народа било мањинске заједнице на децу припадника етнолингвистичких мањина када је у питању одржање мањинског језика. Рад се састоји од два дела. У првом је дат теоријски оквир за појмове језичког и етничког идентитета и језичких идеологија, који су у директној вези са процесом очувања/замене језика, као и за утицај вршњака на развој идентитета са посебним освртом на развој језичког идентитета из перспективе педагогије и развојне психологије, пошто је у питању феномен који захтева интердисциплинарни приступ. У другом делу рада изнета је студија случаја у којој су приказани резултати упитника дистрибуираних ученицима који припадају словачкој етничкој заједници у Старој Пазови, месту на југу Војводине са једном изузетно комплексном двојезичном ситуацијом у ком је приметна тенденција пада броја говорника словачког језика. У раду се, стога, покушава дати одговор на питање да ли вршњачке групе имају утицаја на поменути тенденцију. Полази се од тезе да уколико су оба родитеља или барем један двојезични то не мора нужно водити ка развоју билингвизма код детета, пошто на поменути процес делују и други фактори, између осталог, школска средина и вршњачка група.

## **2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР**

### **2.1. Језички и етнички идентитет**

Како би се развијали добри међуетнички односи, мора се у виду имати да идентитети нису унапред дати и одређени, већ да се они граде, надограђују и мењају под утицајем различитих како унутрашњих тако и спољашњих чинилаца (Јелачић, 2011: 12). „Наше поимање сопственог и идентитета других развија се од рођења и обликује се под утицајем вредности и ставова усвојених код куће, а затим кроз одрастање и под утицајем окружења“ (Ромејн, 2011; превод М. Ђ.). „Додир две језички различите групе може довести до сукоба како појединца с околином, тако и до његових унутрашњих недоумица, тј. губитка сопственог језичког и културног идентитета услед прилагођавања језички доминантној групи“ (Шевић, 2011). Језик игра важну улогу у креирању идентитета – он повезује, али и раздваја људе, и зато се може сматрати ознаком идентитета (Ромејн, 2011). Може се стога закључити да постоји чврста веза између језичког и етничког идентитета и да се често говорници истог језика поистовећују са истом етничком групом.

### **2.2. Језичке идеологије и ставови према језику**

Под језичким идеологијама у овом контексту подразумевају се ставови и веровања о језику, његовим функцијама и вредностима на нивоу заједнице у

датом временском интервалу (Филиповић, 2009: 101). „Језичка идеологија има веома значајну улогу у комплексном и динамичном процесу у коме вишејезични појединци из мањинских заједница, у контакту са доминантном културом и језиком, свакодневно покушавају да издиференцирају свој положај, улогу, статус и друштвено понашање унутар мањинске и у контактима са представницима већинске заједнице“ (Вучина Симовић и Филиповић, 2009: 24). Наведене ауторке истичу да су један од кључних фактора који утичу на брзину и исход процеса замене језика управо ставови и веровања говорника етничког језика о сопственом језику и језику већинског народа (2009: 115). Однос говорника према сопственом, мањинском језику од великог је значаја за његово очување, неговање и даљи трансгенерацијски пренос. Уколико говорници, наиме, имају позитиван став према свом матерњем језику, сматра се да постоји већа вероватноћа да ће се тај језик очувати и у будућности, јер ће међу говорницима постојати израженија жеља да свој језик, а кроз њега и културне вредности свог народа, пренесе на своје потомке. Ставови припадника већинског народа према припадницима мањинског народа, њиховом језику и култури, такође, имају великог утицаја на очување мањинског језика.

Иако су језичке политике важан фактор у процесу очувања/замене језика, ниједна језичка политика не може утицати на промену идеологије говорника и културних модела како мањинске тако и већинске заједнице. Није довољно да институције признају постојање мањинских језика и да својим актима поштују основна језичка права, већ је потребна и самосвест заједнице о свом, угроженом језику (Филиповић, 2009: 105). Уколико не постоји жеља говорника за очувањем свог језика, било каква језичка политика и било који програм тада био би осуђен на неуспех.

### 2.3. Замена језика

Замену језика и прекид трансгенерацијског преноса језичког материјала могу проузроковати различити фактори, најчешће они који немају много везе са самим језиком. Између осталог то могу бити следећи фактори: јачина веза са државом матицом (уколико она постоји), језичка политика, (не)признавање постојања тог језика у формалном образовном, самосвест о језичком и етничком идентитету, језичке идеологије и ставови према језику, образовни профили припадника етнолингвистичке заједнице, обим употребе мањинског језика у различитим доменима друштва, итд.

Као што је раније и напоменуто, поменути фактори су у фокусу бројних истраживања. Сматра се међутим да је недовољно пажње посвећено проучавању улоге вршњака у формирању језичког идентитета код припадника мањинских заједница, што ће у наставку бити детаљније изложено и приказано на примеру једне студије случаја.

### 3. УТИЦАЈ ВРШЊАКА НА ФОРМИРАЊЕ ИДЕНТИТЕТА

„Већи број аутора истиче да вршњаци – група деце истих година и истих интересовања с којима је појединац често у контакту – имају у детињству и у младеначком добу највећи утицај на формирање ставова. Група вршњака знатно утиче на то које ће вредности дете тежити да оствари, шта ће му бити идеал, као што утиче и на тежњу за независношћу и самосталношћу” (Роџ 1994: 127, према Будимир-Нинковић, 2003: 76).

На формирање језичког и етничког идентитета утицаја могу имати вршњаци исте етничке припадности, нпр. у оквиру вршњачких група може се фаворизовати употреба мањинског језика. Може међутим доћи до сегрегација група уколико се мањински језик користи у присуству припадника већинске популације који тај језик не разумеју. Свакако, овакве језичке праксе воде ка етничкој изолацији, што се поставља као додатни проблем, јер да би се градила толеранција с обе стране, потребно је и да се припадницима већинске заједнице омогући слушање мањинског језика. Ово је само један од бројних недостатака образовног система у ком учествују припадници етнолингвистичких мањина, чему ће бити посвећен засебан одељак.

За дете, посебно у периоду адолесценције, веома је важно да буде прихваћено у друштву. То је период у коме долази до обликовања идентитета, између осталог и језичког. „Када мисли о себи, и о томе како га други виде, адолесцент размишља какав је његов статус међу вршњацима, колико је прихваћен у групи, колико има пријатеља и какви су његови односи са вршњацима. Адолесцент доживљава и процењује себе у контексту социјалних односа, односно колико поседује различите способности и особине које га чине пожељним и погодним за друштво и различите интеракције са вршњацима“ (Крстић, 2008). „Добри односи са другарима утичу позитивно на однос према школи и обавезама у њој; а лоши односи у њој делују дестимулативно на извршавање задатака и других обавеза“ (Будимир-Нинковић, 2003: 76). Позитиван став ученика, припадника већинске заједнице према ученицима који потичу из етнолингвистичких мањина има утицаја на академско постигнуће деце која припадају мањинској заједници (Филиповић, 2011). Могу се јавити негативне последице код деце која су имала или имају лоше односе са вршњацима: лоша академска постигнућа, напуштање школе, деликвенција, итд. (Хеплер, 1997). Другим речима, за дете је веома важно да има добре односе са вршњацима, а то некада може означити удаљавање од језичког и етничког идентитета својих родитеља зарад прихваћености од стране вршњака који припадају већинској заједници.

Интеракције међу децом почињу у раном периоду, још у вртићу, а временом постају све чешће. Адолесценти проводе више времена са вршњацима него са родитељима (Хеплер, 1997). „У групама вршњака се постиже независност од контроле одраслих и одобравање и прихватање од стране оних који нису одрасли, и стичу се одређене вештине које доносе популарност. Тако група вршњака пос-

таје (поред родитеља) нови извор награда за одређена понашања и пружа сигурност засновану на осећању прихваћености од стране других“ (Јоксимовић, 1986: 21, према Будимир-Нинковић, 2003: 77). На почетку у формирању ставова важну улогу имају родитељи, а затим уступају своје место вршњачкој групи, па вршњаци постају важан ослонац у формирању појма о себи као извор вредносних оријентација, усмерења и социјалног поређења (Опачић, 1995, према Крстић, 2008). Ставови вршњака према већинском и мањинском језику у том периоду могу имати већег утицаја на формирање ставова припадника мањинске заједнице него ставови родитеља. Из овога следи, да чак и у случају да родитељи улажу велике напоре да њихово дете буде двојезично, тј. да паралелно негује свој језик и културу и већински језик, ти напори могу бити узалудни, а посебно у случају ако тај мањински језик није видљив у формалном образовном систему. Скутнаб-Кангас наводи да ће један родитељ који покушава да одржи у породици неки мањински језик без институционалне помоћи највероватније доживети неуспех, чак и у случају да тражи од детета да активно користи тај језик. „Ако дете свој матерњи језик користи само код куће са једним родитељем (а можда повремено и неформално са пријатељима) и нигде другде, та борба је прилично безнадежна. Овакав покушај, наравно, може да успе, али само уз велике напоре мајке или оца, више но што би се од ње или њега нормално могло очекивати“ (1991: 37).

Вредности и ставови које изражавају родитељи припадника мањинских заједница и њихови вршњаци играју улогу у формирању етничког идентитета (Фини и др, 2001). Треба ипак имати у виду да се деца не поистовећују увек са својим родитељима када је у питању одабир језичког кода, најчешће због социјалних притисака: школске средине и вршњака. „Монолингвални родитељи могу имати билингвалну децу, док билингвални родитељи могу имати монолингвалну децу“ (Бејкер и Прис Џонс, 1998: 29; превод М. Ђ.). Никако стога не треба сматрати да је за двојезичност детета довољно да родитељи или барем један од родитеља буде двојезичан, пошто на то утичу различити фактори. Између осталог, и образовни систем.

#### **4. УТИЦАЈ ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА НА ОДНОСЕ МЕЂУ ВРШЊАЦИМА**

У СФРЈ постојали су бољи услови у школском систему за зближавање припадника мањина и већинске заједнице (Илић, 2001). Припадници већинске популације, наиме, могли су да уче мањински језик уколико су то желели. Данас то није могуће. „Од почетка осамдесетих година прошлог века, мањински језици обавезним наставним програмом нису предвиђени за ученике који нису припадници регионалних заједница, а живе у етнички мешовитим срединама“ (Филиповић, 2009: 64).

Према Пушићевом истраживању, које је за циљ имало давање одговора на питање да ли становници Војводине познају неки од језика националних мањина



који није њихов матерњи, долази се до закључка да „млађи становници Војводине све мање имају потребу да на овај начин буду ‘у вези’ са онима који не говоре језик који истовремено није и њихов матерњи“ (2008: 181). „Јасно је да оваква ситуација ни на који начин не подстиче интернетничку комуникацију, разумевање, толеранцију и развој плурилингвалне и интеркултурне компетенције“ (Филиповић, 2009: 65).

За добре односе међу вршњацима различитих националности задужена је и школа. Треба имати у виду чињеницу да раздвајање деце на основу матерњег језика у двојезичним срединама може имати негативне последице по развој детета и интеграцију у заједницу. На тај начин дете које припада мањинској заједници не бива у сталном контакту са својим вршњацима који припадају већинском народу и тако често не долази у додир са већинским језиком, што може довести до сегрегације група. Оваква подела није добра ни за дете чији је матерњи језик већински, које би, уколико би често било у контакту са припадницима мањина, било учено толеранцији и равноправности.

## 5. СТУДИЈА СЛУЧАЈА

Подручје Војводине одликује вишејезичност већ вековима. У фокусу овог истраживања је Стара Пазова, војвођанско место са словачко-српском двојезичношћу у ком се запажа пад броја говорника словачког језика, па се жели доћи до одговора утичу ли вршњаци на поменути тенденцију. До седамдесетих година двадесетог века демографска слика Старе Пазове била је другачија (Ђуричић, 2012). У питању је, наиме, студија случаја која покрива емотивни аспект интеграције словачке деце у већинску заједницу и начин на који одржавају или не одржавају своје етничке и језичке особености под утицајем вршњачких група било припадника мањинске било већинске заједнице.

### 5.1. Методологија истраживања

За потребе овог рада коришћени су подаци из квалитативног истраживања прикупљени на подручју Старе Пазове у ком су српски и словачки језик званични језици (в. детаљније Ђуричић, 2012). Поменуто квалитативно истраживање спроведено је у мају 2012. године и обухвата узорак од 14 ученика ОШ „Херој Јанко Чмелик“, основне школе са словачким као наставним језиком, и 21 ученика три средње школе са српским као језиком образовања у овом месту. Ученицима је као инструмент истраживања дистрибуиран упитник (в. Додатак бр. 1 и 2) који је покривао емотивни аспект њихове интеграције у већинску заједницу и интеракцију са вршњацима припадницима већинског народа.

Испитаници основних школа су ученици седмог разреда ОШ „Херој Јанко Чмелик“, узраста од тринаест година. Када су у питању средње школе, инфор-

манти су узраста од петнаест година и ученици су прве године средње школе, која је изузетно важна за интеграцију у већинску заједницу, посебно за оне ученике који су у фокусу овог истраживања и који су ишли у школу са словачким као наставним језиком. Они су се тек на овом нивоу школовања сусрели са српским као језиком образовања. Исто тако, тек тада долазе у интеракцију са припадницима већинске заједнице када је у питању школски систем, пошто словачку основну школу похађају само словачка деца или она из етнички мешовитих бракова, али не и она деца чија су оба родитеља српске националности. Ван школе, наравно, имају прилике да комуницирају са припадницима већинске популације с обзиром на чињеницу да у Старој Пазови не постоје етнички хомогене средине (Ђуричић, 2012).

## 5.2. Хипотеза и циљ истраживања

У овом раду полази се од тезе да вршњаци могу имати јак психолошки утицај на припаднике мањинских заједница када је у питању развој двојезичности. Вршњаци исте етничке припадности могу, наиме, деловати у правцу одржања језичког и етничког идентитета, док интеракције са припадницима већинске заједнице могу довести до језичког конформизма, тј. до прибегавања већинском језику на уштрб свог матерњег.

Циљ истраживања био је доћи до одговора на следећа три истраживачка питања:

1. Да ли се припадници мањинских заједница осећају равноправно са својим вршњацима чији је матерњи језик уједно и службени језик државе?
2. Имају ли проблема приликом интеграције у друштво, посебно када је у питању похађање наставе на српском језику у средњој школи?
3. Да ли осећају потребу да се прилагоде већинској групи на уштрб свог матерњег језика?

## 5.3. Резултати истраживања и дискусија

### 5.3.1. ОШ „Херој Јанко Чмелик“

Деца која похађају основну школу са словачким као наставним језиком наводе да за комуникацију у школи користе словачки језик, а српски веома ретко, без обзира да ли потичу из породица у којима се за комуникацију користе оба поменута језика. На основу добијених одговора може се доћи до закључка да се деца која иду у словачку школу претежно друже са децом исте етничке припадности. Неки од одговора који то потврђују су следећи: „У мојој породици су сви Словаци и нико не говори српски, а пријатеље Србе нисам имала.“ „Са другарима користим више словачки, мање српски. Раније нисам имао много другара што говоре српски, а сада имам више њих и боље говорим српски.“ Чак и ако се

ради о етнички мешовитим породицама у којима се са једним родитељем или неким другим чланом породице користи српски језик, деца која похађају словачку основну школу формирају пријатељства са словачком децом, тј. оном која боље владају словачким језиком и чешће га користе. Деца теже да стварају мреже или групе које чине првенствено деца сличног друштвеног положаја (Хеплер, 1997).

Сматра се да похађање словачке основне школе може имати позитивног утицаја на дужи живот словачког језика у Старој Пазови, јер ће њени ученици осећати чвршћу везу са својим коренима, историјом и културом, посебно због чињенице што одржавају односе са својим вршњацима истог језичког и етничког идентитета. Време проведено са вршњацима који припадају истој етничкој групи има додатни утицај на јачање етничког идентитета (Фини и др, 2001).

### 5.3.2. Средње школе

Поређењем добијених резултата код ученика основне школе и средњих школа може се закључити да већ на почетку средње школе (иако желе да очувају свој језик и културу) припадници мањинске заједнице увиђају практични значај познавања српског језика, те се запажа тенденција прилагођавања вршњацима који припадају већинској популацији. У средњој школи под утицајем вршњака већинског народа може доћи до обликовања личног идентитета и развоја осећаја припадности заједници наспрам индивидуалности и поистовећивања са језичким и етничким идентитетом родитеља. Посебно ако се у обзир узме чињеница да припадници млађих генерација не познају језик својих вршњака из мањинске заједнице. У основној школи, пак, постоји израженија приврженост етничкој заједници и језику.

Један информант навео је:

„Лако се прилагодим својим вршњацима Србима“. Из овога следи да се припадници мањинске заједнице прилагођавају својим вршњацима из већинске заједнице. Услед језичког прилагођавања вршњацима чији је језик већински, деца постепено могу прећи на тај језик и развити суптрактивни билингвизам, који означава бољу компетенцију на једном језику, у овом случају у доминантном језику средине. Деца могу напустити своју вршњачку групу која говори и негује мањински језик и културу зато што идентификацијом са њима умањују своје шансе за напредак у друштву (Ромејн, 2011).

На питање: „Да ли се у средњој школи осећаш равноправним са твојим вршњацима који припадају већинском народу и да ли имаш потешкоћа приликом праћења наставе на српском језику?“ доминирају одговори да се ученици осећају равноправним (Ђуричић, 2012). Издвајају се, међутим, одговори два испитаника који имају другачије виђење.

„Волела бих да се осећам равноправном и заиста се трудим, али имам утисак да ме због моје националне припадности неки омаловажавају. То је само мој утисак, не значи да то неко јавно испољава. Само једном или можда два пута је било испољавања негативних мишљења о Словацима у мом присуству.“

„Осећам се равноправним, никада нисам имао проблема. После првих пар недеља у средњој школи где је настава на српском требало је уложити напора на привикавање, све је ишло глатко и чак сматрам да смо сада у предности, јер знамо још један језик и од малена смо мултикултурални и толерантнији за разлику од неких наших вршњака Срба којима је у почетку било јако чудно када су се срели са припадницима друге националности.“

„Када је о Војводини реч, може се тврдити да су у овој покрајини на манифестној равни међунационални односи у основи добри“ (Илић, 2001: 9). Свакако, не може се негирати постојање предрасуда и изражавања нетолеранције, како мањинских заједница тако и већинске популације, али најчешће се ради само о појединачним случајевима. Треба имати у виду да је у срединама у којима коегзистирају различити народи, културе и језици, непожељно глорификовати сопствену културу и омаловажавати туђу. Ни обрнут процес није добар за очување етничког и језичког идентитета.

Што се тиче праћења наставе на српском језику и интеграције у већинску заједницу, припадници словачке етнолингвистичке мањине који су похађали словачку основну школу могу савладати школско градиво на већинском језику и најчешће нису у заостатку у односу на децу која припадају већинском народу или на припаднике словачке мањине који су похађали српску школу, иако на почетку првог разреда има потешкоћа, посебно када су у питању стручни термини везани за математику, физику и хемију (Ђуричић, 2012). Поменуте пак потешкоће се релативно брзо превазилазе, па се ученици лако интегришу у већинску заједницу у средњој школи.

#### **5.4. Сугестије за даља истраживања**

За добијање целовитије слике утицаја вршњака на очување мањинског језика неопходно је испитати ставове већинске популације према том језику. Важно је такође имати у виду да су наведеном социolingвистичком студијом случаја обухваћена само деца која су похађала словачку основну школу. Могуће је да би се резултати истраживања у ком би учествовали ученици словачке националности који су похађали неку од две старопазовачке основне школе са српским као наставним језиком у великој мери разликовали, што би могла бити тема неких будућих истраживања.

### **6. Закључак**

Због комплексности вишејезичних средина многа питања остају отворена, између осталог, и питање да ли припадници већинског народа треба да знају језик националних мањина ако оне живе у њиховом окружењу, где није могуће имати априоран став, са претензијом да он буде исправан. На овако сложена

питања није могуће применити једноставне и општеважеће формуле (Пушић, 2008). Шира истраживања могу довести до свеобухватнијих резултата који би евентуално дали предлог на који начин би дете из мањинске заједнице могло успешно да се integriше у већинску заједницу, а да притом задржи своје етничке и језичке особености.

Истраживање је показало да вршњаци са којима припадници мањина проводе време могу и те како утицати на формирање ставова према језику и култури, јер деца знатно више времена проводе са својим вршњацима било у школи било ван ње, у односу на време које проведу са својим родитељима, па се закључује да, и то посебно у периоду адолесценције, вршњаци у многоме утичу на обликовање језичког идентитета. Успостављање равнотеже између успешне интеграције у друштво уз задржавање етничких, религијских и језичких особености један је изузетно сложен процес, који захтева сарадњу родитеља, наставника, језичких планера, али и међусобну сарадњу припадника већинске и мањинске заједнице. Другим речима, важно је учити децу од малена да треба да поштују друге народе и језике, а посебно уколико је реч о двојезичним или вишејезичним срединама. Наравно, и у образовном систему има недостатака који негативно утичу на одржање мањинских језика, ставова према језику и на развој толеранције међу вршњацима.

На основу студије случаја наведене у овом раду може се закључити да вршњачке групе играју значајну улогу у формирању идентитета, како личног тако и социјалног, па и језичког, сваког појединца, посебно ако се ради о припадницима мањинских група, који се могу осећати маргинализовано и угрожено због свог матерњег језика. Иако матерњи језик, наиме, представља спону са родитељима, дете може прећи на већински језик под утицајем припадника већинске заједнице. Друштвени утицај може водити ка формирању личног језичког идентитета који не би био истоветан са породичним идентитетом. Другим речима, због утицаја вршњака дете би се могло у потпуности окренути већинском језику, које би постепено почело да доживљава као свој језик који ће преносити на своје потомке. У случају да припадници млађих генерација фаворизују употребу већинског језика, што због лакшег школовања и интеграције у већинску заједницу, што због сталних интеракција са већинским становништвом, што како не би били „другачији“, могуће је да ће у будућности доћи до замене језика, а не до развоја адитивне двојезичности. Може се међутим отићи и у сасвим другу крајност, а то је вредновање искључиво свог матерњег језика и културе сматрајући при томе да је већински језик, иако има практичну вредност, додатно оптерећење и да угрожава постојање мањинског језика.

Важно је напоменути да генерализације у проучавању овако сложеног феномена нису могуће и да би слично истраживање требало извршити и у неким другим двојезичним или вишејезичним срединама како би се дошло до свеобухватнијих резултата. Могуће је да би се сличним истраживањем и узорком који би обухватио већи број деце из различитих двојезичних средина дошло до

другачијих резултата, те је управо спровођење оваквих испитивања сугестија за будућа истраживања у овој области.

### ЛИТЕРАТУРА:

- Бејкер и Прис Џонс, 1998: Baker, Colin & Silvia Prys Jones. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
- Будимир-Нинковић, 2003: Budimir-Ninković, Gordana. „Savremena škola i vršnjaci kao prenosioци i stvaraoci vrednosnih orijentacija mladih i odraslih”. *Pedagogija* 41.1, 2003: 72-85.
- Вучина Симовић и Филиповић, 2009: Вучина Симовић, Ивана & Јелена Филиповић. *Етнички идентитет и замена језика у сефардској заједници у Београду*. Београд: Завод за уџбенике, 2009.
- Ђуричић, 2012: Ђуричић, Milica. *Negovanje slovačko-srpskog bilingvizma u Staroj Pazovi: Uslovi u obrazovnom sistemu i stavovi slovačke etnolingvističke manjine*. Београд: Филолошки факултет (необјављен мастер рад), 2012.
- Илић, 2001: Илић, Владимир. *Manjine i izbeglice u Vojvodini*. Београд: Хелсиншки одбор за људска права у Србији, 2001.
- Јелачић, 2011: Јелачић, Снежана. „Специфичности и значај интеркултурног образовања у савременим друштвима“, *Норма* 16.1, 2011, 9-19.
- Крстић, 2008: Krstić, Ksenija. „Povezanost pojma o sebi i predstave adolescenata kako ih vide značajni drugi.“ *Psihologija* 41.4, 2008: 539-553.
- Фини и др, 2001: Phinney Jean S. et al. The Role of Language, Parents, and Peers in Ethnic Identity among Adolescents in Immigrant Families. *Journal of Youth and Adolescence*, Volume 30, Issue 2, 2001, pp. 135-153.
- Пушић, 2008: Pušić, Ljubinko. „Jedna slika multikulturalnosti u Vojvodini: Jezik kao pretpostavka za komunikaciju.” *Sociologija* 50.2, 2008: 175-190.
- Ромејн, 2011: Romaine, Suzanne. Identity and multilingualism. *U: Bilingual Youth: Spanish in English-speaking societies*. Amsterdam: John Benjamins, 2011, str. 7-30.
- Скутнаб-Кангас, 1991: Skutnab-Kangas, Tove. *Bilingvizam da ili ne*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1991.
- Филиповић, 2009: Filipović, Jelena. *Moć reči: Ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Београд: Задужбина Андрејевић, 2009.
- Филиповић, 2011: Филиповић, Јелена. „Српски као језик образовања у образовању националних мањина у Србији“, у: Весна Крајишник (ед.), *Српски као страни језик у теорији и пракси*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, стр. 351-364.
- Хеплер, 1997: Hepler, Juanita B. Social Development of Children: The Role of Peers. *Children Schools* (1997) 19 (4): 242-256.
- Шевић, 2001: Шевић, Славица. „Утицај школске и друштвене средине на развој матерњег језика“. *Норма* 16.2, 2011: 131-157.

**ДОДАТАК бр. 1.**  
**Упитник за ученике ОШ „Херој Јанко Чмелик”<sup>2</sup>**

1. Godina rođenja: \_\_\_\_\_
2. Mesto i država rođenja: \_\_\_\_\_
3. Pol: muški/ženski
4. Maternji jezik roditelja:  
otac \_\_\_\_\_  
majka \_\_\_\_\_
5. Ukoliko se razlikuje maternji jezik tvojih roditelja, čiji si jezik prvo usvojio/la, odnosno naučio/la? Očev/majčin
6. Sa koliko godina si počeo/la da učiš drugi jezik i gde?  
\_\_\_\_\_
7. Koji jezik/jezike koristiš za komunikaciju u porodici?  
\_\_\_\_\_
8. Koji jezik/jezike koristiš za komunikaciju u školi?  
\_\_\_\_\_
9. Koji jezik/jezike koristiš za komunikaciju sa drugovima i drugaricama?  
\_\_\_\_\_
10. Da li si imao/la poteškoće u savladavanju srpskog jezika? Obrazloži, molim te, svoj odgovor.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. Da li misliš da se možeš bez problema sporazumevati i na slovačkom i na srpskom jeziku? Obrazloži, molim te, svoj odgovor.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. Da li misliš da su ti omogućeni pravi uslovi za negovanje i razvoj tvog maternjeg jezika? Obrazloži, molim te, svoj odgovor.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
13. Da li ćeš obrazovanje nastaviti u nekoj od srednjih škola na slovačkom jeziku (u Bačkom Petrovcu ili Kovačici)?  
a) Da    b) Ne
14. Ako si na prethodno pitanje odgovorio/la sa ne, da li misliš da ćeš moći u srednjoj školi nesmetano da pratiš nastavu na srpskom jeziku? Obrazloži, molim te.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

<sup>2</sup> Упитници су састављени на латиници, пошто словачка етнолингвистичка мањина користи латинично писмо.

15. Oceni svoje poznavanje slovačkog jezika na skali od 1 do 5.

---

---

16. Oceni svoje poznavanje srpskog jezika na skali od 1 do 5.

---

---

### ДОДАТАК бр. 2.

#### Упитник за ученике средњих школа

1. Godina rođenja: \_\_\_\_\_
2. Mesto i država rođenja: \_\_\_\_\_
3. Pol: muški/ženski
4. Ti si učenik/učenica:
  - a) Gimnazije „Branko Radičević“,
  - b) Ekonomske škole „Vuk Karadžić“ i
  - v) Tehničke škole
5. Maternji jezik roditelja:  
otac \_\_\_\_\_  
majka \_\_\_\_\_
6. Ukoliko se razlikuje maternji jezik tvojih roditelja, čiji si jezik prvo usvojio/  
la, odnosno naučio/la?  
očev / majčin
7. Sa koliko godina si počeo/la da učiš drugi jezik i gde?  
\_\_\_\_\_
8. Koji jezik/jezike koristiš za komunikaciju u porodici?  
\_\_\_\_\_
9. Koji jezik/jezike koristiš za komunikaciju u školi?  
\_\_\_\_\_
10. Koji jezik/jezike koristiš za komunikaciju sa drugovima i drugaricama?  
\_\_\_\_\_
11. Da li si imao/la poteškoće u savladavanju slovačkog, odnosno srpskog  
jezika? Obrazloži, molim te, svoj odgovor.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. Da li misliš da se možeš bez problema sporazumovati i na slovačkom i na  
srpskom jeziku? Obrazloži, molim te, svoj odgovor.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



13. Da li misliš da su ti omogućeni adekvatni uslovi za negovanje i razvoj tvog maternjeg jezika ukoliko je u pitanju slovački jezik? Obrazloži, molim te, svoj odgovor.

---

14. Da li se u srednjoj školi osećaš ravnopravnim sa svojim vršnjacima koji pripadaju većinskom narodu i da li imaš poteškoća prilikom praćenja nastave na srpskom jeziku?

---

---

Примљено:

Одобрено за штампу:

---

**Summary.** There has been a vast amount of research dedicated to the factors influencing language shift. Nonetheless, little research has been carried out with regard to peers' impact on the very process, which is the focus of this paper. At the beginning of the paper theoretical background has been introduced along with definitions of certain notions. The concepts of language ideology, language identity and language shift have been explained thoroughly. In addition, the role of peers in forming identity has been viewed from the perspective of pedagogy and developmental psychology. When it comes to the practical part of this paper, the case study conducted in Stara Pazova is cited and deals with Slovak-Serbian bilingualism. Linguistic identity and integration in the majority community have been investigated through questionnaires and seen through the Slovak attitudes towards the peers' influence. The qualitative analysis of the collected data suggests that peers play an important role in taking attitudes towards the language itself and its ideologies, as the linguistic identity of children and adolescents sometimes fails to coincide with the identity of their parents. Therefore, what can be concluded is that peers may act in favour of or against the preservation of minority languages. However, this complex phenomenon is not supposed to be oversimplified. Moreover, similar further research should be undertaken in other bilingual or multilingual environments in order to obtain more comprehensive results.

**Key words:** bilingualism, language identity, language ideologies, peers, sociolinguistics, Stara Pazova

**ЈАСМИНА КНЕЖЕВИЋ,  
ДЕЈАНА ВЕЛИКИЋ**

Висока школа струковних студија за  
образовање васпитача и тренера  
Суботица

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК  
REVIEW**

UDK: 159.922.74-053.2-053.81  
159.922.74-055.52

BIBLID: 0353-7129,19(2014)1,p.81-94

## **КОНЦЕПТ АУТОНОМИЈЕ: ПЕРСПЕКТИВА ТЕОРИЈЕ САМОДЕТЕРМИНАЦИЈЕ**

**Резиме:** У раду су приказани основни концепти аутономије и тумачење аутономије из перспективе теорије самодетерминације. Према теорији самодетерминације, аутономно или само-регулисано понашање имплицира самоуправљање и лично иницирање акција које индивидуа предузима. Реч је о акцијама које се предузимају слободно и које су засноване на интегрисаним вредностима и интересима индивидуе, при чему је перципирани локус узрочности интерног карактера. Практичне импликације рада односе се на информално учење, односно, област родитељства и неопходност подржавања аутономије детета/адолесцента, кроз подстицање мотивационе родитељске климе, увођење структуре у родитељске захтеве (давање разлога и објашњења зашто се захтева одређено понашање), активну родитељску укљученост у дететова интересовања и потребе - препознавање осећања и уважавање перспективе детета, давање конструктивног фидбека, пружање могућности избора и охрабривање дечије иницијативе.

**Кључне речи:** аутономија, теорија самодетерминације, родитељска подршка аутономији.

---

Опште посматрано, аутономија означава самосталност и независност индивидуе у њеном понашању и мишљењу у односу на ауторитете и ширу социјалну и културну средину у којој делује. Међу теоретичарима постоји значајно разликовање у тумачењу и схватању концепта аутономије. Према Хилу и Холмбеку (Hill&Holmbeck, 1986), уочавају се два концепта аутономије који преовлађују у новијим истраживањима. Први концепт аутономију одређује као одвајање од родитеља, док је други дефинише као осећај слободе у односу на социјални утицај (пре свега, утицај родитеља). Оно што је заједничко за оба концепта и што чини њихову заједничку основу јесу *независности* и *сепарација*.

И већина истраживања која су се бавила родитељством и елементом аутономије унутар односа родитељ - дете потврдила је независност и сепарацију као

основне компоненте аутономије. Тако нпр., Стајнберг са сарадницима (Steinberg et al., 1989) истражује релације између родитељства и самопоуздања (операционализованог као уверење о сопственим могућностима). Њихова претпоставка била је да се успешно родитељство заснива на дозираном, постепеном подстицању дететове независности и самопоуздања.

Одређени број теоретичара критиковао је концептуализацију аутономије која, пре свега, укључује независност. Тако су, нпр. Гротевант и Купер (Grotevant & Cooper, 1986) истицали како аутономија није искључиво интрапсихички феномен који имплицира ослобођеност индивидуе од социјалних утицаја и од утицаја из социјалног окружења. Према овим ауторима, раст у правцу аутономије укључује реципрочну интеракцију која се одвија између виших нивоа различитог карактера; реч је о интеракцији између нивоа повезаности са родитељима и нивоа личне индивидуације појединца.

На сличан начин, Рајан и Линч (Ryan & Lynch, 1989) указују да аутономија и зависност од других нису супротстављени концепти. Родитељи могу подстицати аутономију детета и у исто време могу квалитетно бринути и старати се о њему; њихов однос према детету и елементи зависности које исказују не морају нужно отежавати аутономију детета. Такође, Рајан и Линч (1989) налазе да адолесценти могу развити сигуран и стабилан однос са својим родитељима, те да при томе не морају имати осећај да су зависни, нити да су у својим акцијама и понашањима контролисани од стране својих родитеља.

Из угла психоаналитичке теорије, развој аутономије у оквиру личног развоја посматра се као степен постизања одређеног степена зрелости. Развој аутономије је важан корак у правцу достизања виших нивоа личног психосоцијалног функционисања и одраз је его сазревања индивидуе. Према Блосу (Blos, 1979), индивидуе које су на вишем нивоу психосоцијалног функционисања изражаваће аутономију кроз родитељску улогу респонсивним, подстицајним и ефикасним родитељством.

И у оквиру Роџерсовог феноменолошког приступа личности, развој се посматра као кретање од зависности ка независности, од ригидности и крутости ка процесу промене, повећаној самосталности и слободи изражавања индивидуе (Rogers, 1951).

Емпиријска тумачења аутономије иду у другом правцу. Резултати истраживања у којима је употребљавана Скала емоционалне аутономије (the Emotional Autonomy Scale, Steinberg & Silverberg, 1986), која примарно испитује нивое самопоуздања адолесцената, упућују на закључак да је емоционална аутономија повезана са негативним исходима као што су интерни дистрес, девијантно понашање, слабије школске оцене и мањи осећај повезаности са члановима породице (Beyers & Goossens, 1999; Ryan & Lynch, 1989).

Другим речима, резултати истраживања аутономије указивали су на њену негативну повезаност са позитивним личним функционисањем и мерама које су се односиле на подстицајно и ефикасно родитељство (Beyers & Goossens, 1999;

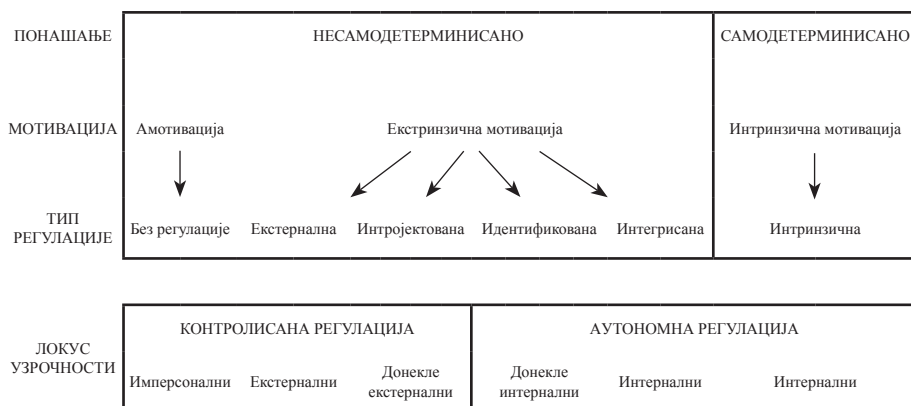
Ryan & Lynch, 1989). Сходно тумачењима многих аутора (између осталих, Hill & Holmbeck, 1986; Ryan & Lynch, 1989), овакви резултати и наведена неслагања теоријског и емпиријског оквира аутономије могу се објаснити чињеницом да се неприврженост појединца/одвајање од фигура афективне везаности и независност налазе у основи многих концепата аутономије.

Резултати ранијих истраживања сугерисали су повезаност димензије сепарација-индивидуација са социјалном компетенцијом и школским идентитетом деце и адолесцената. Тако је унутар области вршњачке компетенције сепарационо-индивидуациона теорија указивала на конфликтност односа између социјалног света родитеља и вршњака (Steinberg & Silverberg, 1986). Према овој теорији, адолесценти теже или да одрже блиску повезаност са родитељима или да ослабе везе са родитељима и нађу уточиште у друштву вршњака. Међутим, новија теоријска тумачења овог феномена истичу да су родитељски и вршњачки контексти међусобно повезани контексти, а не међусобно супротстављени (Ladd & Pettit, 2002). Родитељи који су топли, респонсивни и емпатични према потребама и циљевима свог детета доприносиће у великој мери (а не отежавати) развоју дететове компетенције у односима са вршњацима.

Теорија самодетерминације Диси и Рајана (СДТ; Deci & Ryan, 1985, 2000) аутономију дефинише на начин који помирује и премошћава наведене, релативно супротстављене концепте аутономије. Нудећи свеобухватан теоријски оквир и перспективу самодетерминисане мотивације, ова теорија даје могућност јасног дефинисања узрочних и последичних елемената аутономног понашања појединца.

Теорија самодетерминације представља макро-теорију или скуп четири мини-теорије, која интегрише различите конструкте и процесе као што су развој личности, универзалне психичке потребе, саморегулација, когнитивна евалуација, животни циљеви, аспирације, утицај срединских чинилаца на мотивацију и др. (Deci & Ryan, 2008). Важна премиса теорије самоодређења односи се на диференцирани приступ мотивацији. Наиме, појединци се разликују не само у нивоу мотивације (колико мотивације), већ и у оријентацији те мотивације (који тип мотивације) (Ryan & Deci, 2000).

Теорија самодетерминације сугерише да спољашња и унутрашња мотивација нису дискретне категорије већ типови мотивационе оријентације који се распоређују дуж мотивационог континуума. На једном крају тог континуума налази се интринзичка мотивација као најаутономнији и највише самоодређен вид мотивације. На супротном крају континуума је немотивисаност коју одликује одсуство сваке систематске тежње ка акцији. Између интринзичке мотивације и немотивисаности распоређене су различите форме спољашње мотивације које се разликују према степену релативне аутономије, односно, према степену поунутрености разлога за акцију. Дакле, у оквиру теорије самодетерминације, мотивација се схвата као степени континуум; мотивациони стил и стил саморегулације на мотивационом континууму одређен је перципираним локусом контроле.



Слика 1. Контиинуум самодејтерминације (Deci i Ryan, 2000).

Овај континуум мотивације је развојно значајан јер се социјалне вредности и правила понашања непрестано интернализују током живота. Међутим, овај континуум не представља развојни процес; појединац не мора да пролази кроз сваки стадијум интернализације. У зависности од ранијих искустава и одређених социјалних околности, нова вредност или правило може се усвојити на било ком степену, па се особа може и вратити на мотивационо ниже облике мотивационе регулације.

Аутономно понашање регулисано је кроз процес слободног избора, док је контролисано понашање одређено спољашњим силама или силама које не произилазе из аутентичног селфа особе те оно има спољашњи локус узрочности. Процес преузимања спољашње регулације путем ког долази до аутономног понашања зове се *интернализација*. Дакле, интернализација је природни развојни процес у ком деца, адолесценти и одрасли активно интегришу социјалне вредности у кохерентну слику о себи, које тиме постају део структура селфа.

Базичне психолошке потребе заузимају важно место у теорији самодејтерминације. Оне представљају енергетске потенцијале; уколико су задовољене доприносе менталном здрављу, интеграцији личности и карактеристичном селфу, а уколико нису задовољене, могу водити ка патологији (Ryan & Deci, 2000). Аутори говоре о три базичне психолошке потребе: потреба за аутономијом, потреба за компетенцијом и потреба за повезаношћу.

Потреба за компетенцијом односи се на потребу да се сопствено понашање појединца и његова интеракција са социјалним окружењем опажају као квалитетни, успешни и делотворни. Према Дисизију и Рајану компетенција је, пре свега, осећање самопоуздања и делотворности у акцији, а не стечена вештина или способност (Ryan & Deci, 2002). Потреба за аутономијом односи се на потребу појединца да сопствена понашања опажа као слободан избор, као понашања која су слободно одабрана, односно, самоодређена. Осим наведених потреба, љу-

ди имају потребу и да буду повезани са другима, да имају осећај припадања и да су прихваћени од стране других људи (Ryan & Deci, 2002).

Базичне психолошке потребе су универзалне (Nayamizu, 1997; Chirkov & Ryan, 2001), оне су неопходне за формирање селфа и успостављање интегритета и сматрају се урођеним својствима човека (Deci & Ryan, 2000). За разлику од хијерархијских теорија потреба, теорија самодетерминације говори не само о задовољивачима потреба који су присутни или одсутни у окружењу, већ и о начинима задовољења потреба; инсистира се на активној улози појединца који трага за условима који ће одговорати актуелном облику регулације селфа.

Истраживања указују на важност сталне, континуиране задовољености основних психолошких потреба; потреба за аутономијом нарочито је наглашена код деце која испољавају потешкоће емоционалне и понашајне природе, док је потреба за компетенцијом од велике важности за децу која испољавају тешкоће у учењу (Deci et al., 1992).

Према теорији самодетерминације, аутономно или само-регулисано понашање имплицира самоуправљање и лично иницирање акција које индивидуа предузима. Реч је о акцијама које се предузимају слободно и које су засноване на интегрисаним вредностима и интересима индивидуе, при чему је перципирани локус узрочности интерног карактера (deCharms, 1968). У супротности са аутономним понашањем је контролисано понашање и контролисана саморегулација која имплицира доживљај у коме индивидуа има осећај да нема другог избора већ да се ангажује у одређеној активности. У тим ситуацијама, доживљај индивидуе је да су његове акције узроковане споља, да оне настају као резултат спољашњег притиска, награде или других утицаја, подстицаја или присила које су екстерног карактера у односу на селф. Контролисано понашање одликује се и екстерном перцепцијом узрочности.

Заједнички садржајни елементи и аутономног и контролисаног понашања су намера и мотивација ка акцији и деловању. За разлику од њих концепт амотивације у оквиру теорије самодетерминације означава одсуство интенције и мотивације ка деловању и акцији. Када су људи амотивисани, они осећају да је њихово деловање узалудно; имају осећај да својим акцијама не могу ништа да промене (Deci and Ryan, 2000). Амотивација представља најнижи ниво самодетерминисаног функционисања и одликује је имперсонални локус узрочности (Deci & Ryan, 2000).

Теорија самодетерминације указује на активну улогу коју деца имају у свом развоју. Вођена интринзичком мотивацијом и интернализацијом, деца активно истражују своју околину, следе своја интересовања, одговарају на изазове и ангажују се у активностима које развијају њихову компетенцију, а такође и интернализују понашања, вредности и ставове своје социјалне околине. У том правцу, деца су урођено, природно, подстакнута да се ангажују у оним понашањима која су кључна за њихов развој (Deci & Ryan, 2000).

Конструкт аутономије унутар теорије самодетерминације значајно се разликује од концепата као што су самопоуздање у правцу ослањања на сопствене

потенцијале или независност. Према теорији самодетерминације, аутономно или самодетерминисано понашање је у великој мери ортогонално у односу на независност (Chirkov *et al.*, 2003; Ryan, 1993). И док се независност најчешће тумачи као неослањање на друге, у теоријском оквиру самодетерминације, независност је повезана са вољом, самосталним одлучивањем и са аутентичношћу акција појединца. Према теорији само- детерминације, доживљај осећаја аутономије и радости коју даје испуњеност услед слободе избора сопственог понашања и акција кључан је за оптимално функционисање људи.

У истраживачкој литератури која се бави теоријом самодетерминације говори се о два различита концепта аутономије који нуде различито разумевање природе аутономије и начин њеног дефинисања. То подразумева примену различитих мерних инструмената и различите практичне импликације овог концепта на нивоу социјалних односа. С једне стране, реч је о реактивној аутономији која укључује тенденцију да се делује независно од других, а с друге стране, о рефлексивној аутономији – тенденцији да се направи избор који је заснован на свести о сопственим потребама, интересовањима и вредностима (Koestner & Loiser, 1996; према Lalić-Vučetić, Đerić, Đević, 2009). Осим различитих начина дефинисања аутономије, говори се и о два различита приступа у проучавању аутономије и контроле у интерперсоналном контексту (Deci & Ryan, 1987, према Lalić-Vučetić, Đerić, Đević, 2009). Први приступ су корелационе студије које се баве мерењем мотивационих варијабли у контексту које има функционално значење. Други приступ су лабораторијски експерименти у којима истраживач посредством манипулације наградом (екстринзичним подстицајем) чини контекст контролишућим или аутономно подстицајним.

Аутономно деловање појединца имаће као последицу различите позитивне последице у многим животним областима. Резултати истраживања у области образовања, указују на то да је аутономна саморегулација повезана са вишим нивоом самоперципиране (Fortier *et al.*, 1995) и од стране наставника перципиране (Grolnick *et al.*, 1991) академске компетенције, са употребом оптималних стратегија учења (Yamauchi *et al.*, 1999), са мање дефанзивним стиловима превладавања (Ryan&Connell, 1989) и са бољим школским оценама (Black &Deci, 2000).

Иако су самодетерминисана понашања самоусвојена и заснована су на самоизбору и аутентичним циљевима, оваква понашања не имплицирају да је индивидуа одвојена од социјалног контекста, нити да је ван његових утицаја. Теорија самодетерминације предвиђа да ће социјални контекст који је респонсиван и који подржава аутономију промовисати даљи развој вољног или самоуправљајућег функционисања индивидуе. Самодетерминација појединца ће заузврат водити његовој бољој прилагођености социјалном контексту у ком делује и његовим вишим нивоима психосоцијалног функционисања (Deci&Ryan, 2000).

У складу са овим може се закључити да антецеденте самодетерминисаног понашања представљају, пре свега, перцепције и тумачења интерперсоналног окружења од стране детета/адолесцента. Са друге стране, не треба заборавити

вити да је овај процес реципрочног карактера; дете перципира и интерпретира контекст, а његово/њено понашање делује на окружење (Skinner et al., 2002). У интерпретацији контекстуалних фактора деца испољавају велике индивидуалне разлике, па ће исти контекст бити различито интерпретиран међу различитом децом. Индивидуална интерпретација доприноси, потом, искуственом препознавању одређеног догађаја као доприноса јачању аутономије, повезаности и компетенције - психолошког благостања, или догађаја који не утичу на задовољност основних психолошких потреба.

Питање које је значајно у родитељском односу са дететом је *како његово понашање одређено догађајем?* Резултати истраживања указују на то да се перцепција самодетерминације може описати путем три основне карактеристике понашања. Самодетерминисано понашање одликује унутрашњи локус узрочности, воља и перципирани избор. Перципирани локус узрочности може се протезати на континууму од екстерналног до интерналног и он објашњава лично веровање појединца да је његово понашање иницирано и регулисано личним (унутрашњим) или срединским (спољашњим) подстицајима и силама. Унутрашњи перципирани локус узрочности укључује високу самодетерминацију и често се формулише исказима попут “урадио сам (нешто)... јер ме је интересовало”.

Воља означава спремност појединца да се без спољашњег притиска укључи у одређену активност. Када особа има вољу она се осећа слободно, а ако нема воље, она осећа да је под притиском (Deci, Ryan, Williams, 1996). Перципирани избор у деловању потиче од могућности флексибилног доношења одлука и избора активности којима ће се појединац бавити (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith & Deci, 1978). Ова три аспекта доживљаја описују суштину самодетерминације.

Родитељски стил може подстаћи самодетерминисано понашање детета/адолесцента. Соненс и Ванстенкисте (Soenens & Vansteenkiste, 2005) у својим истраживањима налазе значајну повезаност између родитељског стила који подржава аутономију и самодетерминације у свим животним областима, као и статус самодетерминације као интервенишуће варијабле у релацији између перципираног интерперсоналног окружења и адолесцентске прилагођености окружењу. Према истим ауторима, за разлику од родитељског стила мајке и подршке аутономији коју дају професори у школи, родитељски стил оца није значајно допринио саморегулацији адолесцената на пољу школе и пријатељских односа. Различите улоге мајке и оца у васпитању деце (теоријски и емпиријски аспект) указују да су очеви првенствено важни у усмеравању деце ка односима са широм спољашњом средином и светом, док мајке имају већи утицај на унутрашњи свет детета и директније социјално окружење у коме дете функционише (Grolnick et al., 1996; Verschueren & Marcoen, 1999; Youniss & Smollar, 1985). Соненс и Ванстенкисте (Soenens & Vansteenkiste, 2005) указују на значај утицаја родитељства које подржава аутономију и аутономног стила подучавања у школској средини,



на ниво регулације понашања адолесцената у њима три значајне животне области: школовању, социјалној компетенцији и тражењу посла.

Родитељски стил у великој мери одређује степен аутономије детета/адолесцента у његовом животу и раду. Родитељ који подржава аутономију даје могућност избора и учешћа у одлучивању и управљању, пружа позитиван фидбек, уважава перспективе детета и креира атмосферу ослобођену притиска, наметнутих циљева и захтева. Родитељски стил зависи од бројних чинилаца: личности родитеља његових уверења и очекивања, као и ужег и ширег социјалног контекста у ком родитељи и деца живе и раде. Значајан психолошки фактор који одређује родитељско понашање и пружање подршке аутономији јесте родитељско имплицитно уверење о детету, о његовој способности да се развија на аутономан начин. За подржавање аутономије неопходне су и одређене вештине родитеља које значајно детерминишу интерперсонални однос родитељ - дете (на пример, подржавање аутономије, узимање у обзир перспективе других особа, позитивна осећања, коришћење позитивних порука у обраћању итд.)

Истраживања која су се бавила родитељским понашањем указују на могућност разликовања две основне димензије родитељског понашања: емоционалност и контролу (Darling i Steinberg, 1993.; Cummings i sag., 2000). Емоционалност је биполарна димензија; на једном крају укључује родитељску подршку, осетљивост, прихватање детета, квалитетну бригу о детету и сл.; на другом крају она укључује хладноћу, непријатељство према детету, одбацивање.

Димензија контроле (назива се и захтевност или рестриктивност), укључује поступке родитеља које они примењују у намери да модификују и коригују понашање и унутрашња стања свог детета. И ова димензија је биполарног карактера; на једном крају се налазе родитељи чија је контрола дететовог понашања јака и чврста, а н адругом, они чија је контрола слаба (Бурић, Мацука, Сорић, Вулић-Прторић, 2008). У новијим истраживањима постоји подела димензије контроле на психолошку и бихевиоралну контролу (Cummings et al., 2000). Бихевиорална контрола се посматра као позитиван облик родитељске контроле, за разлику од психолошке контроле, која садржи више негативну конотацију. Применом бихевиоралне контроле родитељи настоје да регулишу дететово понашање, а нарочито непожељне облике понашања, уз помоћ постављања правила понашања, док психолошка контрола подразумева надзор детета и његовог унутрашњег света, који отежава процес индивидуације и психолошке независности (Керестеш, 2002).

Подржавање аутономије код детета у родитељском и школском контексту подразумева активно подстицање дететових потенцијала тако да они резултирају понашањем које је самоиницирајуће и аутономно (Ryan, Deci, Grolnick, & La Guardia, 2006). Подршка аутономији, уз активну укљученост родитеља и уношење структуре у инструкције и захтеве који се постављају детету/адолесценту, чини једну од три кључне компоненте успешног родитељства. Пример аутономне подршке јесте ситуација у којој родитељи охрабрују дете у одређеној

активности, при чему постављени циљ активности доприноси даљем подстицању дететове саморегулације а не повиновању родитељским захтевима. Подршка аутономији коју пружају родитељи и учитељи разликује се у односу на врсту активности; разлика је заснована, пре свега, с обзиром на активности у којима дете/адолесцент ужива и које аутентично жели и активности које му нису интересантне и које му представљају оптерећење. Код активности које су детету/адолесценту интересантне, подстицање аутономије је лакше и оно укључује, пре свега, суздржавање родитеља од примене контролишућих стратегија и само давање прилике развојном процесу интринзичне мотивације да се покрене. Када је, међутим, реч о активностима и циљевима у којима дете/адолесцент аутентично не ужива (попут, домаћих задатака или обавеза у кући), за њихову интернализацију потребно је одређено време, а подршка аутономији код детета има више проактиван облик.

Експериментална студија Костнера и сарадника, са децом мањег узраста, указала је на могућност да деца прихвате родитељска ограничења у понашању, уз очување и стабилност њихове интринзичне мотивације. Процес усвајања граница у понашању реализован је уз родитељску подршку и подстицај и није негативно утицао на дељу интринзичну мотивацију, све док су се границе које су се постављале, постављале на аутономно подржавајући начин (Koestner, Ryan, Bernieri & Holt, 1984). Иако су актуелне понашајне инструкције даване идентично у различитим експерименталним условима, начин на који су оне даване био је извор значајног диференцијалног утицаја који се рефлектовао на дечије искуство. У овој експерименталној студији операционализација родитељске подршке аутономији састојала се од следеће четири компоненте: (1) упознавање детета са разлозима и давање објашњења зашто се захтева одређено понашање, (2) препознавање осећања и уважавање перспективе детета, (3) пружање могућности избора и охрабривање дечије иницијативе, (4) минимизирање употребе техника контроле.

Ова операционализација заснована је на Гинотовој методи емпатичког постављања граница (Ginott, 1969).

И експерименталне студије које су касније уследиле указале су на повезаност пружања подршке аутономији која је била операционализована на овај начин, са већом интернализацијом и интеграцијом активности које су деци биле важне, а које им нису биле интересантне (Joussemet, Koestner, Lokes, & Houllfort, 2004).

Родитељску подршку аутономији свакако треба разликовати од родитељске пермисивности (наглашене слободе и дозвола које се дају детету), која се односи на недостатак структуре у родитељском бављењу дететом. Други облик потпуног одсуства родитељске контроле, који никако није сличан родитељској подршци аутономији детета, односи се на занемаривање детета; оно, према теорији самодетерминације означава недостатак активне родитељске укључености.

Подршка аутономији означава, пре свега, начин на који родитељи обезбеђују структуру у изрицању забрана и давању инструкција и укљученост у однос са дететом; она треба да је развојно прилагођена потребама и интересима

детета. Она је потпуно компатибилна са вишим нивоима родитељске укључености и структуре и пружена на овај начин, свакако подстиче све аспекте дечијег психо-физичког развоја.

Родитељска подршка аутономији детета чини основни елемент успешне родитељске релације са дететом. Она је повезана са нивоом мотивације и устрајности код одојчади, бољом интернализацијом код деце узраста 3-4 године, дечијим социјалним и академским постигнућем и психосоцијалним и академским добитима код адолесцената (Joussemet, Landry & Koestner, 2008). Значај респонсивног и аутономно - подржавајућег родитељства промовише самодетерминацију детета (Ryan & Solky, 1996), док неадекватни баланс родитељске контроле и аутономије током развоја детета доводи до алијенације и отуђења од аутентичног, истинског селфа; овај процес додатно конзумира психичку енергију детета и оштећује његов развој (Ryan et al., 1995).

Наведени налази имају значајне практичне импликације, како на област родитељства, тако и на домен целокупног информалног учења. Подстицање мотивационе родитељске климе, увођење структуре у родитељске захтеве (давање разлога и објашњења зашто се захтева одређено понашање), активна родитељска укљученост у дететова интересовања и потребе - препознавање осећања и уважавање перспективе детета, давање конструктивног фидбека, пружање могућности избора и охрабривање дечије иницијативе, основни су постулати на којима се заснива оптималан развој детета/адолесцент које делује у складу са истинским, аутентичним потребама и вредностима свог селфа.

## ЛИТЕРАТУРА

- Beyers, W. & Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment, and parenting: Interactions, moderating and mediating effects. *J. Adolesc.* 22: 753–769.
- Black, A. E. and Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Sci. Educ.* 84: 740–756.
- Blos, P. (1979). *The Adolescent Passage*. International Universities Press, Madison, CT.
- Бурић, И., Мацука, И., Сорић, И., Вулић-Прторић, А. (2008). Самопоштовање у раној адолесценцији: важност улоге родитељскога понашања и школскога достигнућа, *Друштво истраживања Зајреб*, број 4-5 (96-97).
- Hill, J. P. & Holmbeck, G. N. (1986). Attachment and autonomy during adolescence. *Ann. Child Dev.* 3: 145–189.
- Chirkov, V.I. & Ryan, R.M. (2001). Parent and Teacher Autonomy Support in Russian and U.S. Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 618-635.
- Chirkov, V. I., Ryan, R. M., Kim, Y. & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective

- on internalization of cultural orientations and well-being. *J. Pers. Soc. Psychol.* 84: 97–109.
- Cummings, E. M., Davies, P. T., Campbell, S. B. (2000), *Developmental Psychopathology and Family Process, Theory, Research and Clinical Implications*, New York, London: The Guilford Press.
- Darling, N., Steinberg, L. (1993.), Parenting style as context: An integrative model, *Psychological Bulletin*, 113: 487-496.
- deCharms, R. (1968). *Personal Causation*. Academic Press, New York.
- Ryan, R. M. and Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Dev.* 60: 340–356.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Deci E. L. & Ryan R. M. (2008). *Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains*. *Can. Psychol.* 49, 14–23.
- Deci, E., Hodges, R., Pierson, L. & Tomassone, J. (1992). Motivationally relevant predictors of achievement and adjustment in learning disabled and emotionally handicapped students. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 457-471.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*. 1996; 8: 165-83.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychologic. Inquiry* 11: 319–338.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemp. Educ. Psychol.* 20: 257–274.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children’s perceptions of their parents. *J. Educ. Psychol.* 83: 508–517.
- Grolnick, W. S., Weiss, L., McKenzie, L. and Wrightman, J. (1996). Contextual, cognitive, and adolescent factors associated with parenting in adolescence. *J. Youth Adolesc.* 25: 33–54.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization, *Japanese Psychological Research*, Vol. 39, No 2, 98-108.
- Hill, J. P. & Holmbeck, G. N. (1986). Attachment and autonomy during adolescence. *Ann. Child Dev.* 3: 145–189.
- Joussemet, M., Landry, R. & Koestner, R. (2008). A Self-Determination Theory Perspective on Parenting, *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 3, 194–200.
- Керестеш, Г. (2002), Дјечје агресивно и просоцијално понашање у контексту рата, Наклада Слуп: Јастребарско.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. & Holt, K. (1984). Setting limits on children’s behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233–248.

- Ladd, G. W. and Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In Bornstein, M. H. (ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 5. Practical Issues in Parenting* (2nd ed.). Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 269–309.
- Лалић-Вучетић, Н., Ђерић И., Ђевић, Р. (2009). Ученичка аутономија и интерперсонални стил наставника у теорији самодетерминације, Зборник Института за педагошка истраживања, број 2, 349-366
- Rogers, C.R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *J. Pers. Soc. Psychol.* 57: 749–761.
- Ryan, M.R. & E.L. Deci (2002): An overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective; in E.L. Deci & R.M. Ryan (eds.): *Handbook of selfdetermination research* (3-36). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Dev.* 60: 340–356.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In Jacobs, J. (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 40. Developmental Perspectives on Motivation*. University of Nebraska Press, Lincoln, pp. 1–56.
- Ryan, R. M., and Solky, J. A. (1996). What is supportive about social support? On the psychological needs for autonomy and relatedness. In Pierce, G. R., Sarason, B. R., and Sarason, I. G. (eds.), *Handbook of Social Support and the Family*, Plenum, New York, pp. 249–267.
- Ryan, R., Deci, E. & Grolnick, W. (1995). *Autonomy, Relatedness, and the Self: Their Relation to Development and Psychopathology in Developmental Psychopathology*, Volume 1, Theory and Methods Eds. Cicchetti, D. & Cohen, D. John Wiley et Sons. Inc.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (2nd ed., Vol. 1). Hoboken, NJ: Wiley.
- Steinberg, L. & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Dev.* 57: 841–851.
- Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and Outcomes of Self-Determination in 3 Life Domains: The Role of Parents' and Teachers' Autonomy Support. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 34, No. 6: 589–604.
- Skinner, E. & Edge, K. (2002). Self-Determination, Coping, and Development, *Handbook of Self-Determination*, Eds. Deci, E. & Ryan, M. The University of Rochester Press.
- Steinberg, L., Elmen, J. D. & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Dev.* 60: 1424–1436.
- Verschueren, K. & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Dev.* 70: 183–201.

- Yamauchi, H., Kumagai, Y., Kawasaki, Y. (1999). Perceived control, autonomy, and self-regulated learning strategies among Japanese high school students. *Psychologic. Rep.* 85: 779–798.
- Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. University of Chicago Press, Chicago.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and Social Psychology bulletin*, 4, 443- 446.

Примљено: 11.09.2013.

Одобрено за штампу: 15.09.2013.

---

**Summary:** This paper presents the basic concepts of autonomy and autonomy interpretation from the perspective of the self-determination theory. According to the self-determination theory, autonomy or self-regulated behavior implies self-managing and personally initiating actions that individuals undertake. These are the stocks that are undertaken freely and are based on the integrated values and interests of the individual, with the perceived internal locus of causality. The practical implications of this work are related to informal learning, that is, the area of parenting and the need of supporting the autonomy of the child / adolescent by encouraging parental motivational climate, by introducing a structure to parental demands (give reasons and explanations why particular behavior is required), by active parental involvement in the child's interests and needs - recognizing feelings and respecting the child's perspective, giving constructive feedback, providing choices and encouraging children's initiatives.

**Keywords:** autonomy, self-determination theory, parental autonomy support



**ИВАНА ЈАРИЋ**

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

**REVIEW**

UDK: 821.163.41-14

Максимовић Десанка

BIBLID: 0353-7129,19(2014)1,p.95–110

## **РОДОЉУБЉЕ У ПЕСНИЧКОЈ ЗБИРЦИ “ТРАЖИМ ПОМИЛОВАЊЕ” ДЕСАНКЕ МАКСИМОВИЋ**

**Сажетак:** Срж родољубља које је изражено у песничкој збирци „Тражим помиловање“ Десанке Максимовић представља њен однос према српској средњовековној прошлости (тачније према оном делу српске историје у коме је владао цар Душан Силни и у коме је донет први српски Законик). Својим односом према овом делу српске историје песникиња је упутила апел својим читавцима да се на другачији (иновативан) начин односе према својој културноисторијској баштини. Родољубље које је изражено у овој песничкој збирци значењски је комплексно, односно попримило је шире (универзалније) значење и преобликовало се у човекољубље и у пантеизам. Његова комплексност огледа се и у томе што оно, с једне стране, подразумева иновативан однос према националном наслеђу а, с друге стране, негује континуитет традиционалног српског родољубља (које се заснива на устаничком и ослободилачком пркосу и заносу). У овом раду проблематизовано је и какав значај има родољубље изражено у овој збирци и какав је његов однос према осталој родољубивој поезији Десанке Максимовић и према свеукупној српској родољубивој поезији. Дошло се до закључка да је појам родољубља, због своје значењске комплексности, обезбедио трајност овој збирци и значајно место у историји српске родољубиве лирике.

**Њучне речи:** родољубива поезија, човекољубље, пантеизам, традиција, модерност.

---

Песничка збирка „Тражим помиловање“ Десанке Максимовић први пут објављена је 1964. године, у издању Матице српске, у Новом Саду. Убрзо по њеном настанку, међутим, појавила се и друга, опширнија верзија, у оквиру „Сабраних дела“ 1969. године, у издању београдског „Нолита“<sup>1</sup>. Од 1969. године

1 Та опширнија верзија садржала је осам нових песама и имала је другачију структуру (тј. нови распоред песама). Ни ово није представљало, међутим, коначни облик збирке, јер је песникиња исказала извесно колебање, пре свега, у вези са песмом „О хијерархији“. Та песма је, најпре, штампана као додатак уз збирку, а потом је и уврштена у њу. Тако је „Тражим помиловање“, након последњих песникињиних измена, садржало шездесет и осам песама – што је девет песама више него у првој верзији. Када је Десанка Максимовић унела нове песме у основни облик збирке, није их груписала на једном месту, већ их је распоредила по читавој збирци.



паралелно су се прештамповале обе верзије: прва, краћа (када се збирка штампала појединачно) и друга, опширнија (када се штампала у оквиру сабраних дела). Песникиња је на то благоданклоно гледала.

Станиша Тутњевић у својим радовима „Настанак и структура песничке збирке ‘Тражим помиловање’ Десанке Максимовић“ и „Ништа без штита“ нагласио је да се услед тога јавио проблем како изгледа коначна верзија збирке. Тутњевић је прву верзију збирке сматрао оригиналном и аутентичном, и истакао је да је она знатно познатија у ширим читалачким круговима. Подсетио је, такође, на речи саме песникиње да је аутентичан само првобитан облик који песма добије по настанку, а да је свако накнадно кориговање њено скрнављење<sup>2</sup>. Из ових разлога, у овом раду, биће узета у обзир првобитна, краћа верзија збирке „Тражим помиловање“<sup>3</sup>.

Срж песникињиног родољубља у овој песничкој збирци представља њен однос према српској средњовековној прошлости. Тачније, према оном сегменту из српске историје који се тиче владавине Стефана Уроша IV Душана Немањића, цара Срба, Грка и Бугара. Његову владавину превасходно је обележило доношење првог српског Законика<sup>4</sup>, чиме је српска средњовековна држава закорачила у ред модерних, правних европских земаља.

Како је и назначено у поднаслову овог лирског спева (како га многи књижевни теоретичари и критичари жанровски одређују), у њему песникиња је ступила у „дискусију“ са Душановим закоником, али и са савременицима. Већ самим тим то што је употребила термин „дискусија“ уместо термина „дијалог“ указује на снажан полемички тон који у целини обавија збирку<sup>5</sup>.

На овом месту неодољиво се намеће питање из ког разлога је песникиња полемисала са баш овим делом дугог и бројним превратима обележеног пута српске историје, а не са неким другим. Највероватније зато што је у време владавине Душана Силног Србија доживела свој дотадашњи највећи цивилизацијски успон и зато што је тад закорачила у ред модерно уређених европских земаља. После тога, отпочео је њен историјски пут ка слабљењу, територијалном распарчавању и пропасти.

2 Тутњевић, Станиша: *Ништа без штита*, у: „Родољубље у поезији Десанке Максимовић“, ур. Слободан Ж. Марковић. Београд: Задужбина Десанке Максимовић, 2000, стр. 48, 53.

3 На овом месту важно је да се истакне да је Станиша Тутњевић први који је покренуо проблемско питање двојног облика ове песничке збирке, али и то да се и сам двојак односио према његовом разрешењу. Наглашено је да је у свом раду „Ништа без штита“ прву, краћу верзију збирке прогласио оригиналном и аутентичном. Као приређивач првог интегралног критичког издања књиге „Тражим помиловање“ (које је издато 2005. године у Београду), међутим, за његову основу узео је другу, опширнију верзију.

4 Душанов законик представља најзначајнији српски средњовековни правни акт.

5 Важно је да се нагласи да Законик првог српског цара Душана Силног представља оличење (односно симбол) свеукупних цивилизацијских карактеристика и свеукупног нивоа развијености српске средњовековне феудалне државе. Тиме што је ступила у дискусију са Душановим закоником, Десанка Максимовић ступила је, стога, уједно и у дискусију са комплетним српским средњовековним цивилизацијским наслеђем.

После цара Душана владао је његов син Стефан Урош V, а потом и кратковечне династије Хребелановића (тј. Лазар Хребелановић и Стефан Лазаревић) и Бранковића. Упркос томе, у српском народу дошло је до колективног митологизовања националне прошлости. На основу тог митологизованог памћења, после смрти цара Душана, долази до нестанка српске државе. Неколико векова владао је тај период бездржавности (односно живота у „тамном вилајету“ Османлијског царства), сељакања и живота под туђинским властима<sup>6</sup>.

Тек у 20. веку (песникињино, односно савремено доба) Србија је поново постала слободна, уједињена и самостална држава која је крочила на пут модернизације. После вишевековног периода сваке врсте стагнације и учмалог стања српског народа, он је, дакле, коначно наставио пут којим је кренуо још у време владавине свог првог цара.

Могло би стога да се закључи да је Десанка Максимовић ступила у дискусију са баш овим делом српске прошлости, из разлога што је била свесна бројних подударности које постоје између овог доба и своје савремености. Као и из разлога што је једино у њему српски род живео у држави која је била засновна на законима које је прописао његов владар (а не неки страни освајач) и који су били резултат његових свеукупних одлика и дотадашњег нивоа цивилизацијске развијености. Стога је једино у том делу српске историје песникиња могла да пронађе уређени и утврђени правни, економски и друштвени систем, према ком може критички да се односи<sup>7</sup>.

Песникиња је, дакле, већ поднасловом збирке „Тражим помиловање“ експлицитно указала на то да постоји развојни цивилизацијски континуитет између царевог и њеног (савременог) историјског раздобља. На њега је, такође, имплицитно упутила и у својој поезији, на тај начин што је употребила такав лексички корпус који представља хибридну комбинацију средњовековног и савременог српског речничког фонда.

Пошто ова песничка збирка представља дискусију, а дискусија се заснива на укрштању становишта два или више саговорника, самим тим, и њена структура мора бити барем „двогласна“. Један глас (односно један структурални ток) чине песме које изговара песникињин фиктивни саговорник, цар Душан, а други песме које изговара песникиња у жељи да му опонира. Песме које пева цар готово све започињу са насловом „О.....“ и има их укупно двадесет и једна. Док песме које пева песникиња углавном започињу са насловом „За.....“ и броје тридесет и седам.

---

6 Песникиња се песни „За јерес“ побунила против тог митологизованог односа српског народа према својој прошлости. Истакла је да греше они који мисле да за време владавине цара Уроша није било господства (Максимовић, Десанка: *Тражим помиловање – лирске дискусије са Душановим законом*. Краљево: Слово, 1997, стр. 27).

7 У свим осталим историјским раздобљима српски народ морао је да прихвати правне, политичке и друштвене норме које је наметао други народ, да их поштује или да им се опире. Те правне, политичке и друштвене норме нису, дакле, биле нешто што је донео српски аутократски владар нити изгласао српски народ демократским путем.

Тиме што песме које изговара цар-законодавац започињу са баш оваквим типом наслова успостављена је директна интерлитерарна веза између песничког и законодавног текста, јер готово свих две стотине и један члан Законика започињу на такав начин. Постоји још једна ствар преко које је успостављена нека врста структуралног паралелизма између песничког и законодавног текста – а то је начин на који „Тражим помиловање“ започиње и завршава се. Ова збирка, исто као и овај средњовековни правни акт, започиње и завршава се царевим обраћањем.

Шта је Десанка Максимовић постигла тиме што је инсистирала на овој експлицитној структуралној паралелности између текстова своје поезије и царевог Законика? Да би дискусија била конструктивна, њени учесници морају бити у равноправним позицијама. Пошто је између друштвеног положаја Десанке Максимовић и њеног саговорника постојао огроман јаз који су узроковали бројни фактори<sup>8</sup>, песникиња је покушала да га ублажи. То је постигла тиме што је структуру своје збирке начинила панданом структури царевог Законика. На тај начин учинила је дискусију формално могућом<sup>9</sup> (односно остваривом) и конструктивном<sup>10</sup>.

Будући да је књигом „Тражим помиловање“ Десанка Максимовић указала на нека од значења своје поезије, важно је нагласити још нешто у вези са структуром те збирке. Прво, тиме што је написала већи број песама које казује њен глас милосрђа и човекољубља од броја песама које казује цар, упутила је на то да су њени милосрђе и човекољубље изашли као победници дискусије. Да би се, међутим, боље сагледало ко је изашао као победник из ове неравноправне полемике, потребно је да се узму у обзир целокупна форма и садржина ове збирке.

Иако песме милосрђа својом бројношћу и ваљаношћу аргумената износе победу на интелектуалном (здраворазумском) и емоционалном нивоу, целокупна структура ове песничке збирке указује на то да је цар изашао као победник на практичном животном нивоу. Указује, дакле, на то да је цар изашао као победник у конкретном, материјалном животном домену (који одређује људске судбине и пише историју), а да је песникињина реч остала само у домену мисаоне и емоци-

8 Један од бројних узрока који стварају велику несразмеру између њихових саговорничких позиција је, рецимо, тај што је он припадник једне, давно завршене српске средњовековне цивилизације, а она друге, савремене. Други значајан узрок би био тај што је он владар, апсолутиста који има неограничену моћ, а она обичан човек који не успоставља никаква правила, већ мора да следи бројна, која су јој са разних страна наметнута.

9 Управо сам исход дискусије сведочи о томе да између позиција ова два саговорника влада само формална (спољашња) равноправност, а не стварна. Као и то да на овом месту нема простора да се отелотвори онај најбољи, најпродуктивнији тип дискусије који може нешто да унапреди.

10 Уз помоћ структуре своје збирке и употребе нарочите лексике, песникиња је, дакле, упутила на то да постоји привидно равноправан положај између њеног фиктивног саговорника и ње. Када је реч о лексичком слоју њене поезије који је помагао да се успостави комуникацијска нит (преко великог комуникацијског јаза који дели српског средњовековног цара и њу), он се односи на уношење реалности из живота српског средњовековног човека (нпр. себар, меропах, пронија, властела, властелин, властеличић, цар, кудељница, покларисар, јерес, бабун, богумил и друго). Тај средњовековни лексички корпус у збирци „Тражим помиловање“ као да представља комуникацијски код који разумеју оба саговорника. Језик песникиње у овој збирци, напротив, сведочи о томе да она не влада у потпуности језичким кодом којим се служио цар (а камоли он њеним), и да суштинско разумевање између цара и ње није могуће.

оналне побуне. Из разлога што је он тај који је изговорио песме које отварају и затварају овај песнички круг („Проглас“ и „О праштању“<sup>11</sup>).

Друго, када је реч о начину на који су распоређене песме у збирци „Тражим помиловање“, најпре је важно да се нагласи да добар део песама које изговара фиктивни саговорник песникиње представљају лирску обраду конкретних одредница из Законика. Песме које, напротив, изговара песникиња најчешће представљају или директно супротстављање неким конкретним песамама Душановог гласа<sup>12</sup> или лирско опонирање неким одређеним одредбама закона<sup>13</sup> или, пак, не ступају ни у какав тип односа са песамама Душановог гласа, као ни са законским одредбама, већ изражавају лична виђења и осећања песникиња (тј. њен апел за већим милосрђем у свету<sup>14</sup>).

Распоред песама у овој збирци подражава „захуктали“ и непредвидиви ток дискусије. То може да се закључи на основу неколико ствари. Прво, песме Душановог гласа, на основу законских одредби које представљају њихов подтекст, нису распоређене тако да подражавају начин на који су распоређене одредбе у закону. Друго, песме песникињиног гласа нису распоређене на такав начин уз помоћ ког би се реализовала узрочно-последична повезаност између њиховог садржаја и оног којем опонирају. Треће, не може да се изнађе никаква нарочита правилност у начину на који су распоређене песме ове збирке.

Оно што такође иде у прилог тврдњи да распоред песама у овој збирци подражава непредвидиви ток дискусије јесте то да све песме међусобно „комуницирају“, односно да све песме међусобно ступају или у однос опонирања или у однос афирмисања. Као и то да у дискусијама (поред тога што се служе аргументима који су засновани на рацију) саговорници често учествују и са јаком дозом емоција. У таквим случајевима њихова дискусија, неретко, поседује и развојни ток који није заснован на узрочно-последичном принципу, већ на асоцијативном.

Пошто је споменуто да је песникиња у текстове својих песама уткивала конкретне одреднице из Душановог законика, постављају се питања који примери из збирке „Тражим помиловање“ сведоче о томе и како се односила према коришћеном подтексту? Песма „О поклисару“, рецимо, у целини темељи се на

11 То што је глас цара Душана започео и закључио дискусију има барем двоструку симболику. Прво, његов Законик био је повод за то да се Десанка Максимовић песнички огласи. Друго, његова позиција у друштвеној хијерархији је таква да је он тај који једино може да започне и заврши конверзацију – односно његова реч је увек и прва и задња, јер је цар. Стога ова лирска дискусија оличава начин на који би иначе текла конверзација између једног обичног човека и цара.

12 Примери за овај тип песама су: „О војнику“ – „За војничка гробља“, „За јерес“ – „О јереси“ – „О бабунској речи“, „За алкохоле“ – „О пијаницама“, О каменовану, – „О прељуби“ – „За Марије Магдалене“, „О лову“ – „За ловишта“ и др.

13 У ову групу песама спадају: „О царском селу“, „О поклисару“, „О одбеглом робу“, „О сиротој куделњици“, „О меропаху“, „О женидби сина“, „О државној имовини“, „За земљу куда војска прође“, „За оне који су храбри само када гину“, „За жир“, „За сужње помиловане“, „За свадбе без венчања“, „За оне који царске дрмове ору“, „За лажи изговорене из милосрђа“, „За мађионичаре“ итд.

14 То би, рецимо, биле песме: „За погубљена љубавна писма“, „За исмеваче“, „За пепелугу“, „За важне“, „За седам гладних година“, „За наивне“, „За последње дане“, „За смртморце“, „За несхваћене“, „За оне који се спотичу преко прага“, „За паству срца“, „За нероткиње“, „За песникињу, земљу старинску“, „За оне који не умиру на време“, „За богове“, „За људе који јасно виде“ и др.

133. члану Законика који гласи: „Поклисар што иде из туђе земље цару или од господина цара своме господару, где било дође у чије село, да му се чини част, да му је свега довољно, но да обедује или вечера, па да иде напред у друга села<sup>15</sup>.“

Док текст песме гласи овако:

„Поклисар који хита цару  
из земље туђе,  
или од цара своме господару,  
да је неприкосновен чим у области царства ми уђе  
па био Византинац, Латин или Словен.  
Где у село дође да му се поклони вера  
да му се као госту указују части  
да му се с пута склони трн и камен  
да се преда њ не да разбојнику ни гуји  
па пошто руча или повечера  
другоме селу да се поклисар преда и успут заклања  
као пламен на олуји<sup>16</sup>.“

Када се упореде ова два цитата може да се увиди да је песникиња само песнички транспоновала (користећи се, пре свега, метафором и хиперболом) садржај дотичног члана Законика и да му није придавала нови. Притом га је од конкретног значењског нивоа подигла на општи тј. универзални. Уз помоћ експресивности свога стила постигла је да читаоци јаче емоционално доживе, снажније интелектуално перципирају а потом и свеобухватније сагледају значење дате средњовековне законске одредбе.

Како су се песме ређале у збирци, тако се песникиња све слободније и стваралачки све креативније односила према подтексту своје поезије. Тако већ наредну песму „О сиротој кудељници“ Десанка Максимовић није у целини посветила лирској преради само једног члана Законика, већ се у лирском ткиву те песме налазе интегрисани садржаји чак три законске одреднице. Исто тако, све је више у подтекст својих песама уносила своје личне назоре.

Исто тако, како су се песме ређале у збирци, тако су све више преовладавале оне у којима је Десанка Максимовић изразила побуну свог милосрђа у односу на стање које је владало и које и даље влада у друштву. Те песме се не ослањају ни на један одређен члан Законика. То сведочи о томе да би песникиња пре или касније испевала своју поему родољубља и човекољубља, која представља интегрални део њеног односа према свету. Први српски Законик је, као што је, на неки начин, и наглашено, био само „окидач“. Ту улогу „окидача“ могла је да одигра било која чињеница која нарушава права човека на достојанствен и срећан живот.

<sup>15</sup> Душанов законик, <http://nsportal.info/showthread.php/1410>.

<sup>16</sup> Максимовић, Десанка: *Трајим ђомиловање – лирске дискусије са Душановим закоником*. Краљево: Слово, 1997, стр. 13.

У вези са питањем на који начин се песникиња односила према овој грађи из српске прошлости (тј. подтексту своје поезије) важно је да се још истакне да је, најпре, подсетила на њу и тиме потенцирала да се памти. Потенцирала је да се памти не само конкретно Душанов законик и његове појединачне одреднице, већ и целокупна српска средњовековна цивилизацијска баштина на којој се темеље.

Даље, као што је већ и речено, она се у својој песничкој збирци позивала на конкретне чланове Законика, ступила у полемику са њима, а преко тога и у полемику са комплетном српском средњовековном цивилизацијом. Потом, тиме што је преобликовала и допунила неке чланове Душановог законика, засновала је дискусију и са својим савременим добом (односно са друштвеним вредностима на којима се оно темељи). Ову прилику песникиња је, такође, искористила да изрази и своје личне родољубиве и човекољубиве назоре.

Шта је песникиња постигла оваквим својим односом према српској националној прошлости, који подразумева критички и стваралачки приступ? Десанка Максимовић пробудила је другачију свест код читалаца о својој, не само средњовековној, него целокупној историјској баштини. Тај приступ подразумева да српско наслеђе није само „мртво слово на папиру“, нешто што је „било па прошло“ и са чиме немају никаквих додирних тачака.

Подразумева да је српско наслеђе, напротив, нешто што је саставни и неодвојиви део њих самих и њихове садашњости. Учинила је, дакле, да постану свесни да је прошлост живи и интегрални део организма њиховог националног духа који се стално мења под утицајем разних спољашњих и унутрашњих чинилаца, и који, у доброј мери, одређује живот и одлике садашњег српског друштва. На тај начин, потенцирала је да се национална баштина памти, шутује и унапређује.

Оваквим својим односом према националној прошлости, Десанка Максимовић ступила је у ред српских песника и прозних писаца који су се мисаоно, духовно и доживљајно на сличан начин односили према својој националној баштини. Такав однос према националном културноисторијском наслеђу резултирао би тиме што би људи остварили виши ниво националне самосвести и самоспознаје. Поред Десанке Максимовић овакав однос према националној баштини неговали су: Васко Попа, Миодраг Павловић, Љубомир Симовић, Добрица Ћосић, Милосав Тешић, Момчило Настасијевић и сл.

Када је реч о односу песникиње према националној прошлости, преостало је још да се разјасни на који начин је она своје становиште сучелила са царевим (односно којим средствима се користила у ту сврху). Већ је наглашено да песникиња није улазила у полемику са свим одредбама Душановог законика, као и чињеница да то није чинила оним редоследом којим су одреднице у њему наведене. Улазила је напротив у полемику са појединима од њих и то оним редоследом који је диктирао ток њене фиктивне дискусије са царем.

Притом се није користила никаквим строгим, егзактним, логичким системима размишљања како би опонирала једној по једној ставки Законика. Употребила је, напротив, како је у поднаслову и назначено, „лирске“ аргументе – од-

носно аргументе који су засновани на назорима човечности, човекољубивости и осећајности, исказане „из срца“, без икакве конкретне реторичке стратегије.

Занимљиво је то што царев глас, који је отелотворен у првом српском правном акту, искључиво наређује односно прописује. Његову једносмерну комуникацију одликују реторичка средства која су карактеристична управо за владаре диктаторе – реч је о императивним комуникацијским средствима. Говор му је аподиктичан, нормативан, избегава сваку врсту самообјашњавања и самопромишљања. Он је, такође, у таквој друштвеној позицији да није дужан никоме и ни у којој прилици да се објашњава, нити да брани своје назоре.

Овакав начин говора Душана Силног песникиња је настојала да подражава у песмама из збирке које је доделила њему као свом имагинарном саговорнику. Његова саговорница је, напротив, у потпуно супротној позицији. Она је ступила у расправу са неким ко је оличење канона и, да би му се успешно супротставила, мора да се користи обиљем више него ваљаних аргумената и мора имати више него ваљане разлоге за то.

Потребно је да се дода и то да песме које тобож изговара цар и које се записују на конкретним одредбама из Законика, садрже у себи експлицитне доказе за суровост (чак бруталност) цара и целокупног средњовековног друштвеног система. О томе, рецимо, сведоче песме: „О обореној цркви“, „О птицама небеским“, „О каменовању“, „О пијаницама“, „О прељуби“ итд. Десанка Максимовић је ту свирепост песнички додатно пренагласила и тиме јој упутила имплицитну критику. Може стога да се закључи да царев говор, парадоксално, сам себе изнутра урушава (из угла колико је то што цар прописује исправно у човечном и човекољубивом смислу).

Тако нешто међутим могло је и да се претпостави, јер је све песме у овој збирци испевала иста особа. И то особа која, као и велики број других уметника, није у стању да се у довољној мери дистанцира од своје субјективности (тј. од својих личних ставова и осећања). Ово може јако лако да се уочи када се упореде песме које изговара цар Душан и одређени чланови Законика на које се те песме ослањају. Може да се увиди да су песме царевог гласа (поред тога што је песникиња настојала да у њима подражава царев прескриптиван говор) сликовите и засноване на пренесеном значењу – те их, стога, одликује јака експресивност и општост значења.

Из свега овога што је до сада речено могло је да се закључи да родољубље Десанке Максимовић које је изражено у збирци „Тражим помиловање“ излази из својих основних значењских оквира и да стога постаје комплексно. Како је већ неколико пута споменуто, њено родољубље је попримило шире, универзалније значење које је прерасло у љубав према човеку уопште – у човекољубље. То пре свега може да се закључи на основу бројних песама у којима она тражи помиловање за разне људске мане, слабости и боли.

Тако она има благоразумевања и самилости за: калуђере и тежину њиховог испосничког начина живота; наивне; расејане; сањаре; оне који се плаше смрти и оне који су храбри само када гину; оне који крше неке моралне или друштвене

норме зарад истине, правде и доброте неког вишег реда; алкохоличаре; прељубнике; нероткиње; песнике и др. На основу овога увиђа се да су песникињања љубав и разумевање према људима свеобухватни.

За пример може да послужи песма „За војничка гробља“, која опонира песми Душановог гласа „О војнику“ (која се, пак, темељи на 61. законској одредници). У песми „О војнику“ Душан Силни прописује да војника, који се вратио из боја, нико не сме три недеље да узнемирава никаквим правним, административним или верским обавезама. У песми „За војничка гробља“ песникиња је, напротив, затражила милост и нужно поштовање за оне који су у рату страдали, који су подједнако, чак и више, жртвовали за своју отаџбину. Из разлога што су војници-победници само ризиковали живот за интересе своје земље, а страдалници су га дали.

Увиђа се да се песникиња овде побунила против тог суровог парадокса на основу ког су се више поштовали они који су мање дали за своју земљу, а падали у заборав и бивали сахрањени без најнужнијих почести они који су за своју земљу дали најдрагоценије што имају – а то је живот. Песникиња није пристајала на таква изопачена мерила вредности у друштву. Да је друштвени систем заиста био заснован на поштовању човека, према војницима који су страдали у рату не би се тако односили.

Из тог разлога може да се закључи да су ово поштовање и милосрђе које је цар исказао прослављеним војницима само квазипоштовање и квазимилосрђе – а не суштинско. Из овога што је речено може да се увиди да њена побуна против неправде и недовољног поштовања које је исказано према војницима који су страдали у рату има знатно шире значење. Оно се односи на побуну против сваке врсте неправде и недовољног поштовања човека уопште.

На основу песама из ове збирке, али и на основу њене свеукупне поезије, може да се закључи да је Десанка Максимовић самилост понајвише осећала према тзв. „путницима треће класе“ (односно према људима који су обесправљени у сваком смислу). О томе најбоље сведоче песме: „О меропаху“, „За себра“, „За себарске жене“, „О женидби сина“, „О прељуби“, „Иду царским друмом“ итд<sup>17</sup>.

Неки књижевни критичари, попут Станише Тутњевића, сматрају себра центром њеног човекољубља. Песникиња је, за разлику од цара и племства, осећала какву несносну тежину носи са собом положај малог човека у српској феудалној средњовековној држави. Користећи се преимућствима песничког стила, експресивно је тај свој доживљај пренела читаоцима. Изразила је бунт против великих и неправедних класних разлика које стављају обичног човека у јако тежак егзистенцијални, правни, па чак и верски положај, и затражила је милост за њега.

На овом месту дошла је до изражаја снажна социјална значењска референца која је са собом аутоматски повукла питање какав је однос између родољубља, човекољубља и социјалне суревњивости у овој песничкој збирци. Родољубље је основно осећање од којег је песникиња започела свој пев. Оно се у овој збирци

17 Овде су наведене и песме Душановог гласа из разлога који је већ објашњен – а то је да оне у себи садрже имплицитну самокритику цара због суровости и неправичности према људима нижег друштвеног стањења.



тако развијало да је прерасло у човекољубље и пантеизам. Прерасло је, дакле, у нешто што има космичку обухватност. Социјална суревњивост, пак, у вези је са нижим друштвеним слојевима српског народа, те стога може да се закључи да она потпада под обухватније садржајно окриље појма родољубља, док садржај појма родољубља стаје под значењски „кишобран“ појма човекољубља.

У књижевној критици често се истицало како је Десанка Максимовић имала саосећања само за ниже друштвене слојеве односно само за угрожене и угњетаване, а да је оштро осуђивала богате. Песма „За свргнуте“ то оповргава, јер је песникиња у њој затражила помиловање за свргнутог властелина, који је због неке учињене погрешке лишен некадашњег племићког достојанства и који је због тога изопштен из друштва. Тиме што је затражила помиловање за свргнутог властелина Десанка Максимовић уједно је затражила помиловање и за све оне који лако могу да допадну сличне судбине. Овим је свом милосрђу и разумевању дала општост значења и нагласила је да је овај људски проблем константно актуелан.

Одавде, као и из песама „За важне“, „За последње дане“ и „За погубљена љубавна писма“, може да се закључи да је песникиња имала саосећања према свакоме коме је тешко и ко је упао у било коју врсту немилнице, без обзира на то којем друштвеном сталежу припада. Сасвим је разумљиво што није изискивала помиловање за неког ко је срећан и испуњен у сваком смислу.

Песме у којима је захтевала милост за муке које су задесиле властелу, неретко, садрже у себи и њену имплицитну или експлицитну осуду тога што је властела слепа или глува за проблеме других. О овоме најпластичније сведочи песма „За важне“. Ово пак са собом повлачи и проблемско питање колико је обухватно и пунозначно њено милосрђе. О томе ће касније бити подробније речи.

Родољубиво осећање у овој збирци током свог развоја преобразило се тако да је осим људског почело да обухвата биљни и животињски свет, као и целу земљу (тј. тло) по којој песникињин народ хода. Преобликовало се, дакле, не само у анимизам, већ у још обухватнији пантеизам.

Примери за песникињину љубав према биљкама и животињама налазе се у песмама „За ловишта“ и „За звери оклеветане“. „За ловишта“ директно опонира песми Душановог гласа „О лову“, иза које непосредно следи у збирци. У песми „О лову“ цар прописује да слуге, у сваку летњу зору, треба да организују полазак у лов за његову породицу, госте на двору и племство.

Десанка Максимовић у „За ловишта“ напротив тражи помиловање за сва шумска створења која су ловачка мета: „за начичкане гнездима гране“, „за крила кобаца“, „за тетребово лудовање“, „за мозак змије камењарке“, „за осунчани трем гуштера“, „за млеко гљиве“, „за дивљих пчела шумска подграђа“, „за свитаца и пањева ноћне варке“, „за свежину шуме“, „рањена плућа грања“ и за „пуни месец у који се као у нишан забија метак“<sup>18</sup>. Из овог каталога ентитета за чије помиловање је молила песникиња јасно може да се уочи да њени љубав и милосрђе имају свеобухватне (односно космичке) размере.

<sup>18</sup> Максимовић, Десанка: *Трајим помиловање – лирске дискусије са Душановим закоником*. Краљево: Слово, 1997, стр. 75.

Песма „За звери оклеветане“ значајна је из више разлога. У њој је песникиња навела читав каталог звериња за чија зверства је изискивала разумевање и милост. Притом, док је набрајала каталог звериња, инсистирала је на паралели (тј. подударности) која постоји између грабљивица и њихових дела, са једне стране, и људи и њихових дела, са друге стране. Тиме је, прво, изједначила људски и животињски свет и на тај начин испољила своју снажну анималистичку визију. Друго, указала је на изразито висок ниво милосрђа. Треће, указала је на то да је зверство нешто што је урођено људској природи и да, стога, заслужује да се на њега гледа благоданом.

„За звери оклеветане“ значајна је из још једног разлога – зато јер је у њој Десанка Максимовић захтевала помиловање и за „добра богодана помиловања“! Шта је песникиња желела постићи тиме што је затражила помиловање за помиловања? Овом својом ироничном констатацијом опасно је заострила питања какво значење има појам милосрђа и колико се он исправно поима, најпре, у целокупном друштву, а потом и у овој њеној песничкој збирци. На овом месту може, стога, да се говори о песничкој аутоиронији<sup>19</sup>. Оваквом тумачењу иде у прилог и захтев који је песникиња изразила на самом крају песме „За песникињу, земљу старинску“. Затражила је помиловање за сваког ко је пао у немилост помиловања.

Песникињина љубав према тлу које гази њен род оваплотворена је у песми под насловом „За земљу куда војска прође“. У њој се, у својој племенитости, критички понела према члану Законика под редним бројем 135<sup>20</sup> и затражила милост за земљу по којој војска прође. Затражила је, дакле, помиловање за земљу која претрпи било какву врсту човекове разорне силе. У овој песми Десанка Максимовић очовечила је земљу, те то такође потврђује да се њено „отачаствољубље“ развило у пантеизам. Ево одломка из песме који то илуструје:

„Царе Душане,  
Тражим помиловање  
За земљу убогу куда војска прође,  
Јер земља је таква,  
Она воли кад је обрасте трава,  
Кад у пољу чује говор човека,  
Она не воли да остане сама,  
Она воли да је буди мукање крива,  
Да је успављује јагањаца блека.

---

19 Са једне стране, поново је, дакле, упутила апел да се схватање појма милосрђа извуче из његових значењских оквира (тј. да се извуче из „његове коже“) и да се из темеља преиспита колико је исправно његово уобичајено схватање у друштву. Овом тумачењу иде у прилог већ спомињана песма „За војничка гробља“ као и песма „За сужње помиловане“. Са друге стране, довела је у питање и то колико је смислена њена улога великог борца за то да буде више милости у друштву као и то колико је исправан начин на који је схватала милосрђе.

20 Та законска одредница гласи: „О војсци: Војска која иде по земљи царевој, где падне у коме селу, друга по њој идућа, да не падне у том селу“ (Душанов законик, <http://nsportal.info/showthread.php/1410>).

Земља је таква,  
 Она се гуши од барута и метана,  
 Она воли да се греје уз огњиште  
 Где пастир грањем потпирује пламен,  
 Земља друштво човека иште,  
 Земља као родна грана  
 Воли да јој човек спусти руку на раме.<sup>21</sup>

Да би што потпуније могло да се увиди у шта се родољубље преобразило у збирци „Тражим помиловање“, неопходно је да се узму у обзир и значења која са собом носи и песма „За богове“. У њој је песникиња нагласила да су и небески и тзв. земаљски богови неправични према малом човеку (меропаху и себру). Када је реч о небеским силама, напоменула је да се на малог човека подједнако неправедно обрушавају и пагански богови и хришћански бог<sup>22</sup>. Та њихова неоправдива свирепост, нажалост, мизерна је у односу на свирепост земаљских богова. Земаљским боговима песникиња је иронично назвала аутократске владаре, попут цара Душана, који себи дају за право да, као обични људи „од крви и меса“, одређују о животу и смрти других – дакле, о нечему што је само у домену небеских сила. О томе сведоче и песме „Проглас“ и „О државној имовини“<sup>23</sup>.

Песникиња је затражила помиловање и за земаљске и за небеске богове. Тиме је поново заштрила питање колико је обухватно и пунозначно њено милосрђе. Из разлога што ова песма садржи експлицитну критику суровости и неправичности земаљских и небеских богова. Пошто милосрђе у свом најпунунијем значењском смислу подразумева свеопште разумевање и саосећање, може да се закључи да песникињин апел за милост према племству и према небеским и земаљским боговима није искрен (односно да је значењски празан). Овде је, стога, и она изразила квазимилосрђе, исто као и они којима је упутила прекор што немају суштинске милости.

Исто тако, тиме што је песникиња изразила квазимилосрђе, опасно је заштрила питање какво значење има појам милосрђа у овој збирци и то из два раз-

21 Максимовић, Десанка: *Тражим помиловање – лирске дискусије са Душановим закоником*. Краљево: Слово, 1997, стр. 19.

22 Занимљиво је то што се песникиња равноправно односила према њима, иако би требало да један тип религиозности искључује други. Поред тога што постоје бројни примери за то да неко негује двореље или вишеверје, ово не треба да чуди из још једног разлога – песникиња је на више места у збирци затражила помиловање за јерес. Тражила је, дакле, право да, поред хришћанске, равноправно може да се исповеда и нека друга вера. Овде је, такође, важно да се напомене да се њен захтев за милост према јеретичком размишљању заснива на пренесеном значењу и да симболише захтев за толеранцију према свакој врсти размишљања које одступа од начина размишљања које је утврђено друштвеним нормама и које је уобичајено.

23 У песмама „Проглас“ и „О државној имовини“ први српски цар јасно је нагласио да на земљи има улогу божанства. То се види, рецимо, из његових речи да је донео Законик и да у његовој земљи не сме да буде других закона осим његових. Ово представља прераду једне од десет заповести које је Господ упутио људима преко пророка Мојсија. У песми „О праштању“ експлицитно је то негирао рекавши: „Ја нисам бог/ само је он моћан толико/ да прашта [...]“ (Максимовић, Десанка: *Тражим помиловање – лирске дискусије са Душановим закоником*. Краљево: Слово, 1997, стр. 91). Ово је само једна од бројних противречности са којима се сусреће читалац „Тражим помиловања“.

лога. Прво, јер је она та која је упутила апел за ресемантизацију значења овог појма у друштву, а ни сама није доследно спроводила пуноћу његовог значења за коју се залагала. Друго, јер је затражила милост за оне којима ничија милост није потребна због положаја који заузимају у хијерархији моћи у универзуму. Помиловање може да се захтева само од оних који су на таквој позицији да могу да га пруже – у друштвеној хијерархији то је цар а у небеској бог. На овом месту, песникиња је престала да изискује помиловање од њих, већ је затражила помиловање за њих. Тиме је довела у питање смисао свог песничког апела за милосрђем<sup>24</sup>, а потом, и тежину (односно пуноћу) коју има помиловање, када га уопште и уделе.

Та чињеница да је затражила помиловање и за оне који треба да га додељују, као и за „богомдана помиловања“, са једне стране, указује на то да је значење појма милосрђа, у овој песничкој збирци, доведено до безграничности. Упућује са друге стране и на то да је оно овде доведено до опасне семантичке напетости – односно да је значењски садржај појма милосрђа до те мере противречан да постоји опасност да ће сам себе негирати, тј. поништити. Може да се закључи да је валидност значења овог појма у књизи „Тражим помиловање“ под знаком питања.

Ова дилема може да се разреши уз помоћ онога што је речено о пунозначности њеног милосрђа према властели и небеским и земаљским боговима, јер то оповргава да је значењски опсег овог појма безграничан. Да је песникиња у овој својој збирци уистину значењски опсег појма милосрђа довела до безграничности, у њему би се утопио цео универзум, који би постао хомоген са аспекта етичке издиференцираности. Постао би хомоген из разлога што би под окриље милосрђа потпали и они који чине добро и они који чине зло, те би, под таквим условима, појам милосрђа изгубио смисао.

После свега овога што је речено, потребно је да се нагласи да је апел за помиловањем Десанке Максимовић остао на нивоу несистематске и неорганизоване побуне против недовољног поштовања, разумевања и саосећања према човеку. Њен апел за милосрђем остао је такође без недвосмислене дефиниције шта веће милосрђе у друштву подразумева, како га треба спровести и чему би оно водило (односно какве би последице са собом донело). Песникиња је, на неким местима, изразила и жељу за постојањем космичког (тј. свеобухватног) милосрђа. Притом, није проблематизовала да ли се такав ниво милосрђа заиста може и остварити и како би се он одразио на функционисање целог друштва. То милосрђе космичких размера ни сама није успела доследно да спроведе чак ни у фикционалном свету своје поезије.

Важно је да се увиди какав је значај ове збирке родољубиве поезије и какав је њен однос према осталој родољубивој поезији Десанке Максимовић, као

24 Смисао свог песничког апела за милосрђем довела је у питање из разлога што је престало да буде јасно коме се она обраћа са молбом за помиловање, јер, они, који су у позицији да га доделе, нису компетентни за то, те и њима треба пружити милости и благоразумевања. Овде се, стога, поставља питање ко то треба да учини односно ко је позван за то? Читаоцима се, испрва, намеће одговор да је песникиња та која треба да пружи помиловање. На основу њене моћи, међутим, она не заузима такав положај у универзуму да то може учинити. У овој збирци, такође, на пар места, затражила је помиловање и за себе, те се стога такав одговор искључује као могућност.

и према целокупној српској родољубивој поезији уопште. Важно је, дакле, да се „Тражим помиловање“ уже и шире локализује. Када је реч о ужој локализацији „Тражим помиловања“, ево одломка који садржи речи песникиње које сведоче о зачетку њеног интересовања за родољубиву тематику у њеном стваралаштву и преокрету који је она донела са собом:

*„До своје родољубиве поезије ишину нисам осећала присућне и чишаоце, била сам као неком осећајном небулозом одвојена од свећа, била сам свесна само себе. Писала сам, као што једном рече о мени Милан Бојдановић, као што ишница њева, обраћајући се једино неком одређеном, знамом бићу, са жељом да му саопштим какву своју радост или бол. Тек у својој родољубивој поезији, и оној која јој је блиска, имала сам, негде бар у подсвессти, осећање да исказујем оно што осећају и мисле многи људи, радовала сам се што ће се моји чишаоци радовати кад наиђу, рецимо, на стих да је Србија велика шајна. Причињавало ми је радост и дубоко узбуђење да цео народ може смести, прочишавши ове стихове, поодити под каквим околностима су написани“<sup>25</sup>.*

Песникиња је, дакле, посведочила о томе да је то што је унела родољубиву тематику у своју поезију донело и промене у виду преласка са интимног и индивидуалног плана комуницирања на колективни. Ово представља још једну потврду за то да родољубље подразумева осећај да се припада једној заједници, односно осећај ухлебљености у један колектив.

Исто тако, песникиња је посведочила и о томе шта представља извор њене преокупације овом тематиком и шта представља извор њеног националног заноса.

*„Корене и разлоје моје патриотској осећања треба изражити у томе што ми је и отац био велики родољуб, а и у томе што сам рођена у усјаничком крају, што сам расла у Бранковини, завичају Ненадовића, што сам живела уз људе који су њу знали и ценили, који су се трудили да поштују према њеним моралним и родољубивим узорима. Разлој и корен моје осећања треба изражити и у томе што сам своју земљу видела изблиза, што су ми сељаци били суседи, што сам као деце њвала и ледала како ‘радо Србин иде у војнике’<sup>26</sup>“.*

Тај снажан талас родољубља који је до краја остао обележје њене поезије најавила је песма „Устаници“. Прва песничка збирка у којој се отелотворила њена

25 Дреновац, Никола: *Писци говоре*. Београд: Графос, 1964, стр. 309.

26 Предраг, Протић: *Десанка Максимовић – Лирски свеј и свеј лирике везан за дејинство и домовину*, у: Дуга. Београд: Народни фронт Србије, бр. 1003, од 21. 02. 1965.

нова мисаона и осећајна преокупација јесте „Песник и завичај“ 1946. године<sup>27</sup>. Родољубиво осећање Десанка Максимовић оплодотворила је и у збиркама: „Мирис земље“ 1955. године, „Заробљеник снова“ (тачније у циклусу „Заробљеник снова у зеничкој железари“<sup>28</sup>), „Песме из Норвешке“ 1976<sup>29</sup>. Потом, у „Летопису Перунових потомака“ 1976. и у „Слову о љубави“ 1983. године – које су, на основу типа родољубља које је изражено у њима, најближе збирци „Тражим помиловање“.

Ове две збирке родољубиве поезије блиске су збирци „Тражим помиловање“ због начина на који се у њима песникиња односила према националној прошлости. У „Летопису Перунових потомака“ песникиња је заронила дубоко у прасловенску, премодерну прошлост, док је у „Слову о љубави“ за подтекст своје поезије узела „Слово љубави“ деспота Стефана Лазаревића<sup>30</sup>.

О широј локализацији ове збирке родољубиве поезије, већ је, унеколико, било речи. Једним делом свог родољубивог песништва, којим је изразила иновативан однос према својој националној културноисторијској баштини, Десанка Максимовић уврстила се у ред српских песника и писаца који су се на сличан начин односили према свом националном наслеђу.

Исто тако, другим делом свог родољубивог песништва који се ослањао на српско традиционално поимање родољубља (као израза побуне против освајача, одбране националног идентитета и интегритета, националног пркоса и поноса) Десанка Максимовић успоставила је континуитет са традиционалним српским родољубивим песништвом<sup>31</sup>. То што родољубље које је изражено у овој збирци представља спој иновативног и традиционалног, такође, указује на његову значењску комплексност.

27 Те песме, које су настале у ратном периоду, пре свега, инспирисане су традицијом српског устаничког и ослободилачког родољубља. Многе од њих обележене су, осим победничким заносом и националним поносом, и општим полетом за обнову државе и изградњу новог, бољег и социјално праведнијег друштва. Та жеља да се ствари бескорисно друштво, у коме владају равноправност и поштовање према сваком човеку у најпотпунијем смислу, видљива је и у књизи „Тражим помиловање“.

28 У овим збиркама изражена су слична патриотска осећања као и у збирци „Песник и завичај“, али са уметничког аспекта мање успешно.

29 Ова песничка књига, такође, донела је нови вид родољубља, јер су песме у њој инспирисане откривањем споменка изгинулим југословенским интернирцима у немачким логорима у Ослу, у Норвешкој, у Другом светском рату.

30 И у овим збиркама, као и у књизи „Тражим помиловање“, стваралачки креативно односила се према оним деловима националне историјске баштине на које се њена поезија ослањала. Преобликовала их је и допуњавала, како би, као што је већ и наглашено, не само потенцирала памћење прошлости свога народа, него како би изразила и нека своја лична виђења о српском народу и о човеку уопште.

31 О томе да њено „Тражим помиловање“, једним својим делом, негује континуитет традиционалног српског родољубивог песништва најбоље сведоче реакције читалаца. Читаноцима је њено родољубље које је изражено у овој збирци одувек било блиско. О томе да је песникиња у овој својој збирци неговала континуитет традиционалног српског родољубља сведоче и тврдње појединих књижевних критичара, као што су Предраг Палавестра и Јован Деретић. Било је такође и оних, попут Борислава Михајловића Михиза, Милосава Мирковића, Станише Тутњевића и Александра Петрова, који су, одмах након што је објављена, учили новине које је донела у начин на који су Срби до тада поимали родољубље.

На основу свега овога што је речено о родољубљу које је изражено у песничкој збирци „Тражим помиловање“ Десанке Максимовић може да се закључи да је појам родољубља, због своје значењске комплексности, обезбедио овој збирци трајност и значајно место у историји српске родољубиве поезије. Његова значењска комплексност, дакле, огледа се у томе што, с једне стране, у себи обједињује традиционални и иновативни начин поимања. С друге стране, огледа се у томе што се његов садржајни опсег до те мере проширио да се родољубље уобличило у човекољубље и пантеизам.

### ЛИТЕРАТУРА:

- Дреновац, Никола: *Писци говоре*. Београд: Графос, 1964.  
 Душанов законик, <http://nsportal.info/showthread.php/1410>  
 Максимовић, Десанка: *Тражим помиловање – лирске дискусије са Душановим закоником*. Краљево: Слово, 1997.  
 Протић, Предраг: *Десанка Максимовић – Лирски свети и свети лирике везан за дејинство и домовину*, у: Дуга. Београд: Народни фронт Србије, бр. 1003, од: 21. 02. 1965.  
 Тутњевић, Станиша: *Ништа без ништа*, у: „Родољубље у поезији Десанке Максимовић“, ур. Слободан Ж. Марковић. Београд: Задужбина Десанке Максимовић, 2000.

Примљено: 16.01.2014.

Одобрено за штампу: 25.01.2014.

---

**Summary:** The core of patriotism expressed in the poetry book ‘I Seek Amnesty’ by Desanka-Maksimovic represents her relation to Serbian medieval past (namely towards the part of Serbian history marked by the rule of Dusan the Mighty when the first Serbian code of laws was enacted). By her relation to this part of Serbian history, the poet appealed to her readers to treat their cultural and historical heritage in a different (innovative) way. The patriotism expressed in this poetry book is semantically complex, in other words, it has taken on a wider (more universal) meaning and transformed itself into philanthropy and pantheism. Its complexity is also reflected in what, on the one hand, implies an innovative relation to national heritage and, on the other hand, it fosters the continuity of traditional Serbian patriotism (based on rebellious and liberating defiance and elation). This paper also argues what importance the patriotism expressed in this poetry book has and what its relation to the rest of the patriotic poetry of DesankaMaksimov and to the overall patriotic Serbian poetry is. The conclusion has been drawn that the notion of patriotism, due to its semantic complexity, ensured durability in this poetry book and an important place in the history of Serbian patriotic poetry.

**Key words:** patriotism, poetry book, discussion, structure, the past, the present, philanthropy, pantheism, tradition, modernity

**ВЛАДИМИР ЈЕРКОВИЋ<sup>1</sup>**

Градска библиотека „Карло Бијелички“

Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

**REVIEW**

UDK: 347.78:7.061[378-057.87

BIBLID: 0353-7129,19(2014)1,p.111–120

## **СТУДЕНТСКИ ПЛАГИЈАРИЗАМ**

**(последица нарушеног концепта академског интегритета)**

**Резиме:** У овоме раду представљен је појам плагијаризма, облици његове појавности као и мотиви и разлози за његово чињење. Централни део рада чини сагледавање проблема студентског плагијаризма као и друштвених утицаја и других чинилаца који имају утицај на прихватање плагијаризма као праксе код студената високошколских установа. Олакшани приступ информацијама, расположиви садржаји са интернета, специфични друштвени хабитус и општи социјални услови утичу на појаву плагијаризма, у времену када је захтев за повећањем знања, али и представљањем и евиденцијом истог у порасту. Рад има за циљ да укаже на увелико релативизован проблем постојања плагијаризма код студената, да истакне битно у вези са карактеристикама ове појаве и наведе важне чиниоце у вези са друштвеним трендом афирмације ове праксе у популацији младих.

**Кључне речи:** плагијаризам, студенти, академски интегритет.

---

### **Увод**

Плагијаризам у смислу крађе интелектуалне својине јесте пракса присутна од времена када су настала прва научна и уметничка остварења. Важи за озбиљни академски прекршај и представља нарушавање етичких начела и правних регулатива, јер се преузима нечије лично стваралаштво, које представља неотуђиви, аутентични вид заувек установљеног научног, уметничког или неког другог ауторског израза. Овај рад има за циљ да укаже на увелико релативизован проблем постојања плагијаризма код студената, да истакне битно у вези са појмом и карактеристикама ове појаве, наведе битне чиниоце у вези са друштвеним

---

1 vladimirjerkovic@yahoo.com



трендом афирмације ове праксе у популацији младих, без тенденције ка остваривању индуктивних закључака. Како је ова појава неприхватљива и не представља израз поштовања академског идеала, придржавања универзитетских правила и уважавања личних достигнућа и остварења, важно је учинити јасан приказ онога шта плагијаризам јесте, а шта није, како, зашто и у којим околностима се он јавља и шта га поспешује. Какави су одговор и заштита институције универзитета, колика је инцидентност, а какав је дух времена и какви су захтеви тренутка у свакоме погледу, нису предмет овога рада.

### ДЕФИНИСАЊЕ ПЛАГИЈАРИЗМА

Постоји више дефиниција онога шта плагијаризам јесте. Према Хенксу, а како је то наведено у Колинсовом речнику енглеског језика (*Collins Dictionary of the English Language*), плагијаризам јесте „чин плагијаторства“, што подразумева „преузимање идеја, одељака, текста од другог аутора“ (Henks 1979). Овде присутна термилошка конфузија није видљива у овој одредници, мада је јасно да тзв. ослањање на туђа становишта и писање, врло лако може постати нешто што ће удаљити аутора од аутентичности сопственог писања. Према томе, овде морамо узети у обзир и чињеницу да прави плагијаризам подразумева јасно утврђену и евидентну интенцију да се он учини, док, са друге стране, ненамерни плагијаризам не може бити сматран прекршајем онолике важности какав је супстанцијални и тотални плагијаризам. Пратећи етимологију речи плагијаризам у енглеском говорном подручју, Бернхарт наводи да плагијаризам значи „књижевну крађу“, а да сама реч потиче из латинског језика и речи *plagarius* која означава отмицу, крађу, литерарни лоповлук, лажно представљање (Barnhart 1988: 801). Укратко речено, плагијаризам се односи на крађу идеја и речи и то свега онога што би се могло сматрати општим знањем. Коначно, плагијаризам подразумева представљање туђег рада као сопственог и узимање заслуге за оно што је заправо нечије туђе остварење. Када је реч о студентском плагијаризму, тада постаје неизбежно помињање академског интегритета, академског кодекса части, односно академске етике и идеала институције универзитета. Ова крађа интелектуалне својине представља, дакле, како етички проблем, тако и појаву која је обухваћена правним регулативама, од којих су у овоме случају битне оне које су усвојене као правилници и кодекси унутар високообразовних установа. Ова појава често је била и јесте предмет критике многих учењака и научних прегалаца, а поједини аутори, попут Фридмана, описују ову појаву као „напад на, ни мање ни више, него основно људско право на личну својину, на идентитет“ (Freedman 1994: 506).

## СТУДЕНТСКИ ПЛАГИЈАРИЗАМ И РАЗЛОЗИ ЗА ЧИЊЕЊЕ ПЛАГИЈАРИЗМА

Иако плагијаризам никако није везан само за оне који похађају студије на високошколским установама, у овоме раду биће речи управо о томе, мада морамо нагласити да плагијаризам нити је нова појава, нити је ограничена само на литерарни плагијаризам, нити је искључиво везана за непродуктивне, лење и неоригиналне, односно непризнате ауторе. Када је реч о плагијаризму, неопходно је подсетити да су многи светски признати аутори били оптужени за чињење плагијата, да су многи западали у академско непоштење, али и да је очување академског интегритета, са једне стране, и подржавање и охрабривање оригиналности, са друге стране, једна сасвим шира друштвена проблематика која ипак подразумева и оне детерминанте о којима ће бити реч у овоме раду. Овај рад, стога, донекле представља покушај да се представи проблематика, уже везана за студентски плагијаризам, али шире везана за све остале радње и карактеристике које прожимају ову појаву.

Студенти који прибегавају плагијаризму често јесу исти они који су спремни варати на испиту, преписивати, фалсификовати податке и документа и, поред свега другог, јесу они који покушавају манипулисати особљем факултета. Осврћући се на поједине ауторе, можемо видети да се студентски плагијаризам перципира најчешће као ствар неетичног понашања, непоштовања академског интегритета и академске неискрености, али понекад, такође, јавља се и услед неупућености у академске принципе или стандарде (Hardy 1981/2).

Разлози за чињење плагијаризма могу бити различити као и мотиви који наводе студенте на њега, али никако не правдају свесно чињење плагијаризма. Навешћемо неколико могућих разлога који узрокују прибегавање плагијаризму или представљају довољно снажне мотиве за починиоце плагијаризма. Као први разлог наводимо типичан недостатак разумевања захтева за аутентичност, а одмах затим мањак знања у датој области. Повећана ефикасност може бити јак мотив а притисак временског лимита утврђеног за израду есеја, пројекта или семинарског рада може натерати студенте да, ипак, као последње решење, изаберу плагијаризам (Auer & Krcmar 2011). У вези са свим што је написано о плагијаризму нужно је узети у обзир и личне вредности и ставове појединаца плагијатора који се *de facto* разилазе са академским идеалима и начелом меритократије. Уједно и пркос и однос студента према наставнику и предмету свакако утичу на опредељење за нечасно академско опхођење и деловање. Напослетку, неретко је присутно порицање чињенице да се чини плагијаризам, а исти може да буде једноставно последица постојања искушења и опортунизма, нарочито ако се зна чињеница релативно недовољно високог степена озбиљности и строгости санкција за почињен плагијат. Иако је могуће претпоставити да овако таксативно

набројани разлози и мотиви могу постојати код оних који чине плагијаризам, и даље то ни мало не умањује огромни домен у којем други фактори играју велику улогу (попут пола, узраста, зрелости, академских афинитета и способности, друштвеног живота, преовлађујуће супкултуре младих, утицаја вршњака те познаника непосредно, личних карактерних особина и система вредности, ризика да се буде ухваћен и сл.).

## ПЛАГИЈАРИЗАМ И ИНТЕРНЕТ

Вероватно је да плагијаризам није било лакше починити никада раније у историји цивилизације, него што је то случај данас. Не само да је чињење плагијаризма захтевало велики труд и трајало дуже времена, него је често било и лако препознатљиво управо из разлога што је било мање научних, књижевних и других писаних остварења, а уски кругови који су се бавили овим академским тематикама, добро упознати са остварењима појединих аутора, не би имали проблем да препознају шта није аутентично у новопредстављеном делу. И у ранијим периодима, наиме, академски кругови бележили су очигледне плагијате и жестоко осуђивали и најмањи акт неоригиналности, који је дословно сматран крађом и био вредан презира, прекора и изопштења из заједнице струковно окупљених појединаца. Релативно недавно и актима појединих институција јасно је описан плагијаризам и јасно су утврђене санкције за чињење истога као греха према своме позиву и оштећеном појединцу и срамоте нанете установи, у овоме случају, универзитету. Интернет данас обезбеђује приступ готово неограниченом броју извора а истовремено уједно омогућава и никада лакше и брже копирање садржаја, делова текста итд. Интернет странице такође су пуне и текстова чији аутори нису стручњаци из дате области, већ одређени појединци који су правилно разне сумаруме, објавили есеје, сопствене компилације и сличне текстуалне садржаје. Треба додати да тај „јавни карактер садржаја на интернету често замагљује разлику између јавног и приватног власништва над информацијама и садржајима“<sup>2</sup>. Овако релативизовање преузетих садржаја чини да се јавља све већи број неоригиналних семинарских радова, пројеката и есеја које студенти морају предавати. Пратећи и поштујући концепт академског интегритета, студенти их морају претходно израдити у једном квалитетном, а понајпре у оригиналном облику, где су приметни њихови рад и залагање, кохезија, линеарно излагања делова, правилно и прописно укомпоновање туђих речи у целину свога рада.

Постоји нешто сасвим ново у вези са интернетом. Како је основно поимање такво „да је информација лака, а да је знање тешко, овде примећујемо вишак информација у односу на мањак мишљења“ (Sanger 2008). Заправо није ни мањак мишљења толико забрињавајући, колико је вишак информација и кон-

<sup>2</sup> Извор: интернет сајт [www.plagiarism.org](http://www.plagiarism.org) Retrieved September 15, 2011. from [http://www.plagiarism.org/plag\\_article\\_plagiarism\\_and\\_the\\_internet.html](http://www.plagiarism.org/plag_article_plagiarism_and_the_internet.html)

фузија коју он ствара, а која је тотална у смислу посибилитета избора на мрежи, а селективно актуализована када је реч о другим медијима, попут телевизије. Према томе, оно што је започела штампа, а наставили радио и телевизија, интернет је само проширио на један глобални и свепрожимајући ниво. У таквом окружењу мноштва информација евидентно је да се слабије цени знање. При таквим условима савремени студент често одустаје од тога да напише оригинални рад, јер је унапред осуђен на пропаст. Зато што ће представљати готово немогућ задатак некоме ко није растао и учио у друштвеном систему где постоји дати вредносни систем који подржава безупитно поштење као врлину и где категорије универзалних вредности, а ту убрајамо и овде актуелан појам академског поштења, јесу преовлађујући савремени дискурси. Управо успех у васпитању деце мери се и свим оним оствареним утицајима на формирање њиховог погледа на свет. Не само преко стицања нових знања, измена у понашању и формирања вредносних система, већ превасходно преко формирања нових критеријума за конкуренцију на глобалном поимању реалности, који се готово безболно инсторише кроз медије. Када говори о савременом друштву, Драган Коковић сматра да медијски и образовни системи не треба да буду у сукобу, већ у интерактивном односу. У таквом односу створили би се услови „да се у оба правца размењују вредности и последице деловања“ (Коковић 2009: 266). Важно је уочити да студентски плагијаризам јесте делимично и последица „преобила догађаја“<sup>3</sup>, у којем плагијаризам представља само још један колатерал претпаности информацијама.

## ТИПОВИ ПЛАГИЈАРИЗМА

Будући да ни наше друштво ништа значајно мање није изложено утицајима које смо навели, а који се тичу друштвеног контекста за појаву плагијаризма, могуће је разликовати неколико видова чињења плагијаризма. Као што се Центар за евалуацију у образовању и науци бави растеређивањем научних радова сакупљених у бази Српског цитатног индекса и Библиометријског извештаја о часописима, идентификовањем, детекцијом и верификацијом свих типова плагијаризма и сродних појава, тако би и универзитетски професори морали да имају обавезу да прате заступљеност ове појаве код својих студената, наравно, уколико су пре тога учинили одговарајућу едукацију. Плагијат представља „једног од најизразитијих појавних облика некоректног понашања у академском контексту“<sup>4</sup> (Wilhoit 1994: 163). Студенти чине плагијате на више начина:

3 Више о томе видети: Ериксен. Т.Х. (2003): *Тиранија тиренујка*. Београд. Библиотека ХХ век. стр.102-3.

4 Извор цитата: Institut za razvoj obrazovanja. Kolumna javne politike visokog obrazovanja: „Plagijat u hrvatskoj akademskoj zajednici: (ne)uspješna borba i moguća rješenja“. Autor: Sven Marčelić, asistent na Odjelu za sociologiju Sveučilišta u Zadru. Zagreb, 31. svibnja 2010. Retrieved September 15, 2011. from <http://www.iro.hr/hr/javne-politike-visokog-obrazovanja/kolumna/plagijat-u-hrvatskoj-akademskoj-zajednici/>

- преузимањем материјала са туђег извора и приказивањем као сопственог;
- куповином рада од друге особе или преузимањем са интернет страница које нуде те услуге;
- копирањем читавог писаног материјала без адекватног навођења извора;
- предавањем рада који је написало друго лице и приказивањем као сопственог оставрења;
- копирањем делова текста или поглавља наводећи цитате из изворног текста;
- преузимањем од другог аутора без навођења потребних референци.

Облици плагијата који се јављају код студената су исти они који се јављају и код академских стваралаца, а то су:

- особа није аутор текста, неко други је написао;
- потпуни плагијат – особа потписује целокупно дело својим именом;
- аутоплагијат – приказивање претходно написаног и предатог (објављеног) дела као изворног;
- плагијат преводом – особа преводи туђи текст без навођења извора;
- особа преузима делове туђег текста без навођења извора;
- парафразирање без референце – преузимање туђег текста и идеја али не дословно;
- цитирање изван контекста – особа преписује или парафразира текст, а затим не цитира прецизно.

## НЕНАМЕРНИ ПЛАГИЈАРИЗАМ

Навели смо већ да плагијаризам јесте крађа туђег власништва (тј. интелектуалне својине) и да представља кршење обавеза студената и етичког кодекса усвојеног од стране установе и слично. Постоје наине случајеви када студент није свестан да чини дело плагијаризма и то називамо ненамерним плагијаризмом. Овде је превасходно реч о мешању појмова плагијаризма и истраживања, односно о конфузији код студената у покушају да прате конкретне и јасне одреднице у намери да учине рад квалитетнијим, али несвесни начина за избегавање плагијаризма, односно тога шта се све може сматрати плагијаризмом. Најчешћи вид ненамерног плагијаризма је „конфузија у вези са цитирањем, када аутор није свестан нити упознат са правилима адекватног и прописаног цитирања<sup>5</sup>“. Даље, велики број студената парафразирајући одлази предалеко и почини плагијаризам, често повезујући парафразирани целине кратким допунама сопственог текста.

<sup>5</sup> Извор интернет сајт: Dupli checker Free Online Plagiarism Detection Tool Retrieved September 15, 2011. from <http://www.duplichecker.com/Unintentionalplagiarism.asp>

та. Када студент мења редослед речи или пронађе одговарајуће замене за одређене речи, он може чинити замену речи, али тако да уз тај процес у потпуности прати идеју и мисли аутора од кога преузима, те опет чини плагијаризам. Како би се избегле овакве нежељене последице, приликом писања рада неопходно је бити упознат са правилима цитирања, прикладним парафразирањем, дозвољеном количином туђег у своме раду као и да је најважније ослањати се на сопствене идеје и план израде. Код ненамерног плагијаризма, како му и назив каже, није постојала намера да се он почини, али је упркос томе установљен, и представља последицу неупућености и незнања.

### **ЗАКЉУЧАК ПРЕВЕНЦИЈА ПЛАГИЈАРИЗМА**

Како је објашњено шта је плагијаризам и како су већ истакнуте његове негативне последице, овде ћемо претпоставити највероватнији разлог за учешће јављање плагијаризма. Реч је о олакшаном приступу информацијама и знању. Ова појава представља претњу научној заједници, представља слабљење тренда иновација, те због тога трпи развој научних дисциплина. Нужна је, дакле, нова стратегија превенције плагијаризма која се односи на употребу метода детекције и верификације плагијата, подизање свести о овој појави, увођење строжијих казни за починиоце и обесхрабривање студената да чине плагијат. За ово последње постоје одговарајући програми, попут [www.duplchecker.com](http://www.duplchecker.com)<sup>6</sup> претраживача, који служи откривању плагијата. Наравно овај сајт користи искључиво уколико је учитани рад на енглеском језику, али врло је вероватно да такав један програм може да буде направљен и за плагијате написане на српском језику. Поред овако високо софистицираних достигнућа, о којима још није било много речи у нашој академској јавности, једноставнији облик превенције плагијаризма може представљати и унапређен однос студената и њихових професора. Професори могу упутити млађе колеге на одговарајућу литературу и на тај начин им помоћи а истовремено их и одвратити од плагијаризма. Са друге стране, едукација о типовима и разлозима за појаву плагијаризма мора постати пракса, а етички кодекс који се односи на вредност и узвишеност академског интегритета требало би промовисати на свим нивоима студија. Важно је додати да је прибегавање девијантним обрасцима понашања узроковано и друштвеном ситуацијом, односно начином на који се поима позиција у којој се налази студент. Студирање уједно данас мора да представља једну узвишену радњу и захтева поштовање. Криза образовања и њој претходна криза идентитета чине, наиме, појаву плагијаризма мање приметном него присутном. Д. Коковић сматра да се „кључно питање у вези са школом и образовањем тиче потцењивања свих вредности модерне школе

---

6 Више о томе видети: <http://www.duplchecker.com> Retrieved September 15, 2011. from <http://www.duplchecker.com>

као уређене институције и идеје коју пропагира постмодернизам да је све допуштено, да све пролази. Постмодернизам заговара површност, што је такође у опреди према школи која треба да се према њој односи критички, да је елиминисе“ (Коковић 2009: 303). Ова мисао говори о сукобу постмодерне и образовања, тачније о кризи образовања у постмодерном добу које је означило стање дисконтинуитета у образовању. Узевши у обзир, стога, проблем савременог образовања које има задатак да пронађе начине да се прилагоди потребама тренутка, увиђа се да проблем плагијаризма може бити колатералан. Према томе превенција може ослабити тренд пораста плагијаризма у корист уважавања и поштовања академског интегритета. Када се међутим говори о великом напретку у учвршћивању универзалних академских идеала, тада се морају имати на уму и читав друштвени контекст и специфични хабитуси културе и супкултуре који су актуелни и који на глобалном нивоу имају неоспорни утицај на појаву плагијаризма.

## ЛИТЕРАТУРА

- Auer, N.J. & Krupar, E.M. (2001). Mouse Click Plagiarism: The Role of Technology in Plagiarism and the Librarian's Role in Combating it. *Library Trends*. Illinois. The Board of Trustees. University of Illinois, 49(3) pp.415-432 Retrieved September 15, 2011. from [http://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/8353/librarytrendsv49i3d\\_opt.pdf?sequence=1](http://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/8353/librarytrendsv49i3d_opt.pdf?sequence=1)
- Barnhart, R.K. (Ed.) (1998). *Chamber Dictionary of Etymology*. Edinburgh: Chambers.
- Freedman, M. (1994). The persistence of plagiarism, the riddle of originality. *Virginia Quarterly Review*. University of Virginia. Charlottesville. 70 (3), pp.504-518 Retrieved September 15, 2011. from <http://www.vqronline.org/articles/1994/summer/freedman-persistence/>
- Hanks, P.(Ed.) (1997). *Collins Dictionary of the English language*. Glasgow: William Collins.
- Hardy, R. J. (1981/82) Preventing academic dishonesty, some important tips for political science professor. *Teaching Political Science*. American Political Science Association. Washington. (2) pp.68-77 Retrieved September 15, 2011. from [http://www.apsanet.org/content\\_5924.cfm?navID=247](http://www.apsanet.org/content_5924.cfm?navID=247)
- Sanger, L. (2008). How the Internet Is Changing What We (Think We) Know. Ohio: Upper Arlington Public Library. Upper Arlington. January 23, 2008. A speech for “the locals.” Retrieved September 15, 2011. from <http://www.larrysanger.org/hownetchangesknowledge.html>
- Wilhoit, S. (1994). Helping Students Avoid Plagiarism. *College Teaching*. 42 (4), pp.161-164. London: Routledge. Retrieved September 15, 2011. from <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/87567555.1994.9926849>
- Ериксен, Т.Х. (2003). *Тиранаја шренујка*. Београд: Библиотека XX век.
- Коковић, Д. (2009). *Друштво и образовни капијтал*. Нови Сад: Медитеран.

Примљено: 16.01.2014.

Одобрено за штампу: 22.01.2014.

---

**Summary:** In this article, the concept of plagiarism is presented as well as the various forms in which this phenomenon occurs, with motives and reasons for plagiarizing. The central part of this article represents the consideration of the problem of students' plagiarism, and the consideration of social and other influences on accepting plagiarism among the student population. Easy access to information, ready content availability that the Internet provides, specific social habitat, and general social conditions have an overwhelming influence on the emergence of students' plagiarism in times of a growing demand for knowledge, presenting knowledge, and determining the level and structure of the knowledge one possesses. The aim of this article is to point out a highly relativized problem of the existence of plagiarism, to stress the importance related to the notion and characteristics of this phenomenon, and to list unavoidable factors related to the social trend of recognizing this practice among the student population.

**Key words:** plagiarism, students, academic integrity





**EDISA PUŠKA<sup>1</sup>**

IX OŠ Maoča, Brčko distrikt BiH

**ADIS PUŠKA**

eMPIRICA, Brčko distrikt BiH

**PREGLEDNI ČLANAK**

**REVIEW**

UDK: 37.017

371.3

371.12

BIBLID: 0353-7129,19(2014)1,p.121–132

## KOMPETENCIJE UČITELJA ZA DRUŠTVO ZNANJA

**Rezime:** Napredak nauke i tehnologije je uticao na stvaranje društva znanja u kojem je naglasak na primjeni novih znanja i vještina u izvođenju nastave. Tom prilikom svaki učitelj mora da primjenjuje cjeloživotno učenje. Korištenjem cjeloživotnog učenja učitelj razvija nove kompetencije koje pred njega stavlja društvo znanja.

Upravo razvijanje novih kompetencija pod okriljem cjeloživotnog učenja predstavlja predmet ovoga rada. U okviru ovoga rada daje se pojašnjenje pojmova društva znanja i cjeloživotnog učenja te kako nove tehnologije i inovacije utiču na samog učitelja.

**Cljučne riječi:** društvo znanja, učitelj, cjeloživotno učenje, inovacije.

---

### 1. UVOD

Osiguranje kvalitetnog obrazovanja obuhvata nosi sa sobom i pitanje obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja. Obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja predstavlja ključno pitanje u svakoj zemlji pa i kod nas. Kvalitet učiteljskog kadra jedan od glavnih faktora koji djeluju na nivo obrazovnih uspjeha učenika.

Određivanja koje su to kompetencije učitelja koje im pomažu da se nose sa zahtjevima društva znanja je veoma teško, jer kompetentnost određujemo kao razvojnu kategoriju koja određuje spremnost na cjeloživotno učenje i istraživanje.

Doživotno učenje je osnov za 21. vijek na koji se svi trebamo ugledati i slijediti ga. Upravo 21. vijek stvara novo okruženje u razumijevanju društva znanja. U tim novim situacijama ljudi uče kako reagirati na pravi način i kako trebaju donijeti pravu odluku kako u privatnom a i u profesionalnom životu. U društvu znanja svaki učitelj uči

---

<sup>1</sup> edisapuska@yahoo.com

kako da nauči učenika, kako da ga osposobi kako bi on koristio učenje kao najvažniji alat u savremenom svijetu. Doživotno učenje od učitelja traži da se razvijaju i određene vještine i kompetencije kako bi se odgovorilo na zahtjeve savremenog društva.

Najvažniji faktori uspješnih učitelja su razumijevanje osnovnih pojmova i vrijednosta te razvijanje potrebnih kompetencija i vještina u području učiteljskog poziva jer su one preduslov kvalitetnom odgoju i obrazovanju učenika. Kompetenciju možemo promatrati kao vezu znanja i vještina.

Razlikujemo tri dimenzije učiteljske kompetencije:

- a) predmetnu kompetenciju – znanja određenog područja
- b) pedagoško-didaktičko-metodičku kompetenciju – obuhvaća znanja i vještine posredovanja znanstvenih spoznaja u nastavi određenog predmeta
- c) psihološku kompetenciju – osobine ličnosti učitelja/nastavnika (Spajić-Vrkaš, Kukoč, Bašić, 2001: 251.).

Jedna od najvažnijih kompetencija u poučavanju jeste djelotvornost a posebno vjerovanje učitelja da su njegovi učenici u stanju učiti i da ih i on može poučavati, odnosno pomoći im učiti. U razmišljanju o kompetencijama učitelja slažemo se sa određenjem kojeg navodi Perrenoud (2002: 13.), a odnosi se na sticanje kompetencija kao „osposobljavanje pojedinaca za mobilizaciju, upotrebu i integraciju stečenog znanja u kompleksnim, različitim i nepredvidljivim situacijama“ te predlaže definiciju kompetentnosti kao „sposobnosti učinkovitog djelovanja u brojnim situacijama. Temelje se „na stečenom znanju, iako nije ograničeno tim znanjem“ (Pučko, Razdevšek, 2005: 79).

## 2. OBRAZOVANJE, DRUŠTVO, PROMJENE

„Neaktivnost je neuporedivo napornija od najnapornije aktivnosti.“  
G. Anders: Zastarjelost čovjeka

Stanje u obrazovanju bilo kojeg društva ne možemo posmatrati nezavisno od datog društveno-historijskog, kulturnog i duhovnog konteksta. Sve nam to djeluje kao slika obrazovanja našeg vremena. Vrijeme u kojem živimo obiluje promjenama, bilo da je riječ o promjenama u društvu, obrazovanju, ili na nivou školskog sistema.

Svaka nova generacija dužna je da iznova razmišlja u čemu se sastoji smisao i značaj tih promjena, kakvo obrazovanje jeste i u kojem pravcu treba usmjeravati njegov razvoj da bi se učinio što kvalitetnijim i efikasnijim. (Gvozdenović, 2007: 2.) Mijenja se način učenja i način razmišljanja, mijenja se sistem komuniciranja i način korištenja slobodnog vremena, stvaraju se nove potrebe, mijenja se uloga nastavnika i učenika i dr.

Sve te promjene su međusobno uslovljene i povezane, bilo da je riječ o svijetu života ili o unapređivanju kvaliteta nastave i procesa učenja. Početna asocijacija na

relaciji nastavnik – savremeno obrazovanje na prvi pogled ne zahtijeva naročit napor da bi za sebe učinili prisutnim brojne izvore u kojima su ova pitanja razmatrana.

Zahvaljujući razvoju nauke, tehnike i obrazovne tehnologije, pružaju se nove mogućnosti istraživanja, usvajanja, primjene i provjere znanja za sve učesnike obrazovnog procesa.

Mogućnost korištenja raznih izvora znanja i novi sistem komuniciranja implicira činjenicu da nastavnici nisu jedini izvori znanja i informacija, niti je škola jedini centar učenja i razvoja mladih. Pa, ipak, to ne dovodi u pitanje nezamjenljivu ulogu koju ima nastavnik u svakom obrazovnom sistemu i nastavnom procesu, kako u pogledu dijagnosticiranja raznih nivoa znanja, potreba i sposobnosti, tako i u smislu praćenja i podsticanja razvoja ličnosti učenika. Uz to ide značaj škole kao važnog puta u prenošenju iskustava koja utiču na usmjeravanje individualnog razvoja učenika i osnaživanje njihove socijalne integracije.

Istraživanja pokazuju da učiteljevo povjerenje u svoju struku, znanja i vještine kojima raspolaže, učenikove potencijale za učenje i promjenu, kao i važnost obrazovanja za lični i društveni razvoj i napredak, značajno utiču na kvalitetu poučavanja i učenja u školi.

Obrazovanje je proces koji je upleten u sve oblasti života, u školi, i izvan nje. Međutim, obrazovanje ne možemo povezati samo sa nastavnikom. Tu su i brojni drugi segmenti.

„Egzistencijalna dimenzija obrazovanja involvirana je u egzistencijalne temelje ličnosti i zajednice.“ (Gvozdenović, 2009: 61.) Obrazovanje se ne može redukovati na pedagošku praksu, niti na preuzimanje određenih društvenih uloga. Škola, dakle, nije samo priprema za život, ona je i sam život. U školi se dolazi do brojnih spoznaja i priprema za dalji život.

Obrazovanje pojedinca ne započinje školovanjem, niti se završava s njim. Obrazovanje nikad ne dopijeva do svoga potpunog kraja, nego predstavlja stalan proces ostvarivanja duhovnih vrijednosti. Uvijek može više nego što se pokaže, nikada nije kraj ako se ima jaka volja i motiv. Obrazovanje kao jedno od najvećih dobara nosi sa sobom mogućnost da se stekne obraz, da se razvije smisao za dobro, istinito, pravedno i lijepo.

Obrazovanje se veže i za porodicu jer nije samo škola ustanova koja treba da obrazuje i odgaja. Obrazovanje podrazumijeva brigu za oblikovanje duše i tijela, skladan razvoj duhovnih i fizičkih snaga ličnosti, proces sticanja ličnog identiteta i kolektivne identifikacije. Vaspitavati i obrazovati mlade naraštaje u duhu vremena, u prvom redu znači vaspitavati ih i obrazovati ih za njegovanje i stvaranje određenog sistema vrijednosti ili neke ključne vrijednosti.

Ljudi žive u zajednici na temelju onoga što im je zajedničko (ciljevi, vjerovanja, znanja, vrijednosti, iskustvo, aspiracije, uzajamna zavisnost, međusobno razumijevanje). Društveni život zahtijeva proučavanje i učenje da bi se trajno održao kao zajednica jer će društvo sve promijeniti a da ne promijeni čovjeka. (Gvozdenović, 2009: 61.) Postojanje škole kao temeljne institucije obrazovnog sistema i nastave kao

oblika rada u njoj, pretpostavlja organizovano prenošenje znanja i iskustva, istraživanje problema svijeta, vrijednosti i smisla života.

Školska organizacija, kao jedan od faktora vaspitnog uticaja, treba da bude usmjerena na ostvarenje zahtjeva da se radi na razvoju iznutra, a ne samo na unošenju obrazovanja spolja. Kompletna ličnost se ipak vremenom formira. Da bi se duh razvijao i obrazovao potrebno je stvoriti uslove koji omogućavaju i podstiču takvu djelatnost.

Društvo obiluje brojnim promjenama i treba se znati izboriti sa njima u svakom momentu a da u sve to bude upleteno i obrazovanje kao važan segment svakodnevnog života.

### 3. DRUŠTVO ZNANJA

Društva znanja vežu se za sposobnost prepoznavanja, stvaranja, obrade, transformacije, širenja i iskorištavanja informacija u izgradnji i primjeni znanja za ljudski rod. Ova društva zahtijevaju viziju koja obuhvata pluralizam, inkluziju, solidarnost i sudjelovanje.

Na Svjetskom sastanku o informacijskom društvu, u ime UNESCO-a iznijet je stav da ja koncept društva znanja sveobuhvatniji i korisniji nego koncepti tehnologije i povezivosti koji se najčešće i pojavljuju u raspravama o informacijskim društvima.

Infrastruktura i upravljanje umreženim planetom u prvom su planu kada se radi o pitanju tehnologije i povezivosti. Ova pitanja, iako su važna, ne mogu se smatrati ciljem po sebi, odnosno globalno informacijsko društvo nema smisla ako ne potiče razvoj društva znanja i poštivanje ljudskih prava. Revolucija novih tehnologija je produčila razliku između bogatih i siromašnih, odnosno između razvijenih zemalja i zemalja u razvoju i zato ovaj cilj poticanja razvoja društva i promicanja ljudskih prava dobiva veliku važnost. To se naročito može odnositi za našu zemlju koja obiluje brojnim promjenama.

Danas u nekim dijelovima svijeta vlada veliko siromaštvo. Društva znanja bi trebala osigurati potpuniju primjenu ljudskih prava i temeljnih sloboda. U nekoj mjeri i u nekim zemljama to je prisutno ali nije dovoljno sprovedeno. Tako bi se ušlo u borbu protiv siromaštva i osnaživanje razvojnih politika. Veza između znanja i razvoja je od velike važnosti za izgradnju društava znanja. Znanje je oružje za ostvarivanje ekonomskih potreba i temeljnih sastava razvoja. Znanje nam niko ne može ukrasti niti posuditi, to je naše i ničije drugo. Dakle, ciljevi borbe protiv siromaštva povezani su sa promicanjem građanskih i političkih prava. (Grupa autora, 2007: 13.)

Najveću ulogu u svemu tome igra upravo politika. Zbog toga se rastuće društvo znanja ne može ograničiti samo na primjenu nekih reformi. Ova društva bi trebala kao temelj prihvatiti i provoditi očuvanje i promicanje prava i sloboda koja su donijeli općepriznati međunarodni instrumenti. Opća deklaracija o ljudskim pravima iz 1948. godine i Međunarodna povelja građanskim i političkim pravima, odnosno Međuna-

rodna povelja o ekonomskim, društvenim i kulturnim pravima iz 1966. godine su najznačajniji dokumenti koji jamče prava. No, potrebno je poznavati ta prava da bismo ih mogli prihvatiti, odnosno poštivati ili se pozvati na njih.

Upravo kada se čovjek nauči koristiti tim pravima nadopunit će svoje znanje, mišljenje i savjest i tako postati dostojanstveno ljudsko biće. Brojni ljudi poznaju prava i koriste ih da bi nešto postigli ali opet naglašavam negdje uspijevaju a negdje nikada.

#### 4. UČITELJ KAO NOSILAC PROMJENE

Nastavnik je ključ svih reformi obrazovanja. Od njega zavisi da li će u razredu vladati pogodna emocionalna i socijalna klima ili će vladati napeta atmosfera puna straha i strepnje. On može da usreći dijete, ali i da ga privremeno učini nesretnim, da mu ulije nadu i volju za učenjem ili da ga potpuno demotiviše. Gotovo da se čovjek uplaši kad pomisli koje moći idu uz nastavnički poziv. Biti dobar nastavnik je veoma težak posao. (Suzić, 2008.: 43-44)

Nastavnici su ključni akteri u promovisanju kvalitetnog obrazovanja, bilo u školi ili u okviru fleksibilnih programa u široj društvenoj zajednici. Inoviranje prakse učenja i poučavanja kroz nove uloge nastavnika i učenika i preferiranje aktivnosti učenika u procesu sticanja znanja, nalazi se u temelju savremene koncepcije nastave i učenja.

Uz uvažavanje uslova u kojima radi, potrebno je da nastavnik poznaje programske zahtjeve i stekne uvid u karakteristične potrebe, sposobnosti i interesovanja učenika jer u različitim podnebljima nisu ista učenička interesovanja i sklonosti ka nečemu.

Nastavnik (neposredno i/ili posredno) usmjerava aktivnosti učenika, drugim riječima rukovodi učenjem. Upotreba kompjutera omogućuje novi sistem komuniciranja, korištenje raznih izvora znanja, računarskih baza podataka i interneta, što značajno doprinosi unapređivanju procesa istraživanja, usvajanja, primjene i provjere znanja.

Treba imati u vidu da će primjena kompjutera u nastavi biti uspješna samo ukoliko nastavnici budu osposobljeni za njihovo korištenje jer bez dobre instrukcije nema ni dobrog rada niti rezultata. Od nastavnika se očekuje da imaju pravilan odnos prilikom uspostavljanja ravnoteže između tradicije i savremenih tendencija, između onoga što se u nastavnom radu već pokazalo uspješnim i onoga što se imperativno zahtijeva, ali bi tek trebalo da bude.

Definicija kvalitete odgojno-obrazovne prakse nije nepromjenjivo, statično pitanje sa samo jednim ispravnim odgovorom. Zahtjevi za kvalitetom temelje se na živoj razmjeni znanja, iskustava i sklonosti svih aktera.

Kompetentni odgajatelji/učitelji 21. vijeka – ISSA-ina definicija kvalitetne pedagoške prakse sadržava sedam područja (Tankersley, et.al., 2012: 5):

1. Interakcija
2. Obitelj i zajednica
3. Inkluzija, različitost i demokratske vrijednosti
4. Procjenjivanje i planiranje

5. Strategije poučavanja
6. Okruženje za učenje
7. Profesionalni razvoj

Kvalitetnu pedagošku praksu implementiraju učitelji koji su kontinuirano uključeni u proces profesionalnog i osobnog razvoja. (Blažević, 2012: 18.) Saraduju s kolegama i na njih prenose svoj entuzijazam za cjeloživotno učenje te su uvijek raspoloženi za pozitivne promjene. Odgovornost učitelja je da svakom djetetu osigura najbolju podršku za razvoj i učenje.

Učitelj pokazuje entuzijazam i s drugima dijeli vještine koje promiču učenje odgovarajući na svakodnevne izazove u životu i radu, promjene u društvu, porast informacija i pojavu novih tehnologija. „Aktivnim sudjelovanjem, kritičkim promišljanjem i partnerstvom s drugima, učitelj unapređuje kvalitetu svog profesionalnog rada, promovira vlastitu profesiju i povećava svoju sposobnost zagovaranja kvalitetnog odgoja i obrazovanja za svu djecu“ (Tankersley, et.al., 2012: 36.).

Učitelj kreira okruženje tako da se svako dijete osjeća ugodno i sigurno tako da ima osjećaj pripadanja te da se može slobodno izražavati jer samo tako funkcionira normalan i ravnopravan rad sve djece. On mora pokazati poštovanje za svako dijete zanimajući se za njegove osjećaje, ideje i iskustva. Svojom kompetentnošću učitelj treba da osigurava prostor koji je djeci zanimljiv i ugodan, čime ih potstiče na uključivanje u različite aktivnosti a samim tim organizira prostor u logički osmišljena područja interesa kojima se potstiče razvoj i učenje.

Učitelj nudi bogat i raznovrstan izbor dostupnih i razvojno-primjerenih materijala koji djecu potstiču na istraživanje, igru, učenje, sudjelovanje u planiranju, oblikovanju i održavanju okruženja za učenje. Da bih sve dobro funkcionisalo treba da se stvori okruženje koje kod djece promovira osjećaj zajedništva i koje potstiče na sudjelovanje u stvaranju razredne kulture. Sa malo mašte i motivacije sve se to može veoma lahko postići.

Učitelj jasno izražava svoja očekivanja o ponašanju i na primjeren način uključuje djecu u stvaranje pravila i samim tim se stvara okruženje koje se temelji na demokratskim vrijednostima i potstiče djecu na sudjelovanje. On usmjerava ponašanje djece u skladu s poznavanjem osobnosti i razine razvoja svakog djeteta. Učitelji imaju presudnu ulogu u odgoju i obrazovanju mladih ali i odraslih.

Njihova ključna uloga ogleda se u razvoju obrazovnih sistema i implementaciji koja će doprinijeti visoko-obrazovnim pojedincima u pogledu potrebnih znanja, boljih socijalnih vještina i većih mogućnosti zapošljavanja. „To znači da nastavnici treba da se usmjere ka dostizanju određenih kompetencija. Za uspješno preuzimanje svih tih uloga nastavnika treba da bude otvoren za promjene i motivisan za doživotno učenje.“ (Popović, 2010: 254.)

„O učitelju se promišlja, prije svega, kao inicijatoru promjena, pokretaču za učenje, koji se brine za svoj osobni i profesionalni razvoj i koji je dio organizacije koja se razvija i uči.“ (Vujčić, 2007: 101.) Drugim riječima u samom odgojno-obrazovnom

procesu učitelji unose svoje vrijednosti, svoj sistem vrijednosti, imaju visok stepen autonomije u planiranju i promjeni odgojno-obrazovnog procesa. Oni su pokretači stvarnih promjena. Drugim riječima, kod učitelja se naglašava prije svega spremnost i otvorenost za promjene.

## 5. CJELOŽIVOTNO UČENJE KAO STUB DRUŠTVA ZNANJA

„Cjeloživotno učenje se definira kao aktivnost učenja tokom cijelog života s ciljem unapređivanja znanja, vještina i sposobnosti.“ (www.abecedakarijere.ba) Konceptcija cjeloživotnog učenja nastala je upravo iz razloga što se količina novog znanja svakim danom sve više povećava, dok postojeće znanje sve više i brže zastarijeva.

Cjeloživotno učenje i obrazovanje temeljeno na kompetencijama doprinosi većoj produktivnosti prema kriterijima „tržišta rada“. „Štoviše, cjeloživotno učenje je bazirano na stalnom pristupu učenju i obrazovanju radi sticanja novih i obnavljanja već stečenih znanja i vještina, potrebnih za sudjelovanje u radu i društvu znanja odnosno društvu koje uči.“ (www.krapina.net)

Cjeloživotno učenje podrazumijeva integraciju formalnog, neformalnog i informalnog učenja kako bi se stekle mogućnosti za stalno unapređenje kvaliteta življenja. Uvijek treba imati na umu da ideja cjeloživotnog učenja i obrazovanja, kao put ka bržem i kvalitetnijem zapošljavanju, polazi od pretpostavke da je čovjek najveće bogatstvo društva i da zato u njega treba ulagati jer znanja nikada nije puno.

Učenje ne treba da predstavlja krajnji cilj i da bude samo zbir znanja kojeg steču učenici već bi se trebao ogledati u boljem shvatanju samoga sebe i drugih u svakodnevnom životu kako bi se stvorili bolji i humaniji uvjeti života.

Razvoj kompetencija za cjeloživotno učenje uključuje interpersonalne i građanske kompetencije, svijest o ekološkim pitanjima i pitanjima vezanim za održiv razvoj, interkulturalno razumijevanje, poduzetništvo, te vještine informatičke i komunikacijske tehnologije. (Tankersley, et.al., 2012: 14.) Vizija cjeloživotnog učenja i neprestalnog profesionalnog razvoja zahtijeva učitelja koji će znati kritički razmišljati, koji je osposobljen za refleksiju i evaluaciju, koji zna potražiti ili osigurati preduvjete za razvoj svakog pojedinog učenika te koji zna podsticati i podržavati učenike u procesu učenja.

Pripremanje mladih za cjeloživotno učenje podrazumijeva da se tokom obrazovanja njihovih edukatora utiče na razvoj odgovarajućih stručnih kompetencija. „Dakle, afirmisanje ideje o doživotnom učenju u „društvu znanja“ pretpostavlja i značajne promjene u obrazovanju nastavničkog kadra.“ (Stojković, Prtljaga, 2009: 1) Kompetentan nastavnik u svakoj situaciji treba da zna šta, kako i zašto treba da radi – šta organizovati, usmjeravati, predlagati, motivisati, koordinirati, nuditi; kako raditi: postupno, odmjereno, strpljivo itd.; zašto: da bi se došlo do novih saznanja i ostvarili zacrtani ciljevi.



„Naglašava se potreba moderne nastave kao procesa aktivnog i partnerskog sticanja znanja, uz korištenje aktivnih metoda rada s razumijevanjem. Ističu se nove uloge nastavnika koje u procesu obrazovanja mladima omogućavaju sticanje bazičnih kompetencija - sposobnosti učenja, komunikacije, znanja i vještina potrebnih za rješavanje problema i efikasno individualno i socijalno funkcionisanje.“ (Stojanović, Prtljaga, 2009: 1.) „Pristup osposobljavanju nastavnika, koji je postao poznat kao cjeloživotno obrazovanje nastavnika zasnovano na kompetencijama ili performansama, nastao je kao reakcija na temeljno obrazovanje nastavnika i kursevi koji su bili toliko “teorijski” da su ih edukatori i studenti smatrali previše udaljenim od učionice i irelevantnim za potrebe budućih nastavnika.“ (Sučević, et.al., 2011: 16.)

„U nekim zemljama je uvedena povlastica sabbatical koja omogućava i korišćenje plaćenog odsustva, tokom školske godine, radi ličnog usavršavanja i stručnog rada“ .(Todorov, 2010: 201)

## 6. INOVACIJE KAO POKRETAČ DRUŠTVA ZNANJA

Deformalizacija tradicionalnih obrazovnih sistema potvrđuje značaj inovacija u nastavnom radu, osposobljavanje za samoobrazovanjem tokom cijelog života, promjenu položaja nastavnika i učenika. Učenje se odvija kao proces aktivne transformacije uloga kako na nivou školskog rada, tako i van njega. Na rad u školi ne utiču samo lične osobine učenika i nastavnika, već i osobine porodice i društvena sredina u koju su uključeni i nastavnik i učenik.

Treba, prije svega, imati u vidu da je stalnost promjena i razvoja u teoriji i praksi obrazovanja nošena moralnom dužnošću i težnjom za unapređivanjem postojećeg stanja – s jedne strane, dok na drugoj strani proces promjena sa sobom nosi potencijalne nejasnoće, propuste i rizike, ograničenja i protivrječnosti, ali i mogućnost njihovog ublažavanja i proširivanje granica saznanja. Slabe tačke planiranih promjena u obrazovanju po pravilu se manifestuju u toku njihove primjene, naročito na lokalnom nivou.

Inovacija je primjena nove i poboljšane ideje, postupka, dobra, usluge, procesa koja donosi nove koristi ili kvalitetu u primjeni. Inovacije u širem smislu donose poboljšanja u području: konstrukcije proizvoda (tehnološke inovacije), inovacija procesa, organizacije rada ili poslovanja, marketinga inovacije usluga i dr.

Ako planiramo promjene u obrazovanju, onda od vaspitača i učitelja očekujemo da budu stručnjaci koji promišljaju vlastitu praksu, koji su osposobljeni za istraživanje, za oblikovanje ciljeva, za realizaciju nastavnog procesa i za evaluaciju rezultata. Promjene u obrazovnom sektoru su po svojoj prirodi dugoročne i njihovi efekti se jasno vide tek nakon najmanje četiri godine. (Kovač-Cerović et.al. 2002: 9.)

Najveće promjene u obrazovanju će upravo donijeti inovacije koje itekako zavise od nastavnika i njegovog mišljenja. Usavršavanje nastavnika može teći po modelu *Učiti svakoga svemu*, za koji ne treba dokazivati koliko je neproduktivan. (Suzić, 2005: 605.)

Sistem inovacija u kojima se istražuje i utvrđuje pedagoška vrijednost onoga što nude moderne tehnologije predstavlja važnu kariku. Jedan od pravaca unapređenja obrazovanja je formiranje obrazovnih institucija za daljinsko učenje. Tu se podrazumijeva uključivanje raznih subjekata koji mogu svaka na svoj način doprinijeti da se globalna znanja prihvate i prilagode za lokalne potrebe, odnosno za stvaranje novih znanja.

„Da bi se ovaj proces odvijao na odgovarajući način prioritetna aktivnost je da se planski pristupi otvaranju obrazovnih institucija za daljinsko učenje. Prije svega se tu misli na razvijanje mreže inovativnih centara sa učešćem univerziteta i matičnih fakulteta, kao i strukovnih udruženja. Ukoliko se ovo pitanje ne rješava adekvatno i na vrijeme, pojavljivanje mnogih problema je vrlo izvjesno.“ (Popov, 2007: 3.)

Da bi se proces stvaranja društva znanja ubrzao neophodno je da se za određene regije (grad, okrug i sl.) formiraju centri za inovacije. Ovakav zahtjev proizilazi iz potrebe da se za određen broj školskih institucija pripremaju materijali i organizuju mreže za povezivanje u jedan sistem. U centrima bi se razvijali, testirali i usavršavali odgovarajući materijali i omogućila razmjena i korištenje za sve korisnike mreže. Nakon što se nova znanja testiraju i usvoje u centru ide se u njihovo široko uključivanje u ostale dijelove lokalne zajednice. Iz tog razloga prve centre treba formirati na regionalnom nivou, imajući u vidu sadašnje normative koji definišu uslove za njihovo formiranje. Pojedini centri u skladu sa njihovim napretkom bi se kasnije uključivali u šire regionalne mreže. Prilikom osnivanja centara preciznije bi se definisali: djelatnost organizacija, finansiranje, program rada i drugo.

## **7. UČENJE KAO KLJUČNA VRIJEDNOST DRUŠTVA ZNANJA**

U obrazovnom sistemu potrebno je da se uvodi obrazovanje za znanje kako bi se stručno radilo u svijetu koji se stalno mijenja. Zato se to i ne pokušava, ali specijalizacija ne smije isključivati opće znanje čak ni kada se radi o budućim znanstvenicima.

Sve su očiglednije potrebe za učenjem i ne mogu se svesti samo na formalne okvire obrazovanja. Uči se u svim životnim razdobljima i u svim oblicima (formalni, neformalni, informalni) da bi se unaprijedila znanja, vještine i kompetencije (Pejić, 2009:99). Učenje kao fenomen može se generalizirati na svim razinama društva i ponuditi model organizacije vremena, rada i života naših institucija.

Učenje i obrazovanje se razvijaju cijeloga života. Ljudski faktor mora biti postavljen u središte stalnog procesa usvajanja znanja i komunikacije. Učenje je neograničeno i samo je u nekom periodu više zastupljeno i u većoj mjeri iskorišteno. Povratak specifičnoj ljudskoj dimenziji znanja ne umanjuje važnost novih kompjuterskih alata, ali oni se trebaju promatrati samo kao alati i ne bi zbog njih smjeli smanjiti ulogu učenja i ulogu učitelja i odgajatelja svih vrsta. Ipak, sve ima svoje dobre i loše strane.

Društva znanja moraju proučavati različite oblike znanja. Ovakvo učenje će dovesti i do napretka u svim naukama. U društvima znanja morati će biti omogućeno

svakom pojedincu da prati spoznaje. „Učitelj koji provjeravanje poima kao sastavni dio učenja, smisao nastave vidi u tome da učenicima omogući izgradnju i produbljivanje znanja te preuzimanje nadzora nad vlastitim učenjem jer samo tako može bitno utjecati na njihovo učenje. Samo dobra provjera znanja omogućuje kvalitetno učenje.“ (Penca Palčić, 2008: 137.)

Najveći je problem što se znanje ne može objektivno mjeriti za razliku od bara i usluga. To predstavlja globalni problem a odnosi se također na većinu oblika znanja. Znanje je nemoguće mjeriti. Moguće je uvesti neke mjere zaštite pa se tako kao moguće rješenje javlja razdvajanje uloge učitelja i uloge ispitivača.

Razdvajanjem uloga učitelja od uloge ispitivača je skuplje i sadržava određene organizacijske probleme. Rješavanje ovoga problema je nužno za društvo u kojem će znanje biti svima dostupno.

## 8. ZAKLJUČAK

Obrazovne organizacije se mogu posmatrati kao živi sistemi, koje teže da same uče i kontinuirano se unapređuju. Cilj savremenog obrazovanja je da kroz primjenu novih tehnologija i saznanja odgovore na brzi razvoj društva, pri čemu se od učitelja traži da primjenjuju znanja, stvaraju inovacije i pokreću promjene, a sve to da kroz obrazovni-odgojni proces prenesu na učenike čime bi se stvorio uslov za uspostavljanje društva znanja. Veliki „krivac“ u obrazovnom procesu je učitelj i mnoge pozitivne i negativne stvari se njemu pripisuju. Učitelj je taj koji prenosi znanje, a koji mora da se „ufati“ u koštac savremenog društva.

Učenja nikada nije puno. Učenje je ključ za 21. vijek, pri čemu je doživotno učenje neophodno za sve učitelje. Nauka se mijenja, a znanje se povećava. Sva istraživanja po pitanju obrazovanja naglašavaju nužnost učenja odraslih. Više nije potrebno prenijeti neko znanje učeniku već je potrebno naučiti učenika da on sam koristi određene tehnike i metode kako bi svakodnevno povećavao svoja znanja, odnosno primjenjuje cjeloživotno učenje.

Zbog promjena u tradicionalnom stilu života, potrebno je da ljudi upoznaju druge ljude i svijet u cjelini. Neophodna je veza obrazovanja i društva. Obrazovanje mora biti sveobuhvatnije nego što je do sada bilo i da se temelji na četiri stuba: učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno i učiti biti. Obrazovanje ne smije dozvoliti da niti jedan talent kojeg čovjek posjeduje ostane neiskorišten. Potrebno je naglašavati kako svaki čovjek a tako i učitelj može dati svoj doprinos u savremenom društvu i izgraditi osnove društva znanja.

Tehnologija i „informatičko društvo“ se stalno razvijaju pri čemu se povećava mogućnosti pristupa podacima i informacijama. U društvu znanja je potrebno osposobiti svakoga za prikupljanje informacija i njihovo korištenje. Obrazovanje je potrebno stalno mijenjati i prilagođavati promjenama. Potrebno je ići u korak sa vremenom kako bi se mogli slijediti promjene u društvu znanja i ostvariti cilj cjeloživotnog učenja.

Iako prođu godine u učenju i izučavanju jednog dana se shvati da ništa nije bilo puno i da nikada nije došao kraj a uvijek postoji nešto što se ne zna i nikada se neće sve znati, ali se treba potruditi potrebno naučiti i znanje steći.

## LITERATURA

- Bašić, Slavica, Spajić-Vrkaš, Vedrana i Kukoč, Miroslav, *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju*, Interdisciplinarni rječnik, Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO, 2001;
- Blažević, Ines, Kurikulumske kompetencije učitelja i odgojno-obrazovna praksa, *Pedagogija i kultura*, Ur. Ljubetić, Maja, Zrilić, Smiljana, Opatija: Zbornik radova: Kultura kao polje pedagoške akcije: odgoj, obrazovanje, kurikulum, 2012. Svezak 2.: 16-27;
- Grupa autora, *Prema društvima znanja: UNESCO-ovo svjetsko izvješće*, Beograd: Educa, 2007;
- Tankersley Dawn, et.al., *Definicija kvalitetne pedagoške prakse, Kompetentni učitelji 21. stoljeća*, Korak po korak, Pučko otvoreno učilište. 2012;
- Gvozdrenović, Slavka, *Položaj nastavnika u savremenom obrazovanju*, Novi Sad: Četvrti međunarodni simpozij: Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja, 2007;
- Gvozdrenović, Slavka, *Obrazovanje i nastava*, Nikšić: *Socijoliška luča*, br. III/2. (2009): 60-68;
- Kovač-Cerović Tinde, et.al., *Kvalitetno obrazovanje za sve*, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije – Sektor za razvoj obrazovanja i međunarodnu prosvetnu saradnju, Beograd: Odjeljenje za strateški razvoj obrazovanja, 2002;
- Perrenoud, Philippe, *Key Competencies*, Survey 5., Bruxelles: Eurydice, European Unit, 2002;
- Pejić, Ilija, „Narodne knjižnice: potpora formalnom i neformalnom obrazovanju – visoko obrazovanje“, *Radovi Zavoda za znanstveno istraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, br. 3 (2009): 97-112;
- Penca Palčić, Marjana, „Utjecaj provjeravanja i ocjenjivanja znanja na učenje“, *Osi-jek: Život i škola*, br. 19. (2008): 137-148;
- Popov, Slobodan, *Društvo učenja i znanja – izazov moderne pedagogije*, 4. Novi Sad: Međunarodni naučni skup, Tehnologija, Informatika, Obrazovanje - Za društvo učenja i znanja., 2007;
- Popović, Dušanka, „Profesionalni razvoj i promijenjene uloge nastavnika“, Podgorica: Crna Gora u XXI stoljeću – u eri kompetitivnosti, obrazovanje, CANU, br. 73/10, (2010): 239-256;
- Pučko Razdevšek, Cveta, „Kakvog učitelja / nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)?“, *Časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, br.1. (2005): 75-90;

- Stojković, Aleksandar, Prtljaga, Snežana, „Promene u stručnom osposobljavanju nastavnika kao doprinos „društvu znanja“, Split: *Zbornik radova sa međunarodne naučno-stručne konferencije „Na putu ka dobu Znanja“*, 2009.
- Sučević, Vlasta, Cvjetičanin Stanko, Sakač Marija, „Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama“, *Osijek: Život i škola*, br. 25 (2011): 11-23;
- Suzić, Nenad, *Model doživotnog usavršavanja i napredovanja nastavnika*, U zborniku: *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika*, Užice: Učiteljski fakultet, 43-58.; 2008;
- Suzić, Nenad *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka: TT-Centar – Teacher Training Centre, 2005.
- Todorov, N. Maria, *Stručno usavršavanje učitelja*. U: Soleša – Grijak, Đ. Soleša, D., (ur.): *Kompetencije vaspitača i učitelja za društvo znanja.*, Beograd: Eduka, 2010;
- Vujičić, Lidija, „Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja“, Zadar: *Magistra Iadertina*, br. 2 (2007): 91-106;
- [www.abecedakarijere.ba/cjelozivotno-ucenje/znacaj-cjelozivotnog-ucenja.html](http://www.abecedakarijere.ba/cjelozivotno-ucenje/znacaj-cjelozivotnog-ucenja.html) - (17.3.2012.)
- <http://www.krapina.net/obrazovanje.asp> - (23.3.2012.)

Primljeno: 06.03.2014.

Odobreno za štampu: 27.03.2014.

---

**Summary:** The advancement of science and technology has contributed to forming a knowledge society which focuses on applying new knowledge and skills in classroom teaching. During the occasion, every teacher has to practice lifelong learning. By using lifelong learning, teachers are able to develop new competencies which the knowledge society places upon them.

Developing new competencies under the guidance of lifelong learning presents the subject of this paper. This paper, within its framework, will explain the terms of knowledge society and lifelong learning, as well as how new technology and innovation affect the teacher.

**Key words:** knowledge society, teacher, lifelong learning, innovations.

---

## МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

---

ДАНИЕЛ А. РОМАНО<sup>1</sup>

Педагошки факултет Бијељина,  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Бијељина, БиХ

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 371.3::51

BIBLID: 0353-7129,19(2014)1,p.133–142

### АПОС ТЕОРИЈА – ПОСЕБАН АСПЕКТ РАЗУМИЈЕВАЊА ПОЈАВА У МАТЕМАТИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ

**Сажетак.** Ученичко разумијевање концепата и њихових међусобних односа, разумијевање процеса са тим концептима али и њихова флуентна употреба у процедурама су пожељни исходи наставе математике. Пожељни исходи Методике наставе математике су студентско разумијевање процеса који омогућавају квалитетније ученичко разумијевање поменутих појава у математичком образовању. У том циљу изложен је један аспект – АПОС теорија – који омогућава квалитетно наставничко самоистраживање успјешности у досезању циљева наставе математике али и квалитетно установљивање корелација циљева наставе математике и пожељних исхода те наставе, с једне стране, и наставничке и ученичке успјешности у томе с друге стране.

**Кључне ријечи и фразе:** АПОС теорија.

---

#### 1. Увод

Према тврдњи изложеној у тексту Dubinsky and McDonald 2002, развој једне теорије или модела у математичком образовању требало би да буде прихватљив покушај да се разумије математика и како се математика може научити али и како школски образовни програми могу да помогну у том учењу. Приступ који је изложен фокусира се на начин на теорије математичког образовања могу да помогну да боље разумијемо процесе учења прихватајући објашњења феномена које можемо посматрати када ученици/студенти настоје да изграде своје разумијевање математичких појмова, њихових међусобних односа, процеса са њима и математичких процедура.

---

<sup>1</sup> bato49@hotmail.com

Модели, односно теорије математичког образовања требали би да омогућавају (Dubinsky and McDonald, 2002):

- подршку прогнозама,
- да у оквирима својих прихватљивих категоријалних појмова нуде образложења појава и процеса подучавања и учења,
- да се теоријски концепт може примјенити на широк спектар појава у домену,
- помоћ у организовању нечијег размишљања о сложеним и међусобно повезаним појавама и процесима у домену разумијевања математичког образовања,
- да се анализом прикупљених података о некој појави или процесу у математичком образовању екстрахују релевантни закључци,
- језик за размјену идеја о подучавању и учењу.

У овом раду описаћемо АПОС теорију као основни алат за наше разумијевање математичког и методичког образовања реализатора наставе математике универзитетског првог циклуса. Главни елементи ове теорије, према Slavickova 2009, ослањају се на Пијежеове резултате о важности процеса апстракције у ученичком/студентском учењу математике. Ова конструктивистичка теорија, према Луису Редфорду (Radford, 2008), уважава слиједеће принципе:

- П1. *Знање се не добија пасивно, већ у његовој изградњи учесћује особа која учи;*
- П2. *Функција сазнања је ирираодљива и односи се на организацију искуства а не на откривање онтологије реалности (видјети: von Glasersfeld, 1995, pp. 18);*
- П3. *Субјект који сазнаје не само да конструише своје власитио знање већ то чини на својствен начин.*

С друге стране, може се рећи (Erlendsson, 2009) да је АПОС теорија заснована на слиједећој хипотези:

„Индивидуално математичко знање засновано је на ученичким, односно студентским рефлексјама у настојањима да разумију неку математичку ситуацију или проблем и пронађу њено рјешење. При томе, до изражаја долази социјални контекст у конструисању или реконструисању ових активности, процеса и објеката који се појављују у тој ситуацији или проблему. Сем тога, особа која учи организује их у шемама /шаблонамау одговарајућим позицијама у вези са поменутом ситуацијом или проблемом“.

Овај текст дизајниран је као пролог намјерама једне регионалне радне групе за истраживање математичког образовања.

## 2. АПОС ТЕОРИЈА

Аутори АПОС теорије су Ед Дубински и његове колеге (в. Dubinsky 1991; Czarnochaet all 1999; Dubinsky and McDonald 2002). Назив теорије састоји се од

првих слова слиједећих термина: Акција, Процеси, Објекти и Шеме (Actions, Processes, Objects, and Schemes). Објаснићемо ове термине према доступној литератури: Arnawaet all 2007; Brijlall and Maharaj 2008; Cottrill at all. 1996; Erlendsson 2009; Gilmore and Inglis 2008; Hatfield 2013; Maharaj 2010; Tall 2008 и Voskoglou 2013.

*Акција* је трансформација објеката, уочених од стране појединца, у суштини спољна и као захтев, било експлицитно или из меморије, корак-по-корак упутства о томе како да се изврши операција.

Када се акција понавља а индивидуалне рефлексije у односу на тај акт се појављују, тада се може направити интерна ментална конструкција коју називамо *процес*, а особа која спроводи активности у је могућности да размишља о томе као о обављању ученог процеса.

*Објекат* је изграђен током процеса када појединац постане свјестан процеса као категорије и прихвати да нека трансформација може дјеловати на објекат.

Конечно, *шема* за одређени математички концепт је појединачна колекција састављена од акције, процеса, објеката, али и других шема које су повезане посредством неких општих принципа те формирају оквир у уму појединца у који се третирана ситуација може уклопити. Овај оквир мора бити кохерентан у смислу да експлицитно или имплицитно да је начин одређивања које појаве су у оквиру шеме а који нису. Овакав приступ подразумева да сви субјекти у њој могу да се репрезентују у терминима акција, процеса, објеката и шема.

Четри компоненте, акција, процес, објекат и шема, овдје су представљене у једном хијерархијском низу. Аутори овог теоријског приступа сматрају да сваки појединачни конструкт у овом низу мора бити конструисан пре слиједећег. У стварности ситуација није баш линеарна. Наиме, када се разматра концептуализација неког појма, његов развој али и његова употреба у неким процесима, тј. увезивању са другим категоријалним концептима, ситуација је знатно сложенија будући да може постојати повратни утицај.

АПОС теорија се може користити директно у анализи података који су дибијени истраживањем. У детаљнијим анализама могу се упоређивати процјене успјешности ученика/студената у вези са компетенцијама за рјешавање неког математичког проблема или задатка са ученичким/ студентским менталним конструктима изграђеним при томе. У овим анализама појављује се простор за трагањем зашто је неко од учесника за које се утврђују математичке компетенције нешто урадио на својствен начин другачији од осталих учесника у том поступку. АПОС теорија омогућава анализирање разлика указивањем на менталне конструкције активности, процесе, објекате или на употребу шема искоришћених или конструисаних током ученичких/ студентских активности на рјешавању њиховог проблема. АПОС теорија омогућава процјењивање употребљивости таквих посебних колекција (акција, процес, објект, шема). Детаљно описивање употребљених или за ту сврху конструисаних шема, које су аутори овог аспекта назвали *тенишичка декомпози-*



*ција*, у терминима менталних конструкта јесте један од начина формирања хипотеза о томе како се уче математички концепти при датом рјешавању постављеног проблема или задатка. Ове дескрипције такође обезбијеђују посебан језик – језик којим су се учесници процеса рјешавања проблема користили – у којем се може, на прихватљив начин, говорити о формирању хипотеза.

АПОС теорија је настала као покушај да се разумије механизам „одговарајуће апстракције“, коју је својевремено увео Пијеже да опише развој логичког мишљења код дјецe, с намјером да се идеја прошири на више напреднијих математичких концепата (Dubinsky 1991). Овај теоријски оквир се састоји, између осталог, од слиједеће три битно важне компоненте:

- теоријска анализа одређеног математичког концепта,
- развој и имплементација наставних третмана (користећи више стандардних и нестандартних методичких стратегија, као што су, на примјер, кооперативно учење и изградње математичких појмова на рачунару) на овој теоријској анализи, и
- прикупљање и анализа података ради тестирања и усавршавање како почетне теоријске анализе тако и инструкцијских одређења.

Овај циклус се понавља онолико пута колико је потребно да се разумије епистемологија концепта и како би се добиле ефикасне методичке стратегије за помоћ ученицима/студентима при учењу.

Теоријска анализа на почетку се заснива на општим принципијелно-филозофским концептима АПОС теорије али и истраживачких разумијевања математичког концепта о коме је ријеч. После једног или више понављања циклуса и ревизије, у теоријску анализу треба укључити и податке добијене од ученика/студената током процеса учења концепата о којима је ријеч. Теоријска анализа садржи претпоставку - у облику генеричке декомпозиције - скупа менталних конструкција које изграђују ученици/студенти током настојања да разумију математичке концепте којима се подучавају, или које самостално уче. Такође је базиран на детаљнијем анализирању структура добијених од ученика који покушавају да науче или који су научили концепт. Теоријска анализа предлаже, у облику генетске декомпозиције, скуп менталних конструкција које ученик/студент може учинити у намјери да разумије математички концепт који проучава<sup>2</sup>.

### 3. ПРОФИЊЕЊЕ АПОС ТЕОРИЈЕ

Као што је већ поменуто, ова теорија нам помаже да анализирамо добијене податке посматрања појава у математичком образовању. Посматрајући неку

2 За детаљније описе примјене овог приступа погледати радове: Arnawa 2007; Brijlall and Maharaj 2008; Cottrill et al 1996; Dubinsky and McDonald 2002; Erlendsson 2009; Gilmore and Inglis 2008; Hatfield 2013; Maharaj 2010; Slavickova 2009; Tall 1999 и Voskoglou 2013.

одређену појаву у математичком образовању и ослањајући се на ову теорију кроз анализу прикупљених података настојимо, као истраживачи појава у математичком образовању, да профинимо алате ове математичке теорије које смо претходно примјенили. Навешћемо закључке знатног броја истраживача математичког образовања (в. Dubinsky and McDonald 2002; Brijlall and Maharaj 2008 и 2011; Hatfield 2013; Mybertet all 2013; и Voskoglou 2013) о промјенама које се могу регистровати.

Уобичајено, генеричка декомпозиција са почетка неке конкретне теоријске анализе се мијења под утицајем анализа добијених података.

Може се десити, иако ријетко, да се профини комплетна теорија. У свом тексту (Dubinsky and McDonald, 2002), Ед Дубински и Мајкл Макдоналд наводе неколико примјера профињења комплетне теорије у околностима посматрања неких специфичних појава. У сваком од ових примјера, начин разумијевања шема, као што је понуђено горе, није могао да обезбиди задовољавајуће објашњење добијених података посматраних појава, па је допуњен тзв. „тријада конструктом“ (*Intra, Inter, Trans*).

Тријада механизам се састоји од поменуте три фазе додатног разматрања веза између појединих конструкција унутар шема, као и међусобне повезаности ових веза. *Инијера*-фаза развоја шеме се карактерише фокусом на индивидуалне акције, процесе и објекте у изолацији од других когнитивних ставки сличне природе. На пример, у концепту функције, посматрач на Интра-нивоу, може имати тенденцију да се фокусира на једну конкретну функцију и разне активности које се могу реализовати са њом. *Инијер*-фаза се карактерише изградњом односа и трансформација између ових когнитивних субјеката. У случају посматрања неке функције, посматрач може анализирати активности истог типа над колекцијом датих функција. Коначно, у фази *Транс* се може конструисати, имплицитно или експлицитно, основна структура која репрезентује везе уочене у Интер-фази али и разумијевање и прихватање капацитета изграђене шеме. На пример, при посматрању концепта конкретне функције, могу се разматрати што је могуће више различитих трансформација ове класе функција уочавајући алгебарске структуре које гради ова класа функција.

## РЕЗИМЕ

Ученичко разумијевање концепата и њихових међусобних односа, разумијевање процеса са тим концептима али и њихова флуентно употреба у процедурама су пожељни исходи наставе математике. Унутар курса Методика наставе математике на студијском програму за образовање професора разредне наставе (учитеља) истраживачи математичког образовања праве дистинкције између парадигми (Романо, 2010): (1) *школска математики*, (2) *математичка знања не-ојходна реализаторима наставе математики*, (3) *методичка знања не-ојходна*

реализаторима наставе математике (Kilpatrick et al., 2001; Schoenfeld, 2007) и (4) *разумијевање процеса подучавања и ученичко учења*. Пожељни исходи Методике наставе математике су студентско разумијевање процеса који омогућавају квалитетније ученичко разумијевање поменутих појава у математичком образовању. У том циљу изложен је један аспект – АПОС теорија – који, према ауторима теорије, омогућава квалитетно наставничко самоистраживање успешности у досезању циљева наставе математике али и квалитетно установљавање корелација циљева наставе математике и пожељних исхода те наставе, с једне стране, и наставничке и ученичке успешности у томе с друге стране. Будући да је овај приступ у суштини конструктивистичка теорија, подразумева се да реализатори наставе математике располажу способностима да осим конструисања генеративних декомпозиција конкретних математичких концепата и математичких процеса, последице анализирања повратних ученичких рефлексивних реализација наставе, праве профићења тих декомпозиција у намери да концепти и процеси које ученици треба да разумију и усвоје као своје, у поступку поунутрашњења, буду засновани на концептима и процесима које су ученици раније усвојили.

О савремености, међународној прихватљивости и примјенљивости АПОС теорије свједоче недавно одбрањен мастер радови (в. Tziritas 2011) и докторске дисертације (в. Cetin 2009).

О упоредивости, сличностима, као и разликама између ове теорије са сличним аспектима посматрања других теорија математичког образовања у чијем је фокусу „објект-процес сажимања“, препоручујемо да читалац погледа текст Ане Сфард (Sfard 1991) са уређеном тројком (*interiorization, condensation, reification*), и текст Еди Греја и Дејвида Тола (Gray and Tall 1994) са уређеном тројком (*procedure, process, concept*). Обје ове последње поменуте теорије, такође засноване на Пијежеовим идејама, описују когнитивни раст особе која учи, или је подучавају, посредством индивидуалних активности на објектима у ученичким/студентским умовима који се онда поунутрашњују унутар процеса а онда кроз сажимање прихватају као јединствена ментална слика објекта.

Постоји широк спектар математичких и методичких ентитета на које се може примјенити АПОС теорија. Наша истраживачка група (Бања Лука – Бијељина – Ниш - Нови Сад – Сарајево) математичког образовања у протекле три године интензивно ради, ослањајући се превасходно на алате АПОС теорије, на анализирању појава у математичком образовању: о студентским концептуализацијама појмова и њихових међусобних односа, студентском разумијевању процеса са концептима али и њиховом овладавању вјештинама са процедурама као значајним пожељним исходима математичког образовања. С тим у вези, чланови ове радне групе су се определили да у догледно вријеме сублимирају међународна истраживачка искуства али и своја властита промишљања о:

- студентском разумијевању математичких концепата, процеса и процедура;
- студентским концептуалним, процесним и процедуралним знањима;

- студентским репрезентацијама концепата експоненцијалних функција;
- студентском разумијевању концепта граничне вриједности функције; и
- процењивању студентског разумијевање извода.

## ЛИТЕРАТУРА

- I. M. Arnawa (2007), U. Sumarno, B. Kartasasmita and E. T. Baskoro (2007), *Applying the APOS theory to improve students ability to prove in Elementary abstract algebra*, J. Indones. Math. Soc. (MIHMI), 13(1) (2007), 133–148.
- Deonarain Brijlall and Aneshkumar Maharaj (2008), *Applying APOS theory as a theoretical framework for collaborative learning in teacher education*, In: The Teaching and Learning of Mathematics at University Level, New ICMI Study Series, <http://tsg.icme11.org/document/get/857>.
- Deonarain Brijlall and Aneshkumar Maharaj (2011), *A Framework for the Development of Mathematical Thinking With Teacher Trainees: The Case of Continuity of Functions*, US-China Education Review B, 5 (2011), 654–668.
- Ibrahim Cetin (2009), *Students' understanding of limit concept: An APOS perspective*, Dissertation, Middle East Technical University in Turkey.
- Jim Cottrill, Devilyna Nichols, Keith Schwingendorf, Karen Thomas and Draga Vidakovic (1996): *Understanding the limit concept: Beginning with a coordinated process schema*, Journal of Mathematical Behavior, 15(2)(1996), 167–192.
- B. Czarnocha, E. Dubinsky, V. Prabhu and D. Vidakovic (1999). *One theoretical perspective in undergraduate mathematics education research*. In: Orit Zaslavsky (Ed.) *Proceedings of the 23<sup>rd</sup> Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Haifa, Israel, Volume 1, (pp. 95–110).
- Ed Dubinsky (1991), *Reflective abstraction in advanced mathematical thinking*. In: D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking*, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer. 1991, (pp. 231–250).
- Ed Dubinsky and Michael A. McDonald (2002), *APOS: A Constructivist Theory of Learning in Undergraduate Mathematics Education Research*, The Teaching and Learning of Mathematics at University Level, New ICMI Study Series, Volume 7, 2002, (pp. 275–282).
- Jon Erlendsson (2009): *APOS Theory*, [http://www3.hi.is/~joner/eaps/wh\\_apos.htm](http://www3.hi.is/~joner/eaps/wh_apos.htm) (Увид реализован 10.01.2014).
- Camilla Gilmore and Matthew Inglis (2008), *Process and Object based thinking in Arithmetic*, In: Olimpia Figueras, José Luis Cortina, Silvia Alatorre, Teresa Rojano and Armando Sepúlveda (Eds.) *Proceedings of the 32<sup>nd</sup> Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Morelia, México, July 17–21, 2008, Vol. 3, (pp. 73–80).

- Gerard Golding and John O'Donoghue (2005), *Using topic maps to support adults' mathematics learning*, In: Marj Horne & Beth Marr (Eds.), *Proceedings of the Adults Learning Mathematics (ALM) 12<sup>th</sup> Annual International Conference* the Annual International Conference, Melbourne, 3<sup>rd</sup>– 7<sup>th</sup> July, 2005. (pp. 120–128).
- E. Gray and D. Tall (1994), *Duality, ambiguity and flexibility: a proceptual view of simple arithmetic*. Journal for Research in Mathematics Education, 26( 2), 115–141.
- Neil J. Hatfield (2013), *The Action, Process, Object, and Schema Theory for sampling*, In: (Eds.) S. Brown, G. Karakok, K. H. Roh, and M. Oehrtman, *Proceedings of the 16<sup>th</sup> Annual Conference on Research in Undergraduate Mathematics Education*, 2013, Denver, Colorado. Volume 2, (pp. 356–362).
- Jeremy Kilpatrick, Jane Swafford, Bradford Findell (2001), *Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics*, National Academy Press, Washington, DC.
- Aneshkumar Maharaj (2010), *An APOS Analysis of Students' Understanding of the Concept of a Limit of a Function*, Pythagoras, 71, 41–52.
- Zingiswa Mybert, Monica Jojo, Aneshkumar Maharaj and Deonarain Brijlall (2013), *From Human Activity to Conceptual Understanding of the Chain Rule*, REDIMAT - Journal of Research in Mathematics Education, 2(1)(2013), 77–99.
- Luis Radford, L. (2008). *Theories in Mathematics Education: A Brief Inquiry into their Conceptual Differences*. Working Paper. Prepared for the ICMI Survey Team 7.
- Превод на српски језик: Луис Редфорд: *Теорије у математичком образовању, Једна крајња ситуација у њиховим концепцијалним разликама*, ИМО, Вол. I (2009), Број 1, 11–22.
- Даниел А. Романо (2010): *Математика, методика настава математике и Истраживање математичког образовања – три сродна а ипак различита домена*; ИМО, Вол. II, Број 2, 3–10.
- Alan H. Schoenfeld (Ed.) (2007), *Assessing Mathematical Proficiency*, MSRI Publications – Volume 53, Cambridge University Press.
- Anna Sfard (1991), *On the Dual Nature of Mathematical Conceptions: Reflections on processes and objects as different sides of the same coin*, Educational Studies in Mathematics, 22(1), 1–36.
- Maria Slavickova (2009), *Using graphic calculus on Calculus lessons*, Acta Didactica Universitatis Comenianae Mathematics, 9(2009), 109–122.
- David Tall (1999), *Reflections on APOS theory in Elementary and Advanced Mathematical Thinking*, In: O. Zaslavsky (Ed.), *Proceedings of the 23<sup>rd</sup> Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Haifa, Israel, 1999, Volume 1, (pp. 111–118).
- Mathew Tziritas (2011), *APOS Theory as a Framework to Study the Conceptual Stages of Related Rates Problems*, Mastersthesi, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada.

Michael Gr. Voskoglou (2013), *An Application of the APOS/ACE Approach in Teaching the Irrational Numbers*, Journal of Mathematical Sciences and Mathematics Education, 8(1)(2013), 30–47.

E. von Glasersfeld, *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: The Falmer Press, 1995.

Примљено: 24.01.2014.

Одобрено за штампу: 16.02.2014.

---

**Summary:** In this paper, based on available literacy, we describe the main elements of APOS Theory as a theoretical approach in the Research of Mathematics Education. Students' understanding of concepts and their mutual relations, of processes including those concepts, or their fluent use under procedures are the desired learning outcomes of mathematics teaching. For that purpose, one aspect, namely APOS theory, is represented, which allows high-quality teachers' self-research into success in achieving mathematics teaching goals as well as the high-quality establishment of the correlation between teaching goals and desired learning outcomes on the one hand, and both teachers' and students' success in that on the other hand.

**Key words and phrases:** APOS theory



IVANA MIŠKELJIN

Pedagoški fakultet u Somboru  
Somboru

STRUČNI ČLANAK

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 371.3::811.111 (497.11Sombor)-057.87  
BIBLID: 0353-7129,19(2014)1,p.143–152

## NASTAVA ENGLESKOG JEZIKA NA PEDAGOŠKOM FAKULTETU U SOMBORU: ISKUSTVA STUDENATA

**Rezime:** Cilj ovog rada je da predstavi analizu rezultata ankete sprovedene među studentima usmerenja diplomirani učitelj i vaspitač druge godine osnovnih studija Pedagoškog fakulteta u Somboru u želji da se sazna mišljenje studenata o tome koliko su udžbenik i metode rada korišćeni u nastavi engleskog jezika doprineli njihovom samostalnom korišćenju engleskog jezika za potrebe njihovog rada i učenja kao glavnog postavljenog cilja nastave (engleski kao stručni i akademski jezik). Analiza njihovih odgovora je uopšteno pokazala da ogromna većina studenata smatra da su jezičke veštine na kojima se u materijalu insistira (upotreba jednojezičnih i dvojezičnih rečnika, širenje vokabulara uz pomoć rečnika, tehnike prevodenja sa srpski, izražavanje mišljenja i duže diskutovanje na poznate teme, i pisanje sažetaka na engleskom) (veoma) bitne za samostalno služenje engleskim jezikom za potrebe njihovog rada i učenja i da su udžbenik i metode rada pomogli u njihovom (više ili manje) uspešnom savladavanju. Rezultati ankete su takođe podstakli na dalje razmišljanje o unapređenju samog udžbenika kao i izvođenja nastave.

**Ključne reči:** nastava, udžbenik, nastavne metode, ciljevi, ishodi, jezičke veštine, prevodenje, rezimiranje

---

### 1. UVOD: ENGLESKI KAO STRUČNI I AKADEMSKI JEZIK

Cilj ovog rada je predstavljanje analize rezultata anketiranja studenata druge godine osnovnih studija usmerenja diplomirani učitelj i vaspitač o udžbeniku *English for Students of Education 2<sup>nd</sup> Year* i metodama korišćenim u nastavi engleskog jezika kao stranog jezika na Pedagoškom fakultetu u Somboru, nakon kraćeg predstavljanja teorijskog utemeljenja, ciljeva, ishoda, organizacije samog udžbenika, i načina obrade nastavnih tema.

Jezik struke (primenjeno na engleski, *engleski (kao) jezik struke* (SE))<sup>1</sup> kao predmet istraživanja grane primenjene lingvistike, obično se odnosi na (u principu sve) aspekte

---

<sup>1</sup> Jezik struke (eng. *Language for Specific Purposes* (LSP)); Engleski kao jezik struke ili u funkciji struke (eng. *English for Specific Purposes* (ESP))



stvarne komunikacije u kontekstu specijalizovanog diskursa (specijalizovanog u smislu određenog obrazovanja, obuke ili iskustva) koji koriste ljudi određene profesije ili zanimanja (uključujući i hobije) u cilju razmene informacija, znanja, iskustava zarad određenog zajedničkog cilja (Engberg 2006; Ruiz-Garrido, Palmer-Silveira & Fortanet-Gómez 2010). U tesnoj je vezi sa nastavom engleskog jezika u pogledu analize registra, veština učenja, obrazovnih potreba i retoričke i diskursne analize. Razni termini, definicije kao i istorijski pregled istraživanja i pedagoške prakse mogu se pogledati u, na primer, Hutchinson & Waters (1987), Jordan (1997); Dudley-Evans & St John (1998); Johns (2013) i drugima.

S druge strane, *engleski jezik za akademske potrebe* (AE),<sup>2</sup> odnosi se na „istraživanje i nastavu engleskog jezika potrebnog onima koji koriste engleski da bi uradili određene akademske zadatke” (Charles 2013: 137). Pri tom se misli na univerzitetski kontekst ili nivo primene jezika, često i na one kojima engleski nije maternji jezik, ali termin takođe pokriva i zahteve koji se postavljaju pred izvorne govornike: srednjoškolve (korišćenje udžbenika, pisanje eseja i sl.) i studente (pisanje istraživačkih eseja i drugi oblici akademskog pisanja, prezentovanje na konferencijama i sl.). Ponikao je iz šire oblasti engleskog kao stručnog jezika usled „shvatanja njegovih praktičara da studenti imaju različite obrazovne potrebe koje ne mogu biti zadovoljene ukoliko im se predaje isti tip engleskog jezika” Shing & Sim 2011: 2). Evans & Green (2007: 5) su došli do saznanja da većina studenata osnovnih studija „ne samo zahtevaju jezičku podršku na univerzitetu već bi ta podrška trebalo da bude orijentisana prema akademskom pre nego opštem engleskom”. Coffey (1984 u Sager 1998: 4) ga opisuje kao potrebu studenta za „brzim i ekonomičnim služenjem engleskim jezikom da bi se pratili kurs ili akademske studije”.<sup>3</sup> Tokom poslednje dve decenije AE je enormno dobio na značaju zbog sve većeg globalnog korišćenja engleskog jezika kako kod zapošljavanja (usled ekonomske globalizacije) tako i kod akademskih istraživanja (usled širenja nauke i tehnologije gde univerzitetski svet postaje međunarodni). Prema Ypsilandis & Kantaridou (2007: 69), AE „se uglavnom odnosi na akademske potrebe studenata i budućih stručnjaka koji bi gradili karijeru u akademskom okruženju”, dok se SE odnosi na „stvarne potrebe (budućih) stručnjaka na poslu”. Ne osvrćući se na dalje objašnjavanje termina kao ni na debatu da li je AE samo podtip SE (Carver 1983; Hutchinson & Waters 1987) ili je zasebno polje u okviru primenjene lingvistike (Jordan 1997; Rafik-Galea 2005), priklonimo se konceptu i terminu *engleski kao stručni (profesionalni) i akademski jezik* koga je uveo Alcaraz-Varó (2000).<sup>4</sup> Njegovo viđenje je zasnovano na mišljenju Widdowson-a (1998: 4) da „Svaka upotreba jezika je zarad određene svrhe u nekom smislu”. Čini nam se da su kada je u pitanju poziv učitelja pre svega dva aspekta upotrebe jezika prema Ypsilandis & Kantaridou (2007) nerazdvojno povezana, te mislimo da ovaj termin najbolje pokriva ono što je cilj nastave engleskog jezika kao stranog na Pedagoškom fakultetu u Somboru.

2 *Engleski English for Academic Purposes* (EAP)

3 Jordan (1997) čini korak dalje i pravi potpodelu AE na: *English for Specific Academic Purposes* (ESAP) i *English for General Academic Purposes* (EGAP).

4 Na španskom *Inglés Profesional y Académico* (IPA), ili engleski prevod *English for Professional and Academic Purposes* (EPAP)

## 2. CILJEVI, ISHODI, ORGANIZACIJA UDŽBENIKA *ENGLISH FOR STUDENTS OF EDUCATION*

Cilj udžbenika *English for Students of Education* je da osposobi studente druge godine<sup>5</sup> Pedagoškog fakulteta u Somboru usmerenja diplomirani učitelj i vaspitač da nauče da se samostalno i pravilno služe engleskim jezikom za potrebe svog profesionalnog i akademskog rada kroz pažljivo odabrane, jezički zahtevnije tekstove iz širokog spektra aktuelnih tema u vezi sa njihovim studijama i radom, i posebno osmišljenih specijalizovanih odeljaka obrađenih na način koji će biti predstavljen dalje u tekstu.<sup>6</sup>

Očekivani ishodi udžbenika su sledeći:

- Studenti će znati kako da koriste jednojezične i dvojezične rečnike na ispravan način i kako samostalno da proširuju vokabular uz pomoć rečnika.
- Studenti će biti upoznati sa principima i tehnikama prevođenja i biće u stanju da samostalno prevedu tekstove sa engleskog na srpski za potrebe svojih studija, a kasnije i posla.
- Studenti će znati da napišu sažetak originalnog engleskog teksta, i sažetak uopšte.
- Studenti će znati da izraze svoje mišljenje, učestvuju u dužim diskusijama na poznate teme.

Udžbenik sadrži 14 pomenutih tekstova sa uvodnim pitanjima, pitanjima razumevanja teksta i pitanjima za diskusije, kojima se brađuju sledeće teme: *Being an Active Learner – What Are Their Chances of Success?; Listening Skills in Lectures; Keep Playing That Computer Game; Teaching and Learning in Nature; What Makes an Effective Teacher?; Listening to Stories; How Should Teachers Use Their Physical Presence in the Class?; Reading More Efficiently; Differentiation; Jean Piaget and the Stages of Cognitive Development; What Is Different about Teaching Children?; Responding to Diversity; How Important Is the Students' Motivation?; The Frog Prince by the Brothers Grimm.*

5 Druga i poslednja godina učenja engleskog jezika za njih.

6 Nastavni materijali (u raznim oblicima, od udžbenika preko radnih svesaka, štampanih priloga, novina do diskova, video snimaka ili „bilo čega što predstavlja ili informiše o jeziku koji se uči” (Tomlinson 1998: xi)) igraju ključnu ulogu u izlaganju studenata jeziku određene struke, izvor su „stvarnog jezika” (Dudley-Evans & St John 1998: 171). Bocanegra-Valle (2010: 143-144) skreće pažnju na bitne stvari koje se moraju uzeti u obzir prilikom pravljenja materijala za nastavu jezika struke: “Developing materials for the ESP classroom is a trade-off between learning needs, language content and subject-matter content which implies the review of a number of issues:

- What is the target topic/what will be the carrier content?
- Is this topic relevant for my students/the discipline?
- What do I, as an ESP practitioner, know about the carrier content?
- What are my students supposed to know about the carrier content?
- To what extent do materials reflect the language/conventions of the discipline?
- What are the learning goals?
- What is the target language form/function/skill?
- What materials are available, suitable and accessible?
- What teaching equipment is required and available?
- How much time should be spent on the design, development and implementation of activities?
- Will materials be classroom-oriented or provide additional work?”

Prva pomenuta tema je odličan uvod u učenje jezika (u bilo koje svrhe) jer analizira različite pristupe učenju jezika i skreće pažnju na značaj aktivnog pristupa učenju jezika (i učenju uopšte). Tekst je i jezički nešto manje zahtevan od ostalih tekstova u knjizi tako da ne opterećuje odmah studente i (zahtevnijom) gramatikom, bliskost i opštost teme lako podstiče na razmišljanje i aktivno učestvovanje u radu na času. Ostali tekstovi se mogu raditi bilo kojim redom. Svi tekstovi su i snimljeni tako da studenti dok čitaju u sebi slušaju izvornog govornika, što je od višestrukog značaja. Jedan od ciljeva jeste da slušanje pomogne studentima i da se bolje koncentrišu jer su tekstovi malo duži. Potom sledi deo udžbenika pod nazivom *Focus on Culture* koji sadrži 3 teksta koja za cilj imaju približavanje kulture zemalja čiji jezik studenti uče (*The Ten Ages of Shakespeare; Education in the US and the UK; Festivals and Special Days*) i koje studenti čitaju kod kuće.<sup>7</sup> Gramatika se radi u kontekstu teksta. Jezičke kompetencije su na višem srednjem nivou (B2) *Zajedničkog evropskog okvira kompetencija za jezike*. Deo udžbenika pod nazivom *Focus on Language* predstavlja svojevrsnu novinu kada su u pitanju univerzitetski udžbenici za engleski jezik. Sadrži tri dela posebne strukture prilagođene specifičnosti gradiva koje se obrađuje: *Using (General-Purpose Learner's) Dictionaries, Expanding Vocabulary; Translation Principles and Techniques; How to Write an Assignment Summary*, kojima se studenti upoznaju sa znanjima i veštinama kao što su upotreba jednojezičnih, dvojezičnih i elektronskih rečnika, samostalno proširivanje vokabulara uz pomoć rečnika, principi i tehnike prevođenja sa engleskog na srpski, sa posebnom pažnjom posvećenom oblastima koje studentima obično predstavljaju problem (uslovne rečenice, pasivne konstrukcije, participske rečenice, lažni parovi, složene imenice, anglicizmi), i pisanje sažetaka kao veštine kritičkog mišljenja koja je osnov svakog oblika akademskog pisanja, kao i osnova pripremanja za ispite. Primenjeno na engleski, studenti se podučavaju tehnikama parafraziranja i skraćivanja, glagolima za rezimiranje ili uvođenje autorovih reči (*reference and reporting verbs*), i veoma bitno, skreće im se pažnja na plagijarizam i načine da se on izbegne. Osim toga, ovaj deo omogućava nastavniku da na malom pisanom uzorku stekne uvid u to da li je i kako student razumeo tekst i kako koristi engleski jezik. Ceo treći deo udžbenika se vežba na pomenutim tekstovima.

Svaka od 14 nastavnih tema koja obrađuje određeni tekst ima sledeću strukturu: *A: Getting Stared* (pitanje ili dva namenjeno podsticanju studenata na razmišljanje, učestvovanje i uvođenje u temu), *B: Reading and Listening* (studenti čitaju u sebi tekst i slušaju čitanje izvornog govornika), *C: Reading Comprehension* (pitanja kojima se proverava koliko su studenti razumeli tekst, potom se objašnjava gramatika u kontekstu teksta), *D: Discussion* (studenti diskutuju o pitanjima vezanim za obrađenu temu), *E: Translate the text into Serbian paying attention to the words and expressions below* (izdvojeni su izrazi iz teksta na koje treba da se obrati posebna pažnja uz konsultovanje dela udžbenika o ko-

7 Paltridge (2009: 1) ističe da: „ESP research is clearly not the property of the English-speaking world, nor is it taking place solely in English-speaking countries. In ESP, English is the property of its users, native and non native speakers alike, something that was called for some years ago by Larry Smith (1987) in his discussions of the use of English as an international language. S obzirom na to da će naši studenti raditi u obrazovanju smatram da i ovakvi (kuturološki orijentisani tekstovi), treba da dobiju mesto u nastavnim materijalima.

rišćenju rečnika i prevođenju), *F: Find the key words (not more than 5). Write a summary of the text (15-20% of the length of the original)* (konsultovanje dela udžbenika o pisanju sažetaka i plagijarizmu). Svaka nastavna tema se radi 3 školska časa (A-D, F, E).

### 3. MIŠLJENJE STUDENATA O KVALITETU UDŽBENIKA I METODSKIH POSTUPAKA PRIMENJENIH U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA

Anketirano je 56 studenata druge godine usmerenja diplomirani učitelj i vaspitač. Anketa je sprovedena 14.01.2014. u učionici broj 46, Pedagoškog fakulteta u Somboru. Cilj ankete je bio da se sazna mišljenje studenata o udžbeniku i metodama korišćenim u nastavi engleskog jezika, odnosno koliko su im udžbenik i metode (i sam nastavnik) pomogli u savladavanju postavljenih jezičkih veština, a sve u cilju unapređenja nastave engleskog jezika na fakultetu. Studenti su obavešteni o svrsi i anonimnosti anketiranja. Studenti su imali mogućnost da ili zaokruže jedan od 3 ili 4 ponuđena odgovora ili da dopišu svoj odgovor.<sup>8</sup> Iako ima elemenata kvalitativne analize (jer su studenti kod nekih pitanja dopisivali odgovore), dominira kvantitativna analiza. Anketa je sadržala 14 pitanja.<sup>9</sup>

Pitanja 1, 2, 3, 8, 9, 10 i 14 i odgovori na njih su zajedno su tabelarno prikazani na sledećoj strani. Dopisani odgovori studenata su dati ispod table.

Pitanje	Odgovori				
	a) Da veoma	b) Da prilično	c) Ne naročito	d) Ne uopšte	e) Dopisani odgovori
1. Da li smatrate da je izbor tekstova dovoljno raznovrstan i zanimljiv da vas pokrene na razmišljanje i aktivno učestvovanje na času?	12,9%	79,6%	5,5%	0%	1,8%
2. Koliko su vam reči, izrazi i gramatika objašnjeni u kontekstu obrađivanih tekstova pomogli da uspešno izrazite svoje mišljenje na pitanja u vezi sa tekstovima?	11,1%	70,3%	18,5%	0%	0%
3. Koliko vam je slušanje izvornog govornika engleskog jezika dok čitate tekst us sebi pomoglo da se koncentrišete i bolje razumete pročitani tekst?	25,4%	25,4%	34,5%	10,9%	3,6%
8. Koliko je materijal o razlikama između engleskog i srpskog koje najčešće predstavljaju problem ili izvor konfuzije kod prevođenja pomogao da prevazidete ove probleme?	20%	60%	18,1%	1,8%	0%

8 Neki od odgovora koje su studenti dopisali nisu bili uvaženi zato što ne odgovaraju, odnosno, ne mogu se primeniti na postavljeno pitanje.

9 Anketa je urađena pod mentorstvom prof. dr Svetlane Španović, Pedagoški fakultet u Somboru.

9. Koliko je materijal o pisanju sažetaka na engleskom pomogao da ovladate ovom tehnikom?	23,2%	50%	16%	8,9%	1,8%
10. Tokom nastave uglavnom je korišćena dijaloška nastavna metoda, i to heuristički ili analitički razgovor, kojom nastavnik postavljanjem pitanja usmereva učenike da traže rešenja postavljenog problema. Da li smatrate da je ova metoda doprinela vašem boljem razumevanju nastavne materije?	32,7%	50,9%	16,3%	0%	0%
14. Koliko vam je nastavnik pomogao u savladavanju gradiva?	39,2%	51,7%	7,1%	0%	1,8%

1. e) Odgovor 1: Da, veoma, zato što su sve teme bile nama bliske i korisne.
3. e) Odgovor 1: Pomoglo mi je, ali mi je mnogo lakše kada neku do tada nepoznatu reč čujem od profesorice, ali za već poznate reči, slušanje izvornog govornika je odlično jer na taj način sebe proveravamo i ispravljamo.  
Odgovor 2: Ne naročito, jer je jako brzo čitao i nije bio preterano razgovetan.
9. e) Odgovor 1: Nisam u potpunosti razumela ovaj material. Smatram da bi mogao biti razumljiviji.
14. e) Odgovor 1: Mnogo mi je pomogla jer se trudi sve da nam pojasni.

Pitanja 4, 5 i 6 i odgovori na njih su prikazani tabelarno. Dopisani odgovori studenata su dati ispod table.

Pitanje	Odgovori		
	a) Trudim se da koristim	b) Smatram da nije nužno	c) Dopisani odgovori
4. Koliko je materijal o vrstama rečnika, informacijama koje se u njima mogu naći i načinima na koje se koriste učinio da se ubuduće više oslanjate na rečnike (jednojezične i dvojezične) za potrebe samostalnog učenja jezika (na primer, širenja vokabulara)?	69,8%	24,5%	5,7%
5. Koliko je materijal o jednojezičnim (englesko-engleskim) rečnicima učinio da se ubuduće više oslanjate na ove rečnike za potrebe pisanja seminarskih ili drugih radova gde konsultujete izvore na engleskom jeziku?	jer jedino tako mogu biti siguran/-na da sam upotrebio/-la pravu reč 57,1%	35,7%	7,1%
6. Koliko je materijal o jednojezičnim (englesko-engleskim) rečnicima učinio da se ubuduće više oslanjate na ove rečnike za potrebe pisanja sažetaka i uopšte pisanja na engleskom jeziku?	jer jedino tako mogu doći do informacije o pravilnoj upotrebi reči 60%	38,2%	1,8%

4. e) Odgovor 1: Rečnik je od velike pomoći za učenje jezika i širenje vokabulara.  
Odgovor 2: Rečnik koristim retko, baš kada nađem na nepoznatu reč.  
Odgovor 3: Smatram da je bitno koristiti rečnik, ali je bitno pravilno ga koristiti.
5. e) Odgovor 1: Trudim se da koristim jednojezični rečnik jer tako usavršavam svoj vokabular  
Odgovor 2: Smatram da je korisno, ali ne mogu svaki put da ga koristim jer nisam odlična u engleskom jeziku.  
Odgovor 3: Korišćenje ovog rečnika mi ne pomaže.  
Odgovor 4: Nisam koristila jednojezični rečnik.
6. e) Odgovor 1: Malo sam ih koristila, ali pomoglo je.

Na pitanje koliko je materijal o osnovnim principima i tehnikama prevođenja pomogao da shvate šta je osnovni cilj prevođenja i kako se on postiže (pitanje 7): 32,1% studenata je odgovorilo da znaju šta je osnovni cilj prevođenja i koje tehnike koriste u različitim situacijama; 62,5% studenata znaju šta je osnovni cilj prevođenja i uglavnom znaju koje tehnike koriste u različitim situacijama; 5,3% studenata nisu sigurni šta je osnovni cilj prevođenja niti koje tehnike koriste u različitim situacijama. Nije bilo dopisanih odgovora.

Na pitanje da li su materijali dovoljno jasno i koncizno napisani (pitanje 11): 44,6% studenata misli da su veoma jasno i koncizno napisani, dok 55,3% smatra da su prilično jasno i koncizno napisani.

Na pitanje koliko smatraju da se veštine na kojima se u materijalu insistira (Upotreba rečnika, širenje vokabulara uz pomoć rečnika, tehnike prevođenja sa engleskog na srpski, izražavanje mišljenja na poznate teme i pisanje sažetaka) važne da bi se samostalno služili engleskim jezikom za potrebe učenja i rada (pitanje 13): 55,3% studenata smatra da su veoma važne, 42,8% studenata smatra da su prilično važne, 1,8% smatra da nisu naročito važne.

Na skali od 5 (najlošije) do 10 (najbolje) studenti su sveukupno ocenili materijale prosečnom ocenom 8,55.

#### 4. ZAKLJUČAK

Odgovori na pitanje 3 su prilično iznenadili, suprotno našim očekivanjima. Mišlimo da ovakav rezultat samo ukazuje na to da studenti tokom nastave (i izvan nje) moraju biti još više izloženi govoru i komunikaciji sa izvornim govornicima u vezi sa temama bliskim njihovim studijama (a i generalno), jer samo na taj način, odnosno vežbom, mogu da prevaziđu tu 'nerazumljivost' koja je, naravno, posledica raznih glasovnih promena i drugih obeležja koja karakterišu (prirodan) govor kao, i da poboljšaju svoje govorne sposobnosti (pitanje 2). U tom smislu, mišlimo da bi trebalo organizovati makar jednom mesečno, kao vannastavnu aktivnost, svojevrstne radionice

u okviru ovog predmeta, gde bi studenti imali priliku da na unapred zadatu temu (iz širokog spektra tema u vezi sa njihovim studijama i budućim zanimanjem) razgovaraju sa izvornim govornikom koji je stručnjak ili ima iskustva u vezi sa datom temom.

Rezultati ankete su pokazali da većina studenata shvata značaj oslanjanja na rečnike uopšte, ali pre svega jednojezične rečnike i na njihovo pravilno korišćenje, posebno za potrebe prevođenja na srpski i pisanja na engleskom jeziku. Međutim, u praksi često pre pribegavaju dvojezičnim rečnicima, što se pokazalo i na pismenim ispitima gde oni prevode odlomak iz teksta na srpski, a potom pišu sažetak datog odlomka teksta na engleskom uz dozvoljeno korišćenje rečnika. Greške u prevodima i pisanju na engleskom budu upravo one koje se često i predviđaju kada se koriste isključivo dvojezični rečnici. Neka buduća analiza tih grešaka bi svakako bila zanimljiva i nadasve korisna za sam nastavni proces. Trebalo bi više raditi na upućivanju na korišćenje jednojezičnih rečnika.

Bitan je i podatak da ogromna većina studenata smatra da zna šta se podrazumeva pod prevođenjem, odnosno šta je to što oni treba da urade, što smatramo zaslugom dela udžbenika koji se bavi i teorijskim i praktičnim osnovama prevođenja.

Ogromna većina studenata takođe smatra da su veštine na kojima se u udžbeniku insistira važne za samostalno služenje engleskim jezikom za potrebe njihovog studiranja i budućeg rada. Nažalost, niko od studenata nije dopisao neki komentar ili predlog onoga što se možda ne radi, ili ne radi dovoljno, a što bi im bilo od koristi. Trebalo bi ih podstaći da o tome razmisle.

Uzimajući u obzir generalno rezultate ankete, odnosno mišljenje studenata, kao i podatak da je 71% studenata (98% studenata je izašlo na ispit) položilo ispit u prvom ispitnom roku po završetku slušanja predmeta, mišljenja smo da su udžbenik i način rada bili prilično uspešni. Naravno, trebalo bi dalje raditi na poboljšanju kako udžbenika tako i načina rada, možda se ubuduće usresrediti na anketiranje studenata samo o određenim delovima udžbenika, ili određenih metoda. Stoga bi trebalo pokrenuti studente da razmišljaju u tom pravcu skretanjem pažnje na to da su oni aktivan deo nastavnog procesa i da imaju veliku ulogu u njegovom oblikovanju.

## 5. LITERATURA

- Alcaraz-Varó, E., (2000), *El Inglés Profesional y Académico*, Madrid: Alianza Editorial.
- Bakovljević, M., (1997), *Osnovi metodologije pedagoških istraživanja*, Beograd: Naučna knjiga.
- Bocanegra-Valle, A., 'Evaluating and Designing Materials for the ESP Classroom', in Ruiz-Garrido, M. F., Palmer-Silveira, J. C., and I. Fortanet-Gómez, (eds.), (2010), *English for Professional and Academic Purposes*, Amsterdam/New York: Rodopi: 141-161.
- Carver, D., (1983), 'Some propositions about ESP', *The ESP Journal* 2, 131-137.

- Charles, M., 'English for Academic Purposes', in Paltridge, B., and S. Starfield, (eds.), (2013), *The Handbook of English for Specific Purposes*, West Sussex: John Wiley & Sons, Inc: 137-154.
- Dudley-Evans, T. and M.J. St John, (1998), *Developments in English for Specific Purposes: A Multidisciplinary Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Engberg, J., (2006), 'Languages for specific purposes', in Brown, K., (ed.) *Encyclopedia of Language & Linguistics* (2nd edition), Amsterdam: Elsevier: 678-684.
- Evans, S., and C. Green, (2007), 'Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students', *Journal of English for Academic Purposes* 6, 3-17.
- Hutchinson, T. and A. Waters, (1987), *English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, M. A., 'The History Of English for Specific Purposes', in Paltridge, B., and S. Starfield, (eds.), (2013), *The Handbook of English for Specific Purposes*, West Sussex: John Wiley & Sons, Inc: 5-30.
- Jordan, R.R., (1997), *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: CUP.
- Miškeljin, I., (2013), *English for Students of Education 2<sup>nd</sup> Year. Textbook*. Pedagoški fakultet: Skripta.
- Paltridge, B., (2009), Editorial, *English for Specific Purposes* (28) 1: 1-3.
- Ruiz-Garrido, M. F., Palmer-Silveira, J. C., and I. Fortanet-Gómez, Current Trends in English for Professional and Academic Purposes, in Ruiz-Garrido, M. F., Palmer-Silveira, J. C., and I. Fortanet-Gómez, (eds.), (2010), *English for Professional and Academic Purposes*, Amsterdam/New York: Rodopi, 1-8.
- Sabariah, M. R., and S. Rafik-Galea, (2005), 'Designing test specifications for assessing ESL writing skills in English for academic purposes', in S. H. Chan and M. E. Vethamani (eds.), *ELT concerns in assessment* (pp. 149-167). Petaling Jaya: Sasbadi Sdn. Bhd.
- Sager, C., (2002). 'English for specific academic purposes: A pilot tutoring project with undergraduate ESL student in a sociology course', *AU TESOL Working Papers* 1. Retrieved on 16 December, 2009 from: <http://www1.american.edu/tesol/Working%20Papers/Workingpapersold.htm>
- Shing, S.R., and T. S. Sim, (2011), 'EAP Needs Analysis in Higher Education: Significance and Future Direction', *English for Specific Purposes World* 11/33. Retrieved on 26 May, 2014, from: [http://www.esp-world.info/Articles\\_33/Doc/Abstracts/EAP%20Needs%20Analysis%20in%20Higher%20Education\\_Shing\\_\\_Abstract.htm](http://www.esp-world.info/Articles_33/Doc/Abstracts/EAP%20Needs%20Analysis%20in%20Higher%20Education_Shing__Abstract.htm)
- Tomlinson, B., (ed.), (1998), *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ypsilandis, G.S. and Z. Kantaridou, (2007), 'English for academic purposes: Case studies in Europe', *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* (2): 69-83.

Priljeno: 13.06.2014.

Odobreno za štampu: 18.06.2014.



**Summary:** The aim of this paper is to present an analysis of the survey conducted among second year undergraduate students specializing in primary and pre-school education at the Faculty of Education in Sombor. The purpose of the survey was to find out to what extent the students felt the textbook and the teaching methods employed had contributed to their independent use of English for their professional and academic work as the main set learning goal (English for Professional and Academic Purposes). The data analysis generally showed that the vast majority of students consider the language skills focused on in the textbook (such as using monolingual and bilingual dictionaries, expanding vocabulary by using dictionaries, translation principles and techniques, expressing opinions and taking part in longer discussions on familiar topics, and writing summaries in English) (very) important for the independent use of English for their academic and professional purposes, and that both the textbook and the teaching methods helped them be (more or less) successful in mastering them. The survey data also stimulated further thinking about improving the textbook as well as the teaching.

**Keywords:** teaching, textbook, teaching methods, learning goals, learning outcomes, language skills, translating, summarizing

**БИЉАНА ЈЕРЕМИЋ,  
МИЛОВАН МИШКОВ**

Педагошки факултет у Сомбору, Сомбор

**СМИЉАНА КОЈИЋ ГРАНДИЋ**

ОШ “Јован Поповић”, Кикинда

**STRUČNI ČLANAK  
PROFESSIONAL PAPER**

UDK: 782.9:792.82-053.5

371.3.:75-053.5

BIBLID: 0353-7129,19(2014)1,p.153–160

## **АУДИОВИЗУЕЛНА ПЕРЦЕПЦИЈА И ЛИКОВНИ ИЗРАЗ ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

**Апстракт:** Сврха овог рада јесте провера ликовног израза ученика четвртих разреда на основу аудиовизуелне перцепције музике. Питање слушања музике и деловања музике се у овом раду испитује кроз проверу деловања музике на чула. Педагошки експеримент спроводи наставник музичке културе, док је анализу радова извршио наставник ликовне културе. Провера обухвата три сегмента: визуелну, аудио и аудиовизуелну перцепцију. У првом сегменту истраживања ученици само слушају музику, у другом гледају одломак из балета, док трећи сегмент обухвата и слушање и гледање датог одломка. Резултати истраживања показују да је ликовни израз ученика најбољи код аудиовизуелне перцепције, што указује да је аудиовизуелна перцепција најбољи начин перцепције када је у питању балет.

**Кључне речи:** балет, ликовни израз, музика, перцепција.

---

### **Увод**

Визуелна уметност, музика, драма и плес играју важну улогу у образовању. Нуде ученицима свих узраста могућности за лични израз, уживање, креативно деловање, машту, емоционални одговор, естетско задовољство.

Слушањем музике утиче се на развој музичких способности, естетске културе и емоционалног живота детета. Процес слушања садржаја музичког дела везан је за посебности које су условљене природом музике као уметности која се одвија у одређеном времену (Јеремић, 2012) и зато је важно усмерити пажњу ученика.

У овом раду представљен је један модел рада на часу музичке културе. У датом моделу правилним одабиром наставних метода и дидактичких принципа наставник утиче на формирање ученичког односа према уметности и ствара атмосферу у којој се развија уметнички израз обједињавањем различитих грана уметности

(музика, визуелна уметност, балет) и уметнички израз на експликативном нивоу користећи широк спектар технологија који одговара циљевима и исходима часа, укључујући традиционалне и новије електронске и дигиталне апликације. Приликом одабира садржаја узет је у обзир когнитивни развој ученика, њихове развојне потребе и интереси. Тиме се ученицима омогућава интерпретирање одређених аспеката света на иновативан и креативан начин, истраживање и формирање односа према музици, као и осталим гранама уметности, проширивање идеја и техника, развијање критичког мишљења и изражавање свог виђења одређеног дела.

Свака грана уметности својим јединственим програмом, како наводе Блумфилд и Чилдс (Bloomfield и Childs, 2000), доприноси развоју креативности и усвајању специфичних знања. У ликовној уметности ученици развијају знања и вештине коришћењем различитих изражајних форми и анализирајући односе између уметника, уметничких дела и публике. Музиком ученици развијају знања, вештине и разумевање организовања звука, стварају представе о различитим стилевима различитих култура и времена, развијају способности за слушање музике. Балет омогућава ученицима да развијају знања, вештине и разумевање у компоновању покрета, стварању елемената и контекста самог плеса итд.

#### СЛУШАЊЕ МУЗИКЕ И ЛИКОВНИ ИЗРАЗ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

У процесу формирања односа ученика према музици уопште, поред вођења музике, значајна активност јесте и слушање музике. „Слушање музике је активан психички процес који обухвата емоционално доживљавање и мисаону активност“ (Којов – Буквић, 1989: 69).

За слушање музичког дела потребно је време за излагање његовог садржаја. Процеси усвајања музичког дела и вербалног садржаја имају низ сличности. Предуслови за оба процеса су време, звук и утврђен редослед излагања садржаја (Шобајић, 2010). Садржаји уметничке музике биће мисаоно приступачни ученицима тек пажљивим одабиром наставних садржаја, који морају бити примерени узрасту и музичким способностима сваког ученика (Јеремић, 2011: 334). Слушање музике има за циљ „да оспособи ученике за музички доживљај, да развије радост слушања, да омогући стицање музичких искустава и знања, која ће бити основ за формирање музичког укуса у деце (Лазаревић, Николић; 1989:72).

Ученици млађег школског узраста усвајају знања певањем или слушањем и доживљавањем, пре свега емотивним (Јеремић, 2012: 333). Наиме, сва теоретска знања морају се прво доживети у песмама или композицијама, јер доживљај јесте основа за усвајање теоретских знања. Стога је важно, кроз педагошки рад, усмеравати ученике и утицати на развој емоционалних доживљаја уметничког дела код ученика. У процесу формирања музичког укуса ученика најважније је научити их да слушају музику, јер само уколико је разумеју, моћи ће да је заволе и у њој уживају. Разумевање музичког дела значи, пре свега, доживети га осећајно, проживети га емоционално.

но. Тек након тога следи процес перцепције. Емоционална и мисаона активност у процесу слушања музичког дела иду временски паралелно, али пажња ученика која мора бити усмерена како би се обезбедило разумевање и усвајање музичког дела. Истраживање Џаслина и Вестфјела (Juslin & Västfjäll, 2008) показује да људи вреднују музику првенствено на основу емоција које изазива, и психолошким механизмима, који се односе на обраду података који доводе до индукције емоција кроз слушање музике, објашњавају како музика делује на емоције слушаоца.

Музички и ликовни израз су повезани и са естетског аспекта како преко односа мелодије и линија, тако и преко тонова и боја (Таневски, 2008). И музичка и ликовна уметност користе се специфичним знацима за изражавање, представљајући тиме јединствен систем невербалне комуникације као универзални језик споразумевања. Ликовни језик користи термине: линија, боја, тон, форма, текстура, ритам, хармонија, контраст, градијација, биланс, састав. Музички језик подразумева познавање нота користећи изразе као што су: тон, боја, ритам, мелодијске линије, хармоније, композиције, облик, контраст, градијација.

Исход слушања музике јесте способност ученика да разуме и усвоји изражајне компоненте музике – темпо, динамику и метро-ритмичку структуру (ученици их инстинктивно доживљавају кроз различите активности – певање, свирање, слушање).

## МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У овом пилот истраживању покушали смо да утврдимо да ли постоји разлика у ликовном изражавању у односу на начин перцепције музике. Дескриптивном методом описана је педагошка појава која описује ликовни израз ученика приказан на цртежима након деловања музике преко чула. Желели смо да утврдимо да ли на основу ликовног израза ученика може јасно да се направи разлика у постигнућу ликовног изражавања насталог на основу аудио перцепције, визуелне перцепције и аудиовизуелне перцепције.

*Предмет истраживања* јесте утврдити да ли постоји разлика у ликовном изразу у односу на начин перцепције музике.

*Циљ истраживања* јесте провера ученичке перцепције балета изражена кроз ликовни израз цртањем.

*Задачи истраживања:*

Утврдити да ли на основу цртежа ученика може јасно да се направи разлика у перцепцији музике настале на основу:

1. аудио перцепције,
2. визуелне перцепције и
3. аудиовизуелне перцепције.

*Узорак истраживања:* Узорак су чинили ученици четвртог разреда Основне школе (11 година). Учествовала су три одељења четвртх разреда (57 ученика), у току којег је истраживање спроведено и слушали одломак из балета „Лабудово језеро“, П. И. Чајковског, „Наполитанска песма“ који се изводи у трећем чину.

*Место и време истраживања:* Истраживање је реализовано у учионицама основне школе „Аврам Мразовић“ у Сомбору и трајало је по један школски час за свако одељење.

*Инструментии и технике истраживања:* Истраживање припада групи квалитативно-квантитивних истраживања. Подаци су сакупљени методом индиректног (дискретног) посматрања (ученици нису били свесни посматрања). Научно истраживачка метода је педагошки експеримент јер је плански испитана ефикасност утицаја примењеног начина презентовања садржаја наставе музичке културе. Ученицима је демонстриран музички пример након чега је било потребно да ученици приступе изради цртежа на основу постављених задатака часа.

Технике коришћене у овом истраживању јесу: демонстрација музичког премера слушањем и израда цртежа на основу постављених задатака часа. Подаци – ликовни цртежи ученика анализирани су на основу постављеног предмета, циља и задатака истраживања.

*Општа хипотеза:* Очекује се да постоје значајне разлике у ликовном изразу ученика у односу на перцепцију музике.

## ОПИС ИСТРАЖИВАЊА

Наставна јединица је одабрана према наставном програму у уџбенику за четврти разред основне школе, у издању Креативног центра. Дат је одломак из балета „Лабудово језеро“, П. И. Чајковског, Наполитанска песма из III чина балета (Илић, 2006: 64). Задаци часа су били: доживљавање композиције, упознавање ученика са појмом и особеностима балета као музичког и сценског дела, развијање индивидуалне склоности за маштовит ликовни рад, развијање елементарног обликовног мишљења и развијање личног ликовно-естетског сензибилитета. Циљ првог дела часа (уводни део часа), у току којег је реализовано истраживање, био је оспособљавање ученика за разумевање могућности музичког изражавања и оспособљавање за уочавање темпа, динамике и расположења на основу изражајних елемената музике: темпа, динамике, мелодије и инструмената (Сл-Гласник РС – Просветни преглед бр.15/2006), док је циљ другог дела часа (главни део часа) био ликовно изражавање на основу претходне перцепције. У завршном делу часа ученици су вербално износили свој доживљај музичког одломка који је био приказан на цртежу.

У уводном, односно мотивационом делу часа ученици су играли игру пантомоме у току које је задатак ученика био да емоције исписане на листу папира, дочарају мимиком и гестикулацијом, односно изразом лица и покретима тела. Ова игра увела је ученике у тумачење садржаја покретом и мимиком који представљају основне елементе балета путем којих се дочарава и приказује одређен садржај приче. Наставник је након тога кроз разговор о бајкама наводио ученике на размишљање да ли би мелодија, инструменти, темпо и динамика (изражајни

елементи композитора) били исти ако би описивали позитиван и негативан лик из бајке. Кроз овај разговор ученици су сазнали да је ликовне из бајки, и уопште из прича, могуће дочарати путем музике. Уводни део часа за сва три одељења (IV<sup>1</sup>, IV<sup>3</sup> IV<sup>4</sup>) био је исти, док се централни део часа разликовао.

Наиме, у централном делу часа ученици сва три одељења имали су различит приступ упознавања балета као музичко-сценског облика. Одељење IV<sup>1</sup> је само визуелно, без слушне перцепције пратило одломак, одељење IV<sup>3</sup> је доживело балет и визуелно и слушном перцепцијом, док је одељење IV<sup>4</sup> само слушном перцепцијом доживело дати одломак. У другом делу главног дела часа ученици су приступили ликовном изражавању и стваралаштву на основу одломака које су на различите начине имали прилику да доживе. Ученицима није саопштено да гледају балет нити се са њима водио разговор о овом облику.

У завршном делу часа ученици су вербално описивали своје цртеже. Наставник их је пре тога подсетио у зависности од одељења а самим тим и перцепције датог музичког одломка, на изражајне елементе музике. Ученици су имали задатак да прво опишу свој цртеж а затим и да га повезу са одломком који су имали прилику да доживе на различите начине. Затим је наставник усмереним питањима дошао до одговора шта је балет, повезујући уводни део часа и перцепцију датог музичког одломка.

#### **АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА**

Наставник ликовне културе извршио је процену ликовних радова на основу следећих критеријума за праћење ликовног израза:

1. Обликованог плана који утврђује како дете користи ликовна изражајна средства
2. Плана креативног развоја који подразумева узраст детета и степен његовог креативног ликовног постигнућа.

Ученици одељења IV<sup>4</sup> (укупно 19 ученика) дати музички одломак само су слушали, док је одломак са балетским извођењем као визуелни подстицај изостао. На ликовним радовима већине ученика присутна је представа фигуре балерине у покрету у природи, а не на сцени. Фигура балерине која се окреће савијајући ноге и руке, смештена је у пејзаж на зеленој трави са сунцем и облацима изнад ње. Пет ученика чије је окружење природа приказало је фигуру у покрету. Ликовни радови са приказом радње балета у пејзажу указују да су ученици мелодију коју су чули повезали са догађањем у природи. Од ових пет фигура за три се може рећи да представљају фигуре балерине јер носе карактеристичне балетанске патике и костим. На преостала два цртежа фигуре немају костим, већ обичну свакодневну одећу. На једном од ова два цртежа фигура је представљена са лепим грациозним

покретом, док на другом цртежу само ноте које су нацртане у простору композиције цртежа указују на присуство музике у окружењу статичне фигуре. Два цртежа имају приказ фигуре балерине у затвореном простору на сцени. Један ученик је повезивањем равних линија различитих боја (плава, црвена, жута и окер) нацртао лавиринт са правоугаоним апстрактним облицима. Овај цртеж представља једну посебну и изузетну композицију са семиотичким значењем. Дете је послушавши музичке сигнале линијама и бојом на цртежу остварило кодирану естетску поруку. Преносећи звучне сигнале који се понављају уједначеним ритмом и темпом, црта квадратне облике лавиринта, док различитост боја линија можемо објаснити присуством различитих звукова који долазе од различитих инструмената. Цртежи деце на којима је приказана балерина на сцени указују на постојање одређене музичке културе. На преостала четири цртежа не може се рећи да постоји ликовни израз на слушани музички одломак, али на основу композиције (дечје игралиште, мрежа за одбојку, трава) који су цртани са изузетном прецизношћу и паран број фигура, наслућујемо да су ученици уживали у слушању датог одломка, као и да су мелодијско-ритмичку структуру мелодије приказали на цртежима. Оно што је заједничко за сву децу која су само слушала музички одломак балета „Лабудово језеро“ је да су имали потребу да обоје „празан простор“, што је врло ретка појава на цртежима деце овог узраста. Раскошни колорит у позадини композиције резултат је слушања музике. Деца у овом узрасту пејзаж цртају (сликају) тако да једном линијом која означава хоризонт јасно одвајају простор подлоге (траву, земљу..) од празног простора у позадини који не покривају бојом, јер је „празан простор“. На врху цртежа цртају сунце и облаке.

*Ученици одељења IV<sub>1</sub>* (укупно 20 ученика) су дати музички одломак само гледали. У анализи цртежа уочљива је мања присутност ликовне креативности. У већини радова ученици су цртали људске фигуре у покрету и били су усредсређени на цртање само покрета фигуре. Услед визуелне перцепције изостао је доживљај изазван музичким подстицајем што се одразило и на квалитет ликовног израза и богатство ликовног доживљаја. Очекивало се да визуелна перцепција изазвана бројним и разноврсним лепим покретима фигуре балерине код ученика створи богатије визуелне представе фигуре у покрету, али је само десеторо ученика (50% ученика) на својим цртежима имало људску фигуру у покрету, док је на осталим цртежима изостало њено приказивање.

*Ученици одељења IV<sub>3</sub>* (укупно 18 ученика) су дати музички одломак и слушали и гледали. Након анализе ових цртежа можемо да закључимо:

1. Визуелна и аудитивна перцепција, у истовременом трајању, усмерила је ликовни израз и креативност у представљању људске фигуре у покрету у композицији на цртежим све деце (100% ученика).
2. Све површине у простору композиције испуњене су различитим бојама и линијама. Приказивањем линија у ритму различитим ликовним вредностима наслућује се ритам у покрету фигура, ритам у мелодији, темпо и динамика музичког одломка, али и емоције композитора.

3. Боје су топле и присутност емотивног доживљаја датог музичког дела је очигледна.
4. Ликовним изражајним средствима – ликовним елементима исказани су музички елементи (темпо, мелодија, динамика, инструменти).

На основу описа резултата истраживања, закључујемо да само визуелна перцепција балетског извођења није довољна за подстицање креативног ликовног израза. Може се констатовати да су сва деца (100% ученика) која су цртала на основу музичког подстицаја слушањем инструменталног извођења одломка из балета „Лабудово језеро“, остварила већи степен обликовног ликовног израза и креативност од деце која су цртала само на основу визуелног подстицаја (гледањем балетског одломка) а не и музичког праћења извођења одломка балета „Лабудово језеро“.

### ЗАКЉУЧАК

Ликовну способност деце овог узраста карактерише физиопластични цртеж и пун ликовни израз, објективност у приказу простора, облика и фигура у покрету. То је уједно и период мирног и сталног физичког, психомоторног, а нарочито интелектуалног и језичког развоја. Деца су способна да контролишу емоције, имају изражену потребу за развијањем социјаних контаката са вршњачком популацијом.

На основу постављених задатака и критеријума ликовног израза констатујемо да може да се направи јасна разлика у постигнућу ликовног изражавања насталог на основу: 1. аудио перцепције, 2. визуелне перцепције и 3. аудиовизуелне перцепције. Када ликовни израз настаје на основу аудиовизуелног подстицаја, ученици млађег школског узраста имају веће креативне потенцијале јер покрет балетског извођења прати музичко извођење. Доживљај покрета фигуре је потпун и ликовни израз је потпун. Боја површине, карактер линије и структура форме и облика у цртежу усклађују се на основу уочавања темпа, динамике, боје звука и упоређују са ритмиком и обликом покрета у балету.

На основу овог пилот истраживања дошли смо до закључка да су ученици млађег школског узраста могли да формирају и усвоје основне појмове о сценско-музичком уметничком облику балету, само у условима када су истовремено уз визуелну перцепцију имали и аудио перцепцију. Потврдили смо општу хипотезу и утврдили да на основу критеријума креативног и обликовног ликовног израза постоје значајне разлике у односу на аудиовизуелне перцепције и ликовно израз. Ово нас упућује и на значај у приступу приликом реализације наставне области Слушање музике која ће бити успешна само уколико ученици и гледају и слушају одређен одломак из балета или опере. Вредност добијених резултата јесте путоказ учитељима у реализацији наставне области предмета Музичка култура Слушање музике.



## ЛИТЕРАТУРА

- Bloomfield, A., Childs, J. (2000). *Teaching Integrated Arts in the Primary School: Dance, Drama, Music and the Visual Arts*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Илић, Вл. (2006). *Музичка култура за четврти разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Juslin, P. N., Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559 – 621.
- Јеремић Б. (2011). Моделовање процеса сазнавања хорским певањем на млађем школском узрасту. У Грујић, Т. (Ур.) *Зборник ВШССОВ*, 2 (95 – 106). Кикинда: ВШССОВ.
- Јеремић, Б. (2012). Модел комуникације током хорског извођења. *Настава и Васпитање*. (2), 333- 350.
- Којов-Буквић, И. (1989). *Методика наставае музичкој васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лазаревић, Д., Николић, М. (1989). *Практикум за наставу музичке културе од I до IV разреда*. Лозница: Учитељско друштво.
- Сл-Гласник РС – Просветни преглед бр.15/2006.
- Таневски, Т. (2008). *Ликовно изразување на децама преку музика*. Скопје: Центар за детско уметничко изразување, музикотерапија и психо-физичка релаксација "Џунџуле".
- Шобајић, Д. (2010). Менталне технике слушања тона. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 23,(3), 62-72.

Остали извори:

Интернет страница гледаног балета:

<http://www.youtube.com/watch?v=phmIpaSjKwo&feature=related>

Примљено: 06.03.2014.

Одобрено за штампу: 20.05.2014.

---

**Summary:** The purpose of this paper is the examination of the pictorial expression of fourth-grade pupils on the basis of their audiovisual perception of music. The issue of listening to music and the effect of music in this paper has been analyzed by examining the influence of music on the senses. The pedagogical experiment was conducted by a music teacher, whereas the analysis of the papers was done by an art teacher. The examination contains three segments: visual, audio, and audiovisual perception. For the first segment, the pupils were required to only listen to music, for the second, to watch a ballet video clip, and for the third, to both listen to and watch the given clip. The results show that the pictorial expression of the pupils is the best in the case of audiovisual perception, which indicates that audiovisual perception is the best form of perception in the case of ballet.

**Key words:** ballet, pictorial expression, music, perception

---

## ПРИКАЗИ

---

**САЊА ПАНТОВИЋ**

Педагошки факултет у Сомбору  
Сомбор

**НЕСКРИВЕНО А ЗАБОРАВЉЕНО ЗЕМАЉСКО БЛАГО**  
(Миомир З. Милинковић, *Воденица Код три јарца*, Bookland, Бор 2013)

Роман „Воденица Код три јарца“ претендује да буде дечји роман, са научнофантастичким проседеом о постојању ванземаљаца и њиховом походу на планету Земљу. Радња романа смештена је у село Раван, које потреса вест о нестанку двоје деце којој се након излета у околној шуми губи сваки траг. Због нестанка Жарка и Даре најодважнији из дечје дружине под именом Коло, захваљујући помоћи биљака полиглота и паса који говоре, као и старом воденичару Божи, упуштају се у авантуру проналажења и избављења несталих. Траг их води до одраслима недоступне пећине која скрива тајну о извидничкој посети ванземаљаца планети Земљи и њиховом фаталном плану о походу на њу. Инвазија се припрема због могућности коришћења планетиних природних блага, минерала, руда, ваздуха, богате флоре и фауне које, због специфичних услова живота, на планети придошлица – Марсу не постоје. Ванземаљци су замишљени као безобличне масе, које поседују моћ мимикрије и метаморфозе, а који се у савладавању простора и времена користе високом механизацијом и аутоматизацијом. План о освајању Земље не могу спровести без деце коју делом претварају у главне процесоре и микрочипове, а делом клонирају у ратнике освајаче.

Откривајући законитости једне паралелне стварности и ослобађајући један чип који поново добија облик детета које ће прозвати Нико, дружина са дечком Костом на челу придобија пријатеља и помоћника који ће одиграти значајну улогу у ослобађању остале заробљене деце, али и у одбрани земљана од похотних ванземаљаца.

Упоредо са борбом против ванземаљаца, део дружине – Часлав, Чекетало и Зора, задојени легендом о несталом Златном граду римских императора, коју су чули од одраслих, трагају за подземним царством и његовим благом. Сплетом чудесних околности и уз помоћ фантастичких бића, откривају скривени древни град и недоступни музеј са статуама свих препотопских животиња.

Прича о ванземаљцима и скривеном граду смештена је у рурални амбијент, са мотивима идиле и, за савременог читаоца, готово нереалне хармоније у односу човека према природи, као и у односима унутар сеоског колектива. Акције главних јунака нераскидиво су повезане са сеоском школом, воденицом Код три јарца и тајанственом шпиљом. За последња два најчешће је везан фантастички проседе романа, при чему се за први везује фолклорна и митска фантастика, а за други тематско-мотивска структура блиска жанровима научне фантастике. Воденица поред стене која има облик три јарца већ на почетку романа дозива мистично и фолклорно значење из усмене традиције, као место које се везује за хтонски, онострани свет. Та мистичност добија нови призив у случају напада ванземаљаца, те бива и инвертирана. Захваљујући скривању у воденици међу брашном, које придошлице на Земљи не могу детектовати, бива спасен најзначајнији чип – дечак по имену Нико. Будући да ће управо Нико одиграти главну улогу у супротстављању ванземаљцима и у откривању њихових слабости, семантика воденице бива промењена: она и даље остаје главна тачка живота у селу, али не опасна, већ – спасоносна. Таква њена функција уско је повезана са једном од едукативних равни романа – о потреби за бољом бригом о природним богатствима, нарочито воде и јестивог биља, односно Мајци Природи, те и њеним очувањем. Посвећеност актуелној екотеми доприноси високом степену дидактичности романа.

Роман „Воденица Код три јарца“ иницијативно је замишљен као роман о децој дружини, тачније као роман разреда, добро познат и негован у домаћим и европским оквирима. Поред страних узора, вешто се прате задати оквири Нушићевих „Хајдука“ а понајвише Ћопићевог романа „Орлови рано лете“ (Добра учитељица Лана, на пример, има пандан у учитељици Бојани, док је строги учитељ Јоле потоњи спроводник болних педагошких метода учитеља Паприке). Насупрот мотивацији за настанак дружине у Ћопићевом роману, у нашем случају, дружина не настаје из својеврсног пркоса учитељу, већ спонтаним опажањем јединствене сложености разреда која се јавља током једног часа у природи, за време упражњавања децијих игара.

Као и у другим реалистичким романима за децу, приказивањем децеј дружине, и у овом случају, потенцира се важност дружења, пријатељства и слоге колектива. Такође, и дружина Коло имаће значајнији, виши циљ. Јунаке романа, поред незаобилазне радозналости, откривалачког и авантуристичког духа, под велом игре и игривости, одликује веома изражена хумана црта, потреба да се помогне другима – њиховим другарима, али и одраслима који ни не слуте опасност која се надвила над селом. Тако жеља за авантуром, као покретачки им-

пулс и примарна мотивација ликова, добија прави облик у исказаној храбрости и спремности да се спаси село, односно сама Земља, читав свет. Доминација идеје о неопходности дружине и сложног колектива имала је за последицу да дечји ликови, појединачно, остану у сенци динамичности радње. Истакнут је значај постојања и неговања истраживачког, у суштини, добронамерног дечјег духа, који омогућује другачију, ведрију перцепцију стварности, ослобођену сваке драматичности и трагике.

Временски оквир романа остаје неодређен, с индикативним, додуше, некохерентним знацима. Замишљени свет ванземаљаца-Марсоваца и његов поредак, као и мотивација за освајање Земље, теже оригиналности, при чему се на моменте веродостојност и убедљивост тих фантастичких елемената смештених у рурални оквир перципира и као својеврсна некомпатибилност тематско-мотивске структуре. С друге стране, роман одликује лакоћа приповедања, једноставност поетског израза, као и транспарентност призора и сцена. Пластичност слика постиже се сведеним, краћим дескриптивним исказима. Учестала је дијалогска форма, упркос којој, захваљујући одмереном приповедачком поступку, радња романа не подлеже ретардацији. Приповедање је поверено свезнајућем наратору којег одликује изузетна наклоност ведрини дечјег духа и света детињства и стасавања.

Роман „Воденица Код три јарца“ несумњиво представља својеврсни покушај омажа реалистичком роману за децу, који бива укрштен са научном фантастиком и фантастичким елементима из усмене традиције. Реч је о захтевном подухвату, вођеном најчистијим хуманим и поетским преокупацијама, о чијој успешности остаје сваком читаоцу да засебно просуди.

Примљено: 05.12.2013.

Одобрено за штампу: 17.01.2014.

## 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 Пижуреце (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 *Правописа српскога језика*, а када се страном име први пут наведе, у загради се даје оригинални начин писања у угластој загради, нпр. Нил Гејмен [Neil Gaiman], осим уколико је име широко познато (нпр. Јан Амос Коменски), или се изворно пише исто као у српском (нпр. Цветан Тодоров).

- г) Упућивање на библиографску јединицу у основном тексту рада обележава се тако што се у загради наведе презиме аутора и година издања текста који се наводи – уметнутим библиографским скраћеницама у изворном облику и писму (Lévi-Strauss 1958), (Савић 2003). Уколико се дословно наводи извор, потребно је уз референцу навести и број стране (Савић 2003: 157). Када навод захвата неколико суседних страна цитираног текста, између бројева страна ставља се примакнута црта (Rosandić 2005: 332–334). Ако се навод односи на несуседне стране, бројеви страна одвајају се зарезом (Петровић 2008: 355, 453, 461).
- д) Уколико се један аутор наводи више пута, наводи се према години издања, од најстаријег ка најновијем раду. Уколико се пак наводи више издања истог аутора из исте године, уз годину се додају словне ознаке „a, b, c...“, на пример (2001a, 2001b), како у основном тексту, тако и у попису литературе.
- ђ) Уколико библиографски извор има два аутора, у уметнутој библиографској напомени наводе се презимена оба аутора (Дотлић, Каменов 1996), за библиографску јединицу чији је пуни опис: Дотлић, Љубица и Емил Каменов *Књижевности у децјем вршићу*. 1. изд. Нови Сад: Змајеве децје игре – Одсек за педагогију Филозофског факултета, 1996.
- е) Уколико пак извор има три или више аутора, у уметнутој библиографској напомени наводе се презимена прва два аутора, док се презимена осталих аутора замењују скраћеницом et al. Примера ради: Осим тога, појам „доживотног образовања“ приписује се Џону Дјуију, али овај концепт почиње се шире користити тек пошто га је преузео и популаризовао UNESCO (Düerr 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) Фусоте, обележене арапским цифрама (иза правописног знака, без тачке или заграде), дају се при дну странице у којој се налази део текста на који се фусота 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. *Опегди 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 децем вршићу*. 1. изд. Нови Сад: Змајеве дечје 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 красноречју*. Будим, 1821. Нови Сад – Сомбор: Матица српска – Учитељски факултет, 2002.



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

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

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

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

Монографска публикација доступна online наводи се по следећем принципу:

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

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

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

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

Левич, А. П. „Общая теория систем как метатеория теоретического научного знания и темпорологии.“ *Пространство и время: физическое, психологическое, мифологическое*. Москва: КЦ «Новый Акрополь» (2006): 70-88. <[http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/levich\\_metateoria.htm](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 предређивања 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](mailto:norma@ref.uns.ac.rs) у формату MS Word (.doc).

*Норма* излази два пута годишње.

**ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ  
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ**

1. Методика математике I .....	100,00
2. Методика математике II .....	100,00
3. Методика спортских активности (Н. Родић).....	250,00
4. Информатика у образовању .....	600,00
5. Математика (А. Петојевић).....	400,00
6. Информатика .....	800,00
7. Методика наставе математике (Ј. Пинтер, Н. Петровић).....	400,00
8. Сценска уметност (Т. Петровић).....	200,00
9. Историја српске књижевности за децу (Т. Петровић).....	760,00
10. Како предавати природу и друштво (С. Цвјетићанин, Н. Бранковић).....	650,00
11. Методика наставе познавања природе 1 (С. Цвјетићанин).....	680,00
12. Методика наставе познавања природе 2 (С. Цвјетићанин).....	630,00
13. Немачки језик за студенте Педагошког факултета (Ј. Суботић).....	630,00
14. Природне науке 3 – Хемија (С. Цвјетићанин).....	800,00
15. Теорија физичког васпитања (Н. Родић) .....	850,00
16. Лабораторијске вежбе из природних наука I (Д. Ж. Обадовић, М. Бошњак).....	200,00
17. Природне науке I (Д. Ж. Обадовић, Марија Бошњак).....	680,00
18. Практикум "Биологија човека" (Д. Петровић, М. Богосављевић-Шијаков, И. Кривокућин).....	380,00
19. Психологија и учење (М. Сакач).....	645,00
20. Ментално здравље (М. Марић).....	1352,00
21. Методика упознавања околине I (С. Цвјетићанин).....	496,00
22. Практикум "Дете истраживач околине" (С. Цвјетићанин, И. Кривокућин) .....	458,00
23. Дидактика физичког васпитања (Н. Родић) .....	770,00
24. Криптографија (Д. Ламбић) .....	750,00
25. Норма 1/2013 .....	490,00
26. Једноставни физички огледи у разредној настави (Д. Обадовић, М. Бошњак).....	295,00
27. Комбинаторика и вероватноћа – теорија, примери, задаци (Ј. Опарница).....	401,00
28. Српски језик и књижевност у савременој стратегији развоја образовања (српски језик и књижевност у савременој настави – одабране књижевне интерпретације) (С. Голијанин Елез)....	783,00
29. Учитељ у настави српског језика и књижевности (М. Кнежевић).....	.....
30. Управљање пројектима (Р. Пећанац).....	928,00
31. Норма 2/2013 .....	709,00
32. Теорија и пракса образовања ученика са сметњама у развоју (Г. Николић) .....	627,00
33. Водич за упис на основне, мастер и докторске академске студије.....	85,00

Поруџбине: 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