ВИСОКА ШКОЛА ЗА ВАСПИТАЧЕ
СТРУКОВНИХ СТУДИЈА
АЛЕКСИНАЦ

НАШЕ СТВАРАЊЕ

Зборник радова са Десетог симпозијума
са међународним учешћем
„ВАСПИТАЧ У 21. ВЕКУ“

14

АЛЕКСИНАЦ
2014.

Издавач:
Висока школа за васпитаче струковних студија
Пиварска б.б. 18220 Алексинац
тел: (018) 804-323, 803-331
e-mail: vas.skola@medianis.net

За издавача:
др Стојан Обрадовић

Главни и одговорни уредник:
др Мирољуб Јоковић

Редакција:
др Даница Радуновић Столић
др Јован Живковић
др Далиборка Поповић
др Мићо Милетић
Аница Павловић

Чланови уређивачког одбора
из иностранства:
др Само Фошнарич (Словенија)
др Милош Ковачевић (Република Српска)
др Светлана Калезић Радоњић (Црна Гора)
др Анета Баракоска (Македонија)
др Ала Белусова (Русија)

Лектор:
др Милутин Ђуричковић

Преводилац:
др Игор Петровић

Технички уредник:
др Лазар Стошић

Штампа:
СВЕН, Ниш
Стојана Новаковића 10

Тираж:
150 примерака

ISBN 978-86-7746-506-3

САДРЖАЈ

УВОДНА РЕЧ 9

1. ОТКРИВАЊЕ СВЕТА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Стеван Јокић: ОТКРИВАЊЕ СВЕТА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ 13
Ненад Сузић: ОСОБИНЕ ВАСПИТАЧА 21. ВЕКА 22
Милица Љ. Михајловић, Љубиша Михајловић, Невенка Михајловић: ДИЛЕМА ЖИВОТА СА АСПЕКТА МОЛЕКУЛА ДНК 35
Љубиша Михајловић, Милица Љ. Михајловић, Невенка Михајловић: ХОЛИСТИЧКИ ПРИСТУП ЕДУКАЦИЈИ – ХОЛИЗАМ 44
Јово Радош: САДЕЈСТВО ФИЛОЗОФИЈЕ И ПЕДАГОГИЈЕ У ВАСПИТНОМ РАДУ 54
Олгица Бабић – Бјелић: КАКО СУ НАС ДИСЦИПЛИНОВАЛИ И КАКО МИ ДИСЦИПЛИНУЈЕМО СВОЈУ ДЕЦУ 59
Петар Ђуза: ОД ВИЗУЕЛНОГ ДО ВИРТУЕЛНОГ У ПОСТМОДЕРНОМ ДОБУ .. 67
Гордана Сјеничић, Катарина Чутовић, Ана Теофиловић: СА ДЕЦОМ ОКО СВЕТА 77
Веселинка Браловић: УТИЦАЈ МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА НА ДЕЦУ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 84
Марина Гавриловић: МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ – НЕКАД И САД 89
Снежана Кутлешић, Биљана Јелисавчић, Јелена Митрашиновић Брашанац, Мирјана Јелисијевић Лончар: РАСТИМО УЗ МУЗИКУ 94
Милка Симић, Ивана Васиљевић: КУЛТУРНО-ОБРАЗОВНИ ЦЕНТАР У ВРТИЋУ 99
Босиљка Оцокољић, Видосава Тењовић: ПУТ ДО ПОВОЉНЕ ПСИХОСОЦИЈАЛНЕ КЛИМЕ У ГРУПИ 107
Марија Александровић: УМЕТНИЧКИ ПОКРЕТ ARTE POVERA И МОДЕРАН ПРИСТУП КОРИШЋЕЊУ РАЗЛИЧИТИХ ЛИКОВНИХ МАТЕРИЈАЛА У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 112
Зденка Миливојевић: ЕФЕКТИВНО ЛИДЕРСТВО 117
Веселин Бунчић: ПРИНЦИПИ ФОРМИРАЊА ВИШЕГОДИШЊЕГ ПРОЦЕСА ТРЕНИРАЊА, ПУТ ОД ДЕТЕТА – ПОЧЕТНИКА ПА ДО ВРХУНСКОГ СПОРТИСТЕ 125
Виолета Поповић: САРАДЊА ПОРОДИЦЕ И ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ ... 136
Билјана Попеска, Снежана Јованова-Митковска: КАКО ДО ПОДОБАР ХОЛИСТИЧКИ ПРИСТАП ВО ЕДУКАЦИЈАТА НА ПРЕДУЧИЛИШНИТЕ ДЕЦА 150
Драгица Илић, **Борис Илић:** МОРАЛНО И ЕКОЛОШКО ВАСПИТАЊЕ БИТНА ПРЕТПОСТАВКА ОПСТАНКА ЦИВИЛИЗАЦИЈЕ 163
Слободанка Миладиновић, Далиборка Живковић: ПРЕДШКОЛСКЕ И ШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ ИЗВОРИ ЗНАЊА И ЗДРАВЉА 168
Ирина Поповић, Маја Радујков: ЗНАЧАЈ ИГРЕ У ВАСПИТАЊУ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА 173

2. ПОДСТИЦАЊЕ И РАЗВОЈ ДАРОВИТОСТИ КОД ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА

Љубиша Златановић: ПРИРОДА И ПСИХОЛОШКИ ЗНАЧАЈ КРЕАТИВНОСТИ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ - ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ВАСПИТНУ ПРАКСУ 183
Драгана Гавриловић Обрадовић: ВАШЕ ДЕТЕ ГЕНИЈЕ 195
Радмила Ђурић: ДЕТЕ У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА 203
Ахмед Бихорац:ПОДСТИЦАЊЕ И РАЗВОЈ ДАРОВИТОСТИ КОД (ПРЕДШКОЛСКОГ) ШКОЛСКОГ ДЕТЕТА 210
Марко Столић, **Даница Радуновић Столић:** УЧЕЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА НИВОУ ПРЕДШКОЛСТВА 216
Драгана Драгутиновић, Бојана Николић: ИНОВАЦИЈЕ У ПРИСТУПУ ЛИКОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ 222
Марија Савић: ИНОВАТИВНИ ПРИСТУП ПРИ ПОСТАВЦИ ОСНОВНИХ ТОНСКИХ ВИСИНА 228
Драгана Љубисављевић: САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ - УСЛОВ ЦЕЛОЖИВОТНОГ УЧЕЊА 241
Виолета Николић: ЗНАЧАЈ СЛИКОВНИЦЕ ЗА РАЗВОЈ ДЕТЕТА 249
Весна Лазић: СРЕДСТВА ДРАМСКОГ ИЗРАЖАВАЊА У ПРИПРЕМИ ТЕКСТА ЗА СЦЕНСКО ИЗВОЂЕЊЕ НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ 256
Бранко Поповић: СЦЕНСКА УМЕТНОСТ У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА ДАРОВИТОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 263
Даница Столић: ФОЛКЛОРНА ЛУТКА И ЊЕНА ПРИМЕЊИВОСТ У ВРТИЋУ 271
Аница Павловић: СВЕТ ДРАМЕ И ПОЗОРИШТА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ 277
Дејан Милетић, Аница Павловић: ЗНАЧАЈ ДРАМСКОГ ВАСПИТАЊА У ВРТИЋУ 283
Александар Ракић, Габријела Чмерић, Драгана Ст. Рудњанин: УКЉУЧИВАЊЕ И ВЕЋА ДОСТУПНОСТ ПРИПРЕМНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА ДЕЦЕ РОМСКЕ НАЦИОНАЛНОСТИ 287
Наташа Ћирић, Марина Ивановић: РАЗВИЈАЊЕ КРЕАТИВНОГ МИШЉЕЊА КОД ДЕЦЕ УВОЂЕЊЕМ ИНОВАТИВНИХ МЕТОДА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ПРОЦЕС 294
Оливера Крупеж: СВЕВРЕМЕНЕ ИДЕЈЕ ЈАНА КОМЕНСКОГ О ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ 300
Часлав Стоиљковић: ОСПОСОБЉАВАЊЕ ВАСПИТАЧА ЗА РАД СА ДАРОВИТОМ ДЕЦОМ 308
Драгица Станковић: ИГРА КАО СРЕДСТВО УПОЗНАВАЊА ДЕТЕТА У САВРЕМЕНОЈ ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ 315
Небојша Цветковић, Снежана Цветковић: МОТОРНО УЧЕЊЕ ОСНОВНИХ ТРЕНАЖНИХ ПОКРЕТА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 320

3. УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА РАДА ВАСПИТАЧА (ИНОВАЦИЈЕ, ПРЕПОРУКЕ, СТАНДАРДИ)

Мира Јовановић: ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ И ПРОМЕЊЕНЕ УЛОГЕ ВАСПИТАЧА У 21. ВЕКУ 331
Татјана Нововић, Веселин Мићановић: ВАСПИТАЧИ КАО ПЛАНЕРИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА У ЦРНОЈ ГОРИ 337
Биљана Гајић: ПРАЋЕЊЕ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА ВАСПИТАЧА КРОЗ ИСКУСТВО КОМИСИЈЕ ЗА ПРОВЕРУ САВЛАДАНОСТИ ПРОГРАМА УВОЂЕЊА ПРИПРАВНИКА У САМОСТАЛНО ОБАВЉАЊЕ ПОСЛОВА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ 346
Деспина Сивевска, Јадранка Рунчева: ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ НА ВОСПИТУВАЧОТ 354
Јадранка Рунчева, Деспина Сивевска: ВКЛУЧЕНОСТ НА ДЕЦАТА СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ ВО РЕДОВНИТЕ ГРУПИ ВО ДЕТСКАТА ГРАДИНКА 363
Весна Краварушић: СТАВОВИ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА О ДЕМОКРАТСКИМ ВРЕДНОСТИМА 372
Снежана Прелић, Бранка Мандић: ПРЕВЕНЦИЈА ПОРЕМЕЋАЈА ПИСАЊА КОД ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ 380
Мелинда Симић, Бранислава Петрашков Мучалов: „ЧУВАРИ ОСМЕХА“ У ВРТИЋУ 389
Живорад Миленовић: ПРИМЕНА МОДЕЛА ИНТЕРАКТИВНОГ ИНТЕГРИСАНОГ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА У ДЕЧЈЕМ ВРТИЋУ ..393
Јасмина Боуали Станојковић, Татјана Ристивојевић, Јелена Драговић МЕТОДОЛОГИЈА САРАДЊЕ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ЗА ДЕЦУ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ 399
Анкица Симона Ковачевић: ИСТОРИЈСКИ ПРЕГЛЕД ОДНОСА ДРУШТВА ПРЕМА ОСОБАМА СА ИНВАЛИДИТЕТОМ 402
Соња Величковић: ПРИПРЕМНИ ПРЕДШКОЛСКИ ПРОГРАМ - НОВА КОНЦЕПЦИЈА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА .408

4. ДЕТЕ У ВРЕМЕНУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

Невена Поповић: ДИГИТАЛНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ И ЊИХОВО КОРИШЋЕЊЕ У ОБРАЗОВАЊУ 417
Тања Спасојевић: МОГУЋИ НАЧИНИ ПРЕВАЗИЛАЖЕЊА НЕГАТИВНОГ УТИЦАЈА ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ НА ПОРОДИЦУ, ДЕТЕ И ВАСПИТАЊЕ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА 423
Марина Ивановић, Наташа Ћирић: МЕДИЈИ И ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ У ПРОЦЕСУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ 428
Марија Јоновић: БИБЛИОТЕКА И ПЕРСПЕКТИВА РАЗВОЈА ПРЕДШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ 434
Миле Пенков, Силвана Видојковић: САРАДЊА БИБЛИОТЕКАРА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ И ВОДИТЕЉА ЛУТКАРСКЕ СЕКЦИЈЕ 440
Данијела Манић: БИЛИНГВАЛНА НАСТАВА – ИЗАЗОВ 21. ВЕКА 445
Михајло Марковиќ, Соња Новотни: ГЛОБАЛИЗАЦИЈАТА - ПРИЧИНА ЗА ВРАЌАЊЕ НА ВЕРОНАУКАТА ВО ВОСПИТНООБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС КАЈ ДЕЦАТА 451

Љиљана Ћурчић: ЗРНА МУДРОСТИ 459
Александра Илић: ШТА И КАКО УЧИМО, НАПРАВЉЕНИМ ИЗНЕНАЂУЈЕМО 464
Весна Минић, Марија Јовановић: УЛОГА ВАСПИТАЧА У СТВАРАЊУ ПАРТНЕРСКИХ ОДНОСА У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА НА КОСОВУ И МЕТОХИЈИ 468
Група аутора: У ЗДРАВОМ ТЕЛУ ЗДРАВ ДУХ 477
Саша Костић, Игор Станојевић: ПЛИВАЊЕ НА СПЕЦИЈАЛНОЈ ОЛИМПИЈАДИ 483
Игор Станојевић, Дејан Миленковић: МЕТОД „СТАНИЦА“ У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА 489
Драгутин Рајић: ОЛИМПИЈСКИ ШАМПИОН СА ЈУБИЛАРНИХ ОЛИМПИЈСКИХ ИГАРА У АТИНИ 498
Милица Вучуровић: ДЕТЕ И ИНТЕРНЕТ У ВРЕМЕНУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ .507
Радован Станојевић: ШКОЛА, ДРУШТВО И ДЕЧЈЕ ЛИКОВНО СТВАРАЛАШТВО 513

5. ВЕРА И РЕЛИГИЈСКИ САДРЖАЈИ У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ

Мирјана Марковић: ВЕРА И РЕЛИГИЈСКИ САДРЖАЈИ У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА 519
Бошко Миловановић: ВЕРСКО ОБРАЗОВАЊЕ КАО НУЖАН ДЕО ЦЕЛОВИТОГ ОБРАЗОВАЊА И ПРЕДУСЛОВ РАЗВОЈА ЦЕЛОСНЕ ЛИЧНОСТИ 525
Ивана Раичевић, Наташа Ђорђевић, Виолета Николић, Милена Станковић: ТРАДИЦИЈА ЗА БУДУЋНОСТ 531
Енвер Ујкановић: ВЕРСКА НАСТАВА КОД ПРИПАДНИКА ИСЛАМА НА ЈУЖНОСЛОВЕНСКИМ ПРОСТОРИМА 537
Зорица Ђурић, Невенка Поповић:ТРАДИЦИЈА У РАДУ СА ДЕЦОМ 544
Амир Даутовић: ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА НАСТАВЕ НА БОСАНСКОМ ЈЕЗИКУ У САНЏАКУ 549

6. СВЕТ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА ЗА ДЕЦУ И/ИЛИ ОДРАСЛЕ

Бранкица Бојовић: УСВАЈАЊЕ КОНТРАСТИВНИХ ЕНГЛЕСКИХ ДИСКУРСНИХ ФИЛЕРА И ЊИХОВА СИНТАКСИЧКА СТРУКТУРА 557
Предраг Јашовић: МОТИВ БЛИЗАНАЦА КАО ТЕМАТСКА ОКОСНИЦА СТВАРАЛАЧКОГ ПОСТУПКА МИЛУТИНА ЂУРИЧКОВИЋА 564
Мирјана Стакић: УЛОГА И ЗНАЧАЈ СТИЛСКИХ СРЕДСТАВА У ОТКРИВАЊУ СВЕТА КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА 571
Весна Тодоров: МОГУЋИ СВЕТОВИ У БАЈКАМА ГРОЗДАНЕ ОЛУЈИЋ 580
Анђелка Лазић: НАРОДНА И ИНСТИТУЦИОНАЛИЗОВАНА ВЕРА И ОБИЧАЈИ ЛАЗАРЕВИЋЕВИХ ЈУНАКА СУ ЖИВА ЦРКВА 586
Ружица Јовановић: СВЕТ ОДРАСЛИХ И СВЕТ ДЕЦЕ У РОМАНИМА БРАНКА ЋОПИЋА И ЊИХОВА АКТУЕЛНОСТ У САВРЕМЕНОМ ВАСПИТАЊУ 596
Тамара Грујић: НИКОЛА ЦВЕТКОВИЋ КАО МЕТОДИЧАР И ПОЕТИКОЛОГ 602
Војо Ковачевић: ВАРЉИВА ЈЕДНОСТАВНОСТ ПОЕТСКОГ ИСКАЗА МИРОСЛАВА АНТИЋА 608

Биљана Самарџић, Далиборка Шкипина: УЛОГА И ЗНАЧАЈ ШТАМПАРСТВА У ПРОСВЈЕТНОМ И ШКОЛСКОМ РАДУ СРБА 612
Соња Новотни, Михајло Марковиќ: ГОРЕЊСКОТО НАРЕЧЈЕ НАСПРЕМА ЦЕНТРАЛНО-МАКЕДОНСКИТЕ ГОВОРИ 618
Јованка Денкова, Махмут Челик: ДНЕВНИКОТ ВО МАКЕДОНСКАТА ПРОЗА ЗА ДЕЦА И МЛАДИ 626
Махмут Челик, Јованка Денкова: КАКО НАСТАЈЕ ПРИЧА ЗА ДЕЦУ 634
Ана Стишовић Миловановић: АРХЕТИПОВИ У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ 639
Јелена Вељковић Мекић: ОДРАСТАЊЕ КРОЗ ПЕСМЕ „ПЕРО ЗУБАЦ О“ ..645
Снежана Перишић: ИСТРАЖИВАЧКИ ЗАДАЦИ ПО НИВОИМА СЛОЖЕНОСТИ У ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ РОМАНА *МАЛИ ПРИНЦ* АНТОАНА ДЕ СЕНТ ЕГЗИПЕРИЈА 654
Бранка Мандић, Снежана Прелић: СВЕТ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА ЗА ДЕЦУ 659
Дражен Јашовић: ТОЛКИН У СРЕДИШТУ ТУМАЧЕЊА, ЧИТАЊА И ПРИПОВЕДАЊА 665
Снежана Милојевић: ПРОБЛЕМ ПЕСНИЧКОГ НАДАХНУЋА И ОРИГИНАЛНОСТИ У ПОЕТИКАМА ХУМАНИЗМА И РЕНЕСАНСЕ 676
Милутин Ђуричковић: АВАНТУРЕ НАПУШТЕНОГ ДЕЧАКА 686
Биљана Ристић: КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ У НАСТАВИ ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА НА РАНОМ УЗРАСНОМ НИВОУ 690
Софија Калезић: НАСТАВНО ПРОУЧАВАЊЕ РОМАНА „ПИПИ ДУГА ЧАРАПА 693

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА 699

УВОДНА РЕЧ

Јубиларни десети по реду Симпозијум „**Васпитач у 21. веку“** одржан је 28. и 29. марта 2014. године у Сокобањи, у организацији Високе школе за васпитаче струковних студија у Алексинцу. Као и сваки други облик стручног усавршавања, овај симпозијум, који је званично акредитован од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања у Београду (решење број 330-4/2014), намењен је првенствено васпитачима и прошао је дуг пут до свог коначног обликовања и концепцијског утемељења, заснованог на праћењу актуелних збивања у науци, школству и непосредној пракси. У току дводневног рада скуп је разматрао шест иницијалних тема и тематских области, чију циљну групу сачињавају: васпитачи у предшколској установи, учитељи, наставници у школи за образовање ученика са сметњама у развоју, медицинске сестре – васпитачи, стручни сарадници у школама и вртићима, педагошки асистенти и други.

Зборник „**Наше стварање“** број 14 доноси радове и прилоге са тог скупа (укупно 96).

Иницијалне теме Симпозијума и тематске области биле су:

1. *Откривање света у предшколској установи,*
2. *Подстицање и развој даровитости код предшколског детета,*
3. *Вера и религијски садржаји у васпитању и образовању деце,*
4. *Унапређивање квалитета рада васпитача (иновације, препоруке, стандарди),*
5. *Дете у времену глобализације,*
6. *Свет књижевног дела за децу и/или одрасле.*

Теоријски (научно-истраживачки) и практични радови (презентације васпитача) углавном су посвећени питањима предшколског образовања и васпитања, али и другим проблемима из разних области и вештина. Показало се, такође, да су понуђене теме биле врло подстицајне и занимљиве за приступе са различитих научно-стручних и методичких аспеката.

Организациони одбор се овом приликом захваљује свима који су на било који начин помогли квалитету и организацији симпозијума, а нарочито представницима Министарства просвете, науке и технолошког развоја, Заводу за унапређивање образовања и васпитања, локалној самоуправи СО Алексинац, као и средствима јавног информисања.

У зборнику су објављени само они радови који су задовољили критеријуме рецензентског поступка. Зборник и даље остаје отворен за дијалог и сарадњу на свим нивоима образовања, васпитања и стручног усавршавања.

Редакција

1.

ОТКРИВАЊЕ СВЕТА
У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Стеван Јокић
Београд

УДК 373.2:001.92
371.3::5/6
371:004.738.12

ОТКРИВАЊЕ СВЕТА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Резиме: *Научно описмењавање сваког детета је предуслов његовог успешног укључивања у изазове с којим ће се суочити у 21. веку, а у томе значајну улогу има управо вртић. Пројектом Рука у тесту и сарадњом с Француском академијом наука, тимом La main à la pate, као и EU-FP7 Fibonacci, васпитачицама и васпитачима су стављени на располагање бројни ресурси који им омогућују да примене истраживачки метод (IBSE) у свом раду с децом. У наредне 3 године настојаћемо да, у оквиру пројекта EU-Comenius-SUSTAIN, дамо нове ресурсе везане за проблем одрживог развоја. У раду ћу укратко приказати ресурсе које смо ставили на располагање у форми књига, на сајту Рука у тесту.*

Кључне речи: *научна писменост, IBSE-inquiry, истраживачки метод, рука у тесту, одрживи развој*.

Увод

Нумеричка револуција, чији смо и ми савременици, за свега неколико деценија је променила толико тога да се више и не усуђујемо, а можда и нисмо способни, да дамо нека предвиђања везана за будућност чак и на краћи рок. Она се одразила на формирање данашње деце и адолесцената, као и на све институције у друштву, а посебно на школу па тиме и на предшколску установу. Поменимо само да је евидентирано да деца данас гледају слику 7 секунди, очекују одговор на питање за петнаестак секунди, живе, за разлику од нас, у виртуленом простору, говоре језиком који ми често и не разумемо... Предшколску установу су ове промене, бар по мом мишљењу, мање погодиле, јер је у њој, за разлику од школе, важила *претпоставка компетентности*. Васпитачи су од увек настојали да из детета извуку оно што му је иманентно, одушевљавали се као и његови родитељи способностима, које оно изненада и неочекивано показује. Међутим, и васпитачи и наставници, као и школе уопште, нису у могућности да се с данашњим изазовима носе сами и потребна им је помоћ, како научне заједнице тако и родитеља и друштва. Ми смо, настојећи да се укључимо у овај процес пројектом *Рука у тесту,* васпитачима и школама у Србији ставили на располагање бројне ресурсе, који им омогућују да примене истраживачки метод (IBSE) у свом раду с децом и остваре њихово научно описмењавање.

I. Књиге намењене и васпитачима

1. Књига ***Рука у тесту*** која је у Србији имала два издања (предговор другом издању су написали нобеловац Жорж Шарпак, Ив Кере и Пјер Лена, француски академици) покушава да да одговор на питања: да ли изучавање наука о природи заузима задовољавајуће место у предшколским установама и прва четири разреда основне школе?

Све анализе показују да то још увек није случај у Србији. Међутим, има ли ишта друго што, као наука, може подстаћи већу задивљеност, радозналост, експериментисање, учење језика и аргументовано доказивање, а сви они представљају основне елементе развоја детета? Да ли је могуће тако компликоване науке радити с децом узраста од 4-12 година? Одговор је - да!

Управо ова књига намењена професорима школа (васпитачицама и васпитачима), као и родитељима ученика који се сматрају њиховим партнерима, даје неколико правила, принципа и конкретних примера који им могу бити од користи у свакодневној пракси. Јер, радећи експерименте из области наука, који могу бити изведени и у најнеопремљенијим школама и предшколским установама, а посвећујући при том пажњу и оној деци која показују одбојност према наукама и школи, помоћиће да деца изађу из основне школе оспособљена да себи и другима постављају питања, уоче реалност, буду креативна, нађу своје право место у друштву којим доминира наука и техника. Најкраће речено, да буду боље припремљена за изазове који их чекају у будућност.

2. **Предавање наука у школи** (*можда је адекватнији превод* Подучавање наука у школи) је дело настало заједничким радом Француске академије наука и Министарства за образовање, омладину и истраживање, а сматра се најзначајнијим издањем иницијативе *Рука у тесту*. Штампана је у Француској у 500 000 примерака и подељена наставницима бесплатно, у Кини је штампана у 5 000 000 примерака, а касније и у низу других земаља. Садржи *Увод* и следећих седам поглавља: *Да ли је ваздух материја? Једно семе, једна биљка? Шта се дешава са храном коју једемо? Колико је сати у Паризу, Пекингу и Сиднеју? Функционисање полуге – «Дајте ми тачку ослонца: подићићу свет» Како знати одакле ветар дува? Вода у предшколској установи*.

У уводу се разматрају основни елементи реализације једне теме, аспекти експерименталног рада, елаборација хипотеза, постављање питања, експериментална свеска ученика, улога наставника, итд. Приказујући у седам наведених поглавља конкретне ситуације у одељењу, како са истраживачког тако и са педагошког аспекта, аутори књиге настоје да вас увере да све предложене идеје можете успешно применити. Покушавају да охрабре и оне међу вама, који се устручавају од увођења садржаја природних наука у нижим разредима основне школе и предшколској установи. Пружају вам велику слободу и подстичу ваше креативности, јер вам предлажу да теме радите са вашим ученицима током више часова (на пример: ваздух у 4, а воду у 5 часова) препуштајући вама да сами процените, јер ви то најбоље можете, колико ће то бити најоптималније у вашем одељењу. Делови књиге су комбиновани с модулима датим на сајту и могу се слободно преузимати!

3. **Откривање света у предшколској установи** су заједнички урадили француско Министарство образовања, високог образовања и истраживања, одсек

за школске програме, Француска академија наука, Француска технолошка академија. Намењена је васпитачицама и васпитачима који рада са децом од 3-6 година старости. Садржи следеће делове: *Да ли је могуће обрађивати теме из науке и технологије у предшколској установи, Језик и откривање света, Свет моја чула и ја (намењено најмлађој групи деце), Рука, гест, технички предмети, Од семена до биљке, Ветар, дисање, ваздух у покрету.* Ове активности вођене у предшколској установи у области откривања света предмета и материјала, одговарају на незајажљиву радозналост детета, представљају плодне тренутке у развоју језика. Од истраживачких ситуација или спонтаних запажања – често с врло битним импликацијама – до организованијих истраживања деца експериментишу са инструментима интелектуалног рада, конституишући истовремено језичке способности неопходне, за њихово изражавање и вештине које се користи у одговарајућој активности. Све предложене активности могу бити урађене и у најнеопремљенијој предшколској установи. Делови књиге су комбиновани с модулима датим на сајту и могу се слободно преузимати!

II. Вебсајт *Рука у тесту*

Вебсајт „Рука у тесту“ http://rukautestu.vinca.rs је превод дела сајта Француске академије наука, односно сад фондације *La main à la pate,* али и са низом прилога и модула сарадника из Србије. За српско говорно подручје је постављено око 2 500 до 3 000 страна текста намењеног, пре свега, васпитачима и учитељима, али и свима онима на универзитету као и широј друштвеној заједници заинтересованој за припрему младих за друштво знања. Сајт је у употреби од новембра 2008 и могуће му је дати доста примедби које, у оквиру наши могућности, настојимо да отклонимо. Планирамо да у оквиру њега буде успостављена мрежа *наставник – научник - педагог,* која би требало да доведе до приближавања света образовања и света науке. Међутим, то иде доста споро! Наставницима се пружа могућност да, поред преузимања изузетно корисних и добро припремљених текстова, отворе и свој радни простор, поставе питања из области науке и педагогије, успоставе контакте са својим колегама у земљи и иностранству. Сајт је делимично и на ћириличном и латиничном писму. Очекујемо да његовом обогаћењу допринесу својим прилозима професори универзитета, научници, наставници у школама, васпитачи и други заинтересовани.

За рад у предшколској установи смо припрелили следеће модуле који се могу слободно преузимати са сајта РУКА У ТЕСТУ посредством линкова: http://rukautestu.vinca.rs/?Page_Id=4&DomainScienceType_Id=4&ThemeType_Id=34 (Свет, моја чула и ја), http://rukautestu.vinca.rs/?Page_Id=4&DomainScienceType_Id=3&ThemeType_Id=35 (Семе, сејање, сађење), http://rukautestu.vinca.rs/?Page_Id=4&DomainScienceType_Id=11&ThemeType_Id=36 (Ветар, дување, ваздух у покрету),

Поред овог материјала, намењеног вама у предшколској установи, можете наћи и преузети и следеће материјале намењене наставницима школа и свим заинтересованим:

- http://rukautestu.vin.bg.ac.rs/?Page_Id=2 (експерименте за рад са свим ученицима),

- http://www.rukautestu.rs/?Page_Id=1192 (приказ објављених књига),
- http://www.rukautestu.rs/?Page_Id=10607 (тематски пројекти),
- http://rukautestu.vin.bg.ac.rs/?Page_Id=1203 (билтени и експериментални комплети),
- http://rukautestu.vin.bg.ac.rs/?Page_Id=1197 (интегрална настава),
- http://rukautestu.vin.bg.ac.rs/?Page_Id=1205 (о инквајери - IBSE методу),
- http://rukautestu.vin.bg.ac.rs/?Page_Id=1193 (15 прилога у педагошкој пракси),
- http://rukautestu.vin.bg.ac.rs/?Page_Id=1201 (о пројекту GREENWAVE),
- низ других активности које вам могу помоћи у рализацији наставе наука у предшколској установи и школама.

Слика 1. Уговор о пројекту *Рука у тесту* су у САНУ потписали (с десна на лево): **Пјер Лена**, члан Француске академије наука, **Никола Хајдин**, председник Српске академије наука и уметности и др **Бранко Ковачевић,** ректор Универзитета у Београд

II. 1. Модули за рад у одељењу и експерименталне књижице

Настојали смо да поред књига и сајта дамо и припремимо експерименталне кутије које омогућују рад сваком ученику у предшколској установи и школи. Све смо их непосредно, на неки начин, тестирали с васпитачицама и наставницима при реализацији акредитованог семинара ЗУОВ. Имали смо око 3 000 васпитача, професора разредне настави и професора наука широм Србије на семинару који током 8 сати омогућује учеснику да с материјалом који му се ставља на располагање решава експериментално конкретне проблеме применом истраживачког метода. Васпитачицама препоручујемо да са сајта *Рука у тесту* преузму експерименталне књижице које се односе на *ваздух, воду, елкетрицитет, плива тоне, боје* (http://rukautestu.vin.bg.ac.rs/?Page_Id=1203). Поред ових пет, на сајту се налази још 7 књижица које омогућују једноставан и врло интересантан рад с ученицима у школи, а неке су примењиве и у предшколској установи. За рад вам могу бити од користи и 12 *Педагошких пракси*, објављених у *Просветном прегледу,* које, такође, можете преузети са сајта посредством следећег линка: http:// rukautestu.vin.bg.ac.rs/?Page_Id=1193.

II. 2. Модул *Екрани, мозак... и дете*

Васпитачице су се сигурно увериле у пракси да деца у предшколској установи, већ у најранијем животном добу долазе у контакт с екранима, посебно таблетима. Зато смо, сарађујући с француским колегама преузели модул који је третира ову проблематику на најнепосреднији начин кроз рад с децом у одељењу.

Педагошки модул *Екрани, мозак.... и дете* намењен наставницима у основној школи је сада доступан свим наставницима и ученицима, који га буду примењивали, на сајту *Рука у тесту.* Све школе и наставници, који се одлуче да примене овај пројекат, имаће и све остале могуће видове помоћи од сарадника пројекта *Рука у тесту*. Материјал за рад с ученицима у одељењу, односно модул *Екрани, мозка и дете,* се може преузети са сајта *Рука у тесту* посредством линкова http: //rukautestu.vin.bg.ac.rs/? Page_Id=10607#projet14 http: //rukautestu.vin.bg.ac.rs/materijal/casovi.pdf

Комплетна књига (*сваком наставнику који се одлучи да ради пројекат даћемо књигу у варијанти која нам тог тренутка буде доступна, сада CD*!). Водич *Екрани, мозак и. дете* је једноставан и практичан, од наставника не захтева никакво претходно научно знање, а садржи: **научни приказ,** у ком је описано оно што ми подразумевамо под појмом „екрани“, а подсећа и на нека од основних знања у вези са мозгом; **педагошки приказ,** помаже у вођењу педагошких активности при реализацији модула у одељењу; **педагошки модул типа кључ у руке,** 20 часова активности, уз странице научних објашњења у вези са садржајима једног или више часова.

Вођење активности за сваки час је описано поступно, корак по корак, и односи се на реакције ученика, предузета истраживања, документе које је потребно изучавати, неопходни материјал; **радне листове** неопходне за реализацију активности; предлог **протокола евалуације** који је могуће преузети са сајта пројекта *Рука у тесту;* речник и литература. Овај модул је, пре свега, користан за васпитаче, јер ће моћи да пруже помоћ родитељима у вези начина на који њихова деца користе екране, а може им послужити и као помоћ у раду с децом.

III. 3. Дете и екрани

Превели смо, такође, књигу, **Дете и екрани** коју је издала Француска академија наука (2013) и надамо се да ћемо успети да је публикујемо у Србији. Приказ проблематике коју разматра најбоље илуструје следећи текст:

„Наша деца се рађају и расту у свету настањеном екранима. Поред биоскопа и телевизије, нумеричка оруђа су омогућила појаву и све већу присутност и перманентну еволуцију компјутера, конзола за видео игру, телефона, тактилних таблета. Деца их врло лако и успешно користе, често превише, а понекад их и ми сами злоупотребљавамо, излажући им чак и бебе. Родитељи као и школе су често осећају немоћним пред снагом ове револуције и интересовања деце за игре.

Који нови начин осећаја, мишљења, препознавања, деловања, успостављања релације с другима ствара коришћење екрана? Које су предности, а које потенцијалне опасности крије њихово коришћење? Академија наука се

ангажовала интензивним промишљањем, које би требало да помогне родитељима, здравственим радницима, прегаоцима у образовању - посредством ове књиге која даје детаљан осврт по питању коришћења екрана од стране деце. Она је плод сарадње бројних специјалиста, заснован на најновијим провереним сазнањима која су проистекла из истраживања у неуронаукама, когнитивним наукама или експерименталној психологији, као и из медицинске праксе и клиничке психологије које слушају и лече. Нумеричка револуција је у налету, а тек је на почетку. Ову књигу можемо посматрати као неку врсту колико комплетног, толико и уравнотеженог приручника намењеног како свим онима који желе да прате своју децу на њиховом путу откривања нумеричког света, тако и одговорним за политику друштва.“ Важност, и актуелност, проблематике коју третира ова књига, а односи се на васпитаче, најбоље илуструју и следећи елементи:

Нова култура виртуелног. Однос према тексту и према сликама мобилише различита когнитивна и психолошка функционисања. Ова два ослонца су врло измешана у оралној култури, али је појава штампарије дала допринос тексту и менталним процесима, који су с њим повезани, немерљиве важности, тако да су чак и прва остварења повезана с екранима (попут биоскопа и телевизије) организована тако да им је полазна тачка била књига. Нумерика је ослободила екране од модела књиге и усмерила их према другим полазиштима, до те мере да је данас могуће супротставити ове две културе, тј. културу књиге и културу екрана. Свака има своје добре и лоше стране, па је веома битно њихово добро познавање да би се што боље употребиле. Ова супротност је у сваком случају ефемерна: изузетне могућности хибридизације нумерике непрекидно интегришу полазишта књиге и екрана. Будућност би могла да постане култура „с екранима“ која интегрише ова два модела. Коначно, оно што се дотиче мале деце, пре свега, у погледу формирања непосредних, а затим и временски одрживих релација подржаних афективним ангажовањем неког старијег партнера, представљају два основна елемента без којих постоји могућност да се касније појаве ризици коришћења нумерике у смислу избегавања тих релација, чак и самог размишљања.“

Помињу се, такође, и програми који би требало да код деце развију *емпатију* попут игре „*Три лика“,* која углавном доминирају у већини садржаја на екранима *Насилник, жртва и бранитељ.* Кроз ту игру, која је официјелно ушла у школске програме у Француској и Белгији, деца у предшколским установама пролазе кроз улоге сва три лика, управо с циљем да се код њих развије емпатија, а не да се лече последице. На интернету можете преузети ову игру која је, истина, на француском језику, посредством следећег линка: http://www.yapaka.be/video/video-de-presentation-le-jeu-des-trois-figures. За децу која имају проблеме с рачунањем (*дискалкулија)* имате изузетни програм *Number Race (Трка бројева)* http://www.thenumberrace.com/nr/home.php, а за децу која имају проблема *дислексијом* имате програм *Graphogame* https://graphogame.com/

Закључак

Овим прилогом се приказује оно што вам је надохват руке, како у форми књига тако и у форми екрана, експерименталних књижица и модула, а може вам бити од користи у непосредном раду с децом уз примену истраживачког метода.

Пројектом *Рука у тесту* настојимо да пратимо оно што се ради у свету, користимо добру праксу других, и дамо свој непосредни допринос како би децу припремили за изазове који их чекају у овом веку. Поред ресурса, које смо приказали и развили, а везани су за предшколску установу, наводимо и литературу намењену наставницима, родитељима и свим заинтересованим, коју смо дали током последњих тринаест година, на српском и енглеском језику.

Литература на српском језику

[1] Жорж Шарпак, *Рука у тесту,* превод на српски Стеван Јокић, Друштво физичара Србије, Београд 2001, 2003 (друго издање са предговором нобеловца Жоржа Шарпака, Ив Кереа и Пјер Лена).

[2] Ив Кере, *Наука као учитељица,* уредник и преводилац на српски Стеван Јокић, Институт Винча, 2008.

[3] Робер Жермине, *Инжењер као предводник демократије,* уредник и преводилац на српски Стеван Јокић, Институт Винча, 2008.

[4] Француско министарство за образовање, омладину и истраживање, Француска академија наука – Рука у тесту (група аутора), *Предавање наука у школи,* коуредник и преводилац на српски Стеван Јокић, Завод за уџбенике, Београд 2004. (налази се и на сајту *Рука у тесту*).

[5] Француско министарство за образовање, омладину и истраживање, Француска академија наука – Рука у тесту (група аутора), *Откривање света у предшколској установи – живи свет, материја, предмети,* уредник и преводилац на српски Стеван Јокић, Просветни преглед, Београд 2007. (налази се и на сајту *Рука у тесту*).

[6] Изабел Катала, Пер Лена, Ив Кере (уредници), *Зрнца наука 1,* уредник и преводилац на српски Стеван Јокић, Друштво физичара Србије, Београд, 2003.

[7] Изабел Катала, Пер Лена, Ив Кере (уредници), *Зрнца наука 2,* коуредник и преводилац на српски Стеван Јокић, Завод за уџбенике и ДФС, Београд, 2004.

[8] Давид Жасмен, Жан-Мари Бушара, Пер Лена (уредници), *Зрнца наука 3,* коуредник и преводилац на српски Стеван Јокић, Завод за уџбенике, Београд 2004.

[9] Давид Вилгенбас, Жан-Мари Бушара, Пер Лена (уредници), *Зрнца наука 4,* коуредник и преводилац на српски Стеван Јокић, Завод за уџбенике, Београд 2006.

[10] Давид Вилгенбас, Беатрис Салвиа, Марк Жулија (уредници), *Зрнца наука 5,* коуредник и преводилац на српски Стеван Јокић, Завод за уџбенике, Београд, 2008.

[11] Марк Жаму, Беатрис Салвја, Ив Кере (уредници), *Зрнца наука 6,* коуредник и преводилац на српски Стеван Јокић, Завод за уџбенике, Београд, 2011.

[12] Марк Жаму, Едит Салтјел, (уредници), *Зрнца наука 7,* коуредник и преводилац на српски Стеван Јокић, Завод за уџбенике, Београд, 2011.

[13] Давид Вилгенбас, Дидје Пол (уредници), *Зрнца наука 8,* коуредник и преводилац на српски Стеван Јокић, Завод за уџбенике, Београд, 2013.

[14] Давид Вилгенбас, Дидје Пол (уредници), *Зрнца наука 9,* коуредник и преводилац на српски Стеван Јокић, Завод за уџбенике, Београд, 2013.

[15] Давид Жасман (уредник), *Европа открића,* коуредник и преводилац на српски Стеван Јокић, Завод за уџбенике, Београд, 2007.

[16] Педагошки пројект *Траговима Ератостена,* преводилац на српски Стеван Јокић, требало би да буде доступно на српском сајту http://rukautestu.vin.bg.ac.rs и француском http://www.lamap.fr

[17] Педагошки пројект *Живети са сунцем,* преводилац на српски Стеван Јокић, доступан на http: //rukautestu.vin.bg.ac.rs, као и на француском сајту http://www.vivreaveclesoleil.info

[18] Давид Вилгенбас, Натали Бои-Масон, Алан Чома, *Клима, моја планета... и ја!,* преводилац кооуредник Стеван Јокић, Завод за уџбенике, Београд 2008, као и на сајту http://rukautestu.vin.bg.ac.rs
[19] Стеван Јокић, уредник сајта „Рука у тесту“ http://rukautestu.vin.bg.ac.rs
[20] Француска академија наука изложба: *Нуака у школи,... која прича!*, Француски културни центар, мај- јуни 2007, превод изложбе и уређење скраћене верзије каталога Стеван Јокић, Путовање кроз царство (не)познаотг, Педагошка пракса,број 661, мај 2007.
[21] Центар за научну, техничку и индустријску културу из Гренобла, изложба *Нанотехнологије,* Француски културни центар - Институт Винча, септембар 2008, Стеван Јокић, каталог изложбе, *Изазови савременом друштву,* Педагошка пракса, Број 700, септембар 2008
[22] Изложба *Марија Кири,* Француски институт - Институт Винча, новембар 2012, Стеван Јокић, Љиљана Јокић, Радионица *Лекције Марије Кири,* каталог изложбе, Педагошка пракса, бр. 825, април 2012.
[23] Ноћ истраживача, ЕУ Информациони центар у Београду, пројекат *Рука у тесту,* Стеван Јокић, Љиљана Јокић, септембар 2012, *Весели експерименти укухињи,* Просветни преглед, Педагошка пракса, бр. 835, септембар 2012.
[24] Изложба *Вода у срцу науке,* Француски институт - Институт Винча, новембар 2012, Стеван Јокић, Љиљана Јокић, Радионица *Вода и климатске промене,* каталог радионице дат у фроми експерименталне књижице и може се преузети посредством линка http://rukautestu.vin.bg.ac.rs/?Page_Id=1203
[25] Стеван Јокић и сарадници, *Откривање нових димензија света,* Просветни преглед, Педагошка пракса, бр. 573, септембар 2004; *Више од експеримента,* Просветни преглед, Педагошка пракса, бр. 574, септембар 2004; *Улога наставника у припреми и вођењу часа*, Просветни преглед, Педагошка пракса, бр. 586, јануар 2005; *Авантура трајног саучесништва,* Просветни преглед, Педагошка пракса, бр. 582, стр. 6-7,новембар 2004; *Вага за више намена,* Просветни преглед, Педагошка пракса, бр. 576, стр. 7, октобар 2004; *Могућности једног пројекта,* Просветни преглед, Педагошка пракса, бр. 600, стр. 8, септембар 2005; *Енергија и животно окружење,* Просветни преглед, Педагошка пракса, бр. 641, , 9.новемба 2006; *Наука и технологија у школи,* Просветни преглед, Педагошка пракса, бр. 645, стр. 4-6, децембар 2006; *Како боље разумети свет,* Просветни преглед, Педагошка пракса, бр. 744, децембар 2009; *Подстакнимо дечју радозналост,* Просветни преглед, Педагошка пракса, бр. 733, септембар 2009; *Лекције Марије Кири,* Просветни преглед, Педагошка пракса, бр. 825, април 2012; *Весели експерименти у кухињи,*Просветни преглед, Педагошка пракса, бр. 835, септембар 2012; (све наведене Педагошке праксе можете преузети посредством линка: http://rukautestu.vin.bg.ac.rs/?Page_Id=1193

Литература на енглеском језику

[26] Proceedings of “First South-East European Summer School for Hands on Primary Science Education », Zlatibor, Serbia, June 11-16, 2005, edts. Stevan Jokić, Milosav Marjanović, Institute VINČA, Belgrade 2006, (http://rukautestu.vin.bg.ac.rs/handson4).
[27] Proceedings of “Second South-East European Summer School for Hands on Primary Science Education », Belgrade, Serbia, November 17-19, 2006, edt. Stevan Jokić, Institute VINČA, Belgrade 2007 (http://rukautestu.vin.bg.ac.rs/handson4).
[28] Proceedings of “Third South-East European Summer School for Hands on Primary Science Education », Belgrade, Serbia, October, 2007, edt. Stevan Jokić, Institute VINČA, Belgrade 2008(http://rukautestu.vin.bg.ac.rs/handson4).

[29] Proceedings of “Fourth South-East European Summer School for Hands on Primary Science Education », Belgrade, Serbia, November, 2009, edt. Stevan Jokić, Institute Vinča, Belgrade 2008(http://rukautestu.vin.bg.ac.rs/handson4).
[30] “Inquiry Based Science Education (IBSE) in the Primary School », edt. Stevan Jokić,Dragana Miličić, Institute Vinča, Belgrade 2012,http://rukautestu.vin.bg.ac.rs/handson4
[31] Proceedings of “The French-Serbian European Summer University: Renewable Energy Sources and Environment-Multidisciplinary Aspect”, V. Banja, Serbia, October 17 - 24, 2006” edts.: Stevan Jokić, Jean-Marie Guastavino, Institute Vinča, Belgrade.
2007 (http://energy-environment.vin.bg.ac.rs)
[32] Proceedings of The Second French-Serbian Summer University: "Water quality control and health. From concepts to action” Vrnjačka Banja , Serbia , October 7 - 13 , 2007, edts. Stevan Jokić, Jean-Marie Guastavino, Louis Cot, Institute Vinča, Belgrade 2008, (http://water-environment.vin.bg.ac.rs).
[33] Стеван Јокић, Science in primary school :La main à la pâte A project for South-East Europe , 3rd Informal Conference of Ministers of Education of South-East Europe “strengthening the teaching profession as a driving force for development”, Istanbul – Turkey, 24-25 April 2004.
https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=765691&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864
[34] Stevan Jokić, Implementing Inquiry-based Science Education with Low Budget and High Community Involvement, in Setting up Developing and Expanding a Centre for Science and/or Mathematics Educations (CSME)-Strategies and lessons from practice, Fibonacci project , December 2012, p.48-50 http://www.fibonacci-project.eu

Stevan Jokić

COVERING THE WORLD AT NURSERY SCHOOL

Summary: *Inspired by the experience in other countries like USA with Hands-on, France with La main à la pâte (www.fondation-lamap.org/en), Sweden with NTA (http://www.nta.kva.se/In-English/), China with Learning by doing (http://rcls.seu.edu.cn/en/), recently Great Britain with XXI Century Science (http://www.twentyfirstcenturyscience.org/), we started, in 2001, and continue to introduce our Hands-on approach via Ruka u testu (La main à la pâte) (http://rukautestu.vin.bg.rs), Serbian program which aiming at renovating science education in elementary and low-secondary schools. It recommends that teachers implement Inquiry Based Science Education (IBSME), which aims: - at renovating science education in elementary schools, allowing exchanges and enhancing the development of good practices: teacher’s training, evaluation, on-line projects and dissemination; – to stimulate and support a Primary School education by experimentation, based on scientific method. Led by the children in small groups, teacher provides the answers related to the initial hypotheses.This approach involves questioning the pupils about the real world, phenomenon or object. We have presented some resources from project Ruka u testu (books, wesite, moduls and kits) as well as the list of all our publications in Serbian and English lenguage.*

Keywords: *Scientific literacy, IBSE-inquiry method, Ruka u testu, Soustainable development.*

Ненад Сузић
Филозофски факултет,
Бања Лука (Реп. Српска)

УДК 373.211.24”20”:[159.922.72:159.942

ОСОБИНЕ ВАСПИТАЧА 21. ВИЈЕКА

Резиме: *Аутор разматра паралелу између особина васпитача у традиционалном васпитном моделу карактеристичном за XX вијек и особина васпитача које ће бити пожељне у XXI вијеку. Живимо у учећој цивилизацији, у којој ће академска предност раног старта резултирати тиме да дјеца уче лако, да науче учити. Особине васпитача су услов ефикасности раног старта за предшколце. Наиме, ако васпитач уведе игре и игровне активности и тиме посредује рано учење, дјеца ће стећи академске предности и школске обавезе савлађивати с лакоћом, без тензија и траума. Предшколци функционишу првенствено емоционално, а мање когнитивно. У овом раду истражује се феномен повезаности између емоционалне интелигенције предшколаца и њихове атрибуције васпитача. Своје васпитаче дјеца процјењују или атрибуирају лаички, али то су за њих чињенице које треба да има у виду сваки васпитач. У овом раду доведене су у везу особине васпитача како их дјеца виде и емоционална интелигенција те дјеце. Из овога аутор изводи категоризацију особина васпитача XXI вијека и приоритет које дјеца придају емоцијама.*

Кључне ријечи: *особине васпитача, EI предшколаца, атрибуција, васпитни стил, емоционално описмењавање.*

Увод

О особинама васпитача немамо довољно истраживачких радова иако је тридесетих година 20. вијека био евидентан покушај да се установи педеутологија, односно наука о особинама наставника као васпитача (Педагошки лексикон, 1996:366). Ради се о настојању да се докаже како за посао наставника није довољно знање и струка, већ да су потребна и одређена својства личности. Ова покрет није успио, јер у то доба нису биле развијене теорије личности. Све до осамдесетих година 20. вијека настајале су разне теорије личности (Fulgosi, 1981). Ни једна од познатих теорија није успјела да објасни све механизме функционисања личности, а послије осамдесетих година данас немамо ни једну нову и значајнију теорију личности. Дакле, педеутологија није ни имала шансу за успјех чак и да није напуштена тридесетих година. Ипак, данас знамо да је исправна теза да доброг васпитача не чини само стручна обука односно студирање.

Како да се бавимо личношћу васпитача ако немамо адекватну теорију личности уопште? Рјешење овог питања је у теорији атрибуције (Heider, 1958). Ради се о теорији која полази од атрибута које лаици приписују одређеној особи

или предмету, без обзира да ли су ти атрибути реални. За васпитаче и истраживаче њиховог педагошког дјеловања важније је да знају какве атрибуте им дјеца приписују него да ли су то њихове стварне особине. Зашто? Зато што се дјеца понашају у складу са атрибутима које приписују својим васпитачима. На примјер, васпитач може бити озбиљан, али дјеца ће га доживљавати као строгог. Ми морамо стартовати од тога како дјеца виде васпитача из свога угла, а не какве он особине заиста има. Ради се о једном наивном, али за нас значајном приступу, о атрибутима које дјеца својим васпитачима приписују лаички, односно наивно.

Истраживање уз помоћ теорије атрибуције показало се оправданим (Jones et al, 1972; Weiner, 1974, 1986). Једно такво истраживање провео сам од 1993. до 1995. године (Сузић, 1995). На узорку од 296 ученика и 38 наставника мјерио сам како ученици атрибуирају своје наставнике. Другим инструментом мјерио сам како наставници оцјењују сами себе. Показало се да постоји високо слагање између онога шта ученици припишу појединoм наставнику и онога шта он сам за себе каже (ибидем: 217), те да се атрибуција наставника и вредновање наставног предмета који тај наставник предаје високо подударају (ибидем: 222).

Истраживање које овдје представљам бави се управо атрибуцијом, али сада се атрибуција односи на оно шта предшколци могу исказати за своје васпитаче. Пошто предшколци функционишу првенствено емоционално, а тек потом когнитивно, овдје сам њихову атрибуцију захватио преко емоција.

Емоције предшколаца

Најједноставнија дефиниција компетенција је да се ради о способностима на дјелу (Сузић, 2010). Када се ради о предшколцима, можемо говорити о развоју способности и компетенција. У дефинисању емоционалних компетенција нужно је да разликујемо препознавање емоција, самопоуздање, самоконтролу, емпатију и алтруизам, истинољубивост, адаптабилност и иновирање властитих емоција (Suzić, 2005: 70). Ових седам емоционалних компетенција не можемо очекивати од предшколаца, али неке од њих можемо. Истраживање на узрасту од три године показало је да постоје значајне разлике међу предшколцима у погледу емоционалне регулације (Wang & Saudino, 2013). Емоционална регулација не подразумијева само модулацију емоционалних искустава, него и пажњу, когнитивне, мотивационе и бихевиоралне процесе (ибидем: 1055). Постоје разлике међу дјецом у погледу регулације емоција (Calkins, 1994). На примјер, понекад смо свједоци како предшколско дијете бурно реагује зато што му родитељи неће купити скупу играчку коју су трговци најмјерно поставили надохват дјететових руку. Родитељ једног дјетета ће му моћи објаснити зашто не може купити скупу играчку, а други родитељ своме дјетету то не може објаснити и изложен је терору дјететове вриске, љутње, плача и слично. Код дјеце исте доби можемо очекивати различите и атипичне реакције у истим ситуацијама (Eisenberg et al., 2001).

Зашто се дјеца разликују у регулацији емоција? Први узрок ових разлика је рано учење у породици, други узрок можемо тражити у генетском основу развоја неурофизиолошког система, трећи је истрајност или контрола напора. Осим ових кључних, могло би се навести низ других извора разлика у регулацији емоција предшколаца. Истраживање је показало да је емоционална импулсивност

негативно повезана са регулацијом емоција дјеце различите доби (Eisenberg et al., 1997). Као и све друго, емоционалност се учи.

Ако беба плачем мора јавити родитељима да је мокра, жедна или гладна и ако се то мјесецима понавља, за неколико мјесеци имаћемо плачљиво дијете. Већ у фази пузања формира се емоционалност дјетета. Плачљивост је поуздан симптом емоционалности, односно импулсивности дјетета. Уколико родитељи и околина подрже дијете да се бави оном активношћу у којој ужива, дијете ће развијати перзистенцију или истрајност, односно регулисаће своје понашање и усмјеравати га ка жељеном циљу. Бављење жељеном активношћу сваки родитељ може препознати у фацијалној експресији емоција. Осим тога, ова експресија омогућује уочавање когнитивне окупираности, а когнитивно функционисање омогућује регулацију емоција, како су показала истраживања (Sroufe, 1996; Thompson et al., 2009). Прије него што развије говор, дијете са околином комуницира емоцијама.

С обзиром на то да је емоционалност први комуникациони канал дјетета са околином, поставља се питање да ли дијете на предшколском узрасту може учити емоције, да ли може овладати препознавањем емоција? Једно истраживање је показало да дјеце не само добро препознају базне емоције, него их добро и уче. Ради се о програму емоционалног описмењавања предшколаца (Šindić, 2011). У овом истраживању нађено је да предшколска дјеца могу овладати распознавањем емоција. Препознајући емоције особа важних по њих, дјеца реагују у складу с тим препознавањем. Истраживања су показала да опада пажња и да радна меморија слабије функционише уз негативне емоције које дијете препознаје око себе (Habel et al., 2007; Van Dilen & Kole, 2009). Дакле, васпитачи би требали суспрегнути негативне емоције, преферисати позитивне, посебно уз претпоставку да дјеца добро препознају емоције које они исказују. У нашем истраживању трагамо за одговором на питање да ли предшколска дјеца препознају особине васпитача и да ли то препознавање утиче на њихову мотивацију.

Особине васпитача

Можемо се питати какве су заправо особине васпитача, али и то како предшколска дјеца виде те особине. Ово друго питање за нас је важније, јер се дјеца понашају у складу са тим како атрибуирају особине својих васпитача. Осим тога, занимљиво питање је да ли дјеца ове особине атрибуирају предоминантно емоционално или су у питању рационални и дуги параметри, односно агенси. Управо овај аспект атрибуције особина васпитача предмет је овог истраживања.

Васпитача можемо посматрати као личност или по томе како се понаша према дјеци, колико је академски оспособљен за посао који обавља и слично. Трагајући за критериујумима класификације особина наставника, открио сам њих шест (Сузић, 1995) као што су то открили Босиљка и Јован Ђорђевић (Đorđević i Đorđević, 1988). Занимљиво је да су Ђорђевићи до ових критеријума дошли истраживањем, а ја прерадом теоријских радова. Подударност тих критеријума је готово апсолутна (Табела 1). Табела 1.

Шест критериума за класификацију особина наставника

(Сузић, 1995: 76)	(Đorđević i Đorđević, 1988:133)
Наставник као личност:	Људски квалитети наставника и својства

а) рационалне, интелектуалне особине, б) афективне, емоционалне особине, в) биолошке, физиолошке особине.	његове личности.
Однос – наступ према ученику и настави.	Понашање и однос наставника према ученицима.
Стил и начин рада у настави.	Наставник као стручњак.
Вриједности, вриједносна усмјереност.	Посебне карактеристике наставника.
Социјална улога, статус наставника.	Учешће наставника у активностима ученика изван наставе (слободне активности, секције, клубови, научне групе, специјализоване организације и друге).
Физички квалитети, физички изглед: а) конституционалне карактеристике, б) одијевање, изглед, в) здравље.	Спољашњи изглед наставника (физички изглед, глас, облачење...).

На основу шест критеријума излистаних у Табели 1 можемо извести класификацију особина васпитача. То су: 1) васпитач као личност, 2) однос према дјеци, 3) васпитни стил, 4) вриједносне оријентације васпитача, 5) социјална улога и статус и 6) физичке квалитете и физички изглед. Ради се о шест група особина, а сваку од тих група можемо посматрати традиционално и модерно. У модерном приступу говоримо о особинама васпитача у XXI вијеку. Сваку од наведених категорија овдје ћемо размотрити у једном и другом контексту.

Васпитач као личност у традиционалном васпитном обрасцу препознат је као ауторитативна особа, као строг и доминантан човјек, као оштар и одрешит у захтјевима. Његове афективне особине биле су у другом плану. Као личност васпитач у XXI вијеку треба да буде пријатељ дјеци, њихов сарадник, личност која има позитивне емоције и коју дјеца виде као ведру и приступачну особу. Особа која је ауторитарна, доминантна и аутократски формирана, особа која жели доминирати и заповиједати, није за васпитача. Данас, нажалост, немамо критеријуме по којима би прије уписа факултета за васпитаче елиминисали особе са тим карактеристикама.

Однос према дјеци је изузетно значајан, јер подразумијева уважавање дјеце, њихових потреба и мотива. Да би ово остварио, васпитач мора бити добар познавалац развојне психологије, треба бити опредијељен да у свој рад уводи кооперативно учење, кооперацију и вршњачку подршку (McKeachie, Chism., Menges., Svinicki, & Weinstein, 1994) – треба омогућити дјеци да се играју и уче. Подршка аутономији изузетно је значајна за когнитивно функционисање дјетета. Када мајке подрже аутономију 18 мјесечног дјетета, то резултира бољом когницијом (Bernier et al., 2010). Осим тога, квалитетнија интеракција резултирала је бољом самоконтролом, адаптабилношћу и радном меморијом (Bernier, Carlson, Deschênes, & Matt-Gagné, 2012). Ови налази указују на то да је однос васпитача према дјеци изузетно значајан и да тај однос не треба занемарити у обуци будућих васпитача.

Васпитни стил је једна од најзначајнијих група особина васпшитача, јер се он учи. У традиционалном васпитном моделу васпитач је обучаван да своје

емоције остави пред вратима предшколске установе, да треба бити ауторитет (а многи су то схватали као страх и трепет) за дјецу, да је довољно да познаје елементарне дидактичке методе и слично. Модерни васпитач треба да зна развојне карактеристике предшколаца, њихове мотиве (Сузић, 1998), да познаје низ игара за рано учење слова и бројки (Suzić, 2005b), да примјењује методе кооперативног учења (Сузић, 1999), да је оспособљен да уводи дјецу у играње улога (McKeachie, Chism., Menges., Svinicki, & Weinstein, 1994), да је добар стручњак за савјетодавни рад са дјецом и родитељима (ибидем), да познаје и примјењује савремену информатику и образовну технологију (Сузић, 2010б), да препознаје интергрупне снаге дјечијег колектива (McKeachie, Chism., Menges., Svinicki, & Weinstein, 1994), да уводи дјецу у проблемско и истраживачко учење (ибидем), да примјењује учење на основу грешке (Сузић, 1999б), да је успјешан евалуатор постигнућа дјеце и да их учи самоевалуацији (McKeachie, Chism., Menges., Svinicki, & Weinstein, 1994), како да уводи дјецу у учење учења и како придобити предшколце да заволе учење (ибидем). Када сагледамо све прерогативе модерног васпитача, радије бисмо одустали од тако комплексне професије него све то научили. Зато се образовање васпитача не завршава дипломом, него оно траје током читавог професионалног дјеловања. Дјецу у предшколским установама треба што прије уводити у почетно читање, писање и рачунање, али кроз игру и уз њихово уживање, а не принудом. То је лако рећи, али није лако извести или учинити. Зато постоји богатство васпитних стилова васпитача (Šindić, 2010), а ови стилови се стално уче и усавршавају. Од васпитног стила зависи које ће методе васпитач користити, да ли ће преферисати монометодизам или поливалентну примјену васпитних метода.

Вриједносне оријентације васпитача треба схватити као групу појединачних вриједности окупљених око једне централне, као што се рој пчела окупља око матице. На примјер, то су политичка, теоријска, економска, социјална, религијска или естетска оријентација по Едуарду Шпрангеру (Spranger, 1922). Ако васпитач има истакнуту социјалну вриједносну оријентацију то ће се лако препознати у настојању да стално помаже дјеци, да их подржава, а дјеца ће то лако препознати. Треба разликовати вриједносне системе од вриједносних оријентација, а ове од појединачних вриједности (Suzić, 2005). У учионицама у којима наставници демонстрирају виши ниво ентузијазма и вредновања професије забиљежен је виши ниво мотивисаности ученика и виши ниво вредновања предмета (Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss., & Hachfeld, 2013). Дакле, својим вриједносним оријентацијама васпитач битно детерминише како ће предшколци доживјети активности у предшколској установи и садржаје на којима се те активности одвијају.

Социјална улога и статус васпитача препознају се у томе како ову професију види и подржава друштвена заједница, а из угла дјеце ова улога је изузетно значајна, јер васпитач спада у особе значајне за дијете. Значајни одрасли за дијете су родитељи и васпитачи (Piaget, 1932), јер предшколско дијете суди да је добро оно што мама, тата или васпитач кажу да је добро.

Физичке квалитете и физички изглед васпитача значајни су за дјецу, јер они суде првенствено на основу онога што виде и по томе како процјењују физички изглед и физичке квалитете васпитача. На примјер, уколико је васпитачица лоше обучена, то ће дјеца одмах регистровати, понекад и

вербализовати али и своје понашање ускладити са том спознајом. Професионалне компетенције васпитача, њихова пракса, вредновање професије и ентузијазам снажно утичу на дјецу, мотивишу их и вриједносно опредјељују (Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss., & Hachfeld, 2013). Нашим истраживањем желимо сазнати која својства васпитача предшколци приоритетно вреднују.

У овој студији желимо одговорити на три истраживачка питања: 1) Да ли мотивација предшколаца зависи од њихове атрибуције особина васпитача? 2) Да ли пораст аутономије прешколаца прати пораст њихове емоционалне интелигенције? и 3) Која својства васпитача предшколци приоритетно вреднују?

Метод

Ово истраживање се бави атрибуцијом особина васпитача од стране предшколаца. Ради се о лаичком вредновању, али за нас значајном зато што се дјеца понашају у складу са атрибутима које приписују својим васпитачима.

Узорак и процедура

Узорком је обухваћено 139 предшколаца доби од 5 и 6 година. Дјечака је било 76, а дјевојчица 63. Ова разлика није статистички значајна (χ^2 = 1,22) тако да је узорак уједначен по полу. Петогодишњака је било 72, а шестогодишњака 67, тако да ни ова разлика није статистички значајна (χ^2 = 0,18). Свако дијете је индивидуално одговарало на питања која му је постављао истраживач. Да се дјеца не би сусретала са непознатим особама и при том задржавала одговоре, ангажовао сам педагоге који већ раде са том дјецом. Тако је остварен виши ниво искрености дјеце. Примијењена су два инструмента: ОВ – особине васпитача, инструмент рађен за ово истраживање, и PEI – резоновање на основу емоционалне интелигенције (Šindić, 2011), инструмент коришћен уз одобрење аутора.

Педагог истраживач је прво припремио дијете за разговор, а потом му постављао 24 питања о особинама васпитача. Ради се о шест група са по четири питања на која су дјеца одговарала са *да* и *не*. Сва питања односила су се на једног васпитача. На примјер: *Помаже нам, Игра се са нама, Никада никога не хвали* и слично. Након тога, дјеца су гледала 17 слика са цртаним ликовима и препознавала емоције на цртежу. Ако би дијете самостално препознало емоцију, истраживач је биљежио два бода, ако је ту емоцију препознало тек након сугестије истраживача, биљежен му један бод, а ако не препозна емоцију, биљежено је нула бодова. На овај начин мјерена је ЕI дјеце, а уколико би дијете препознало и само именовало десет и више сличица, број двојки му је биљежен као индекс самосталности или аутономије.

Инструменти

Инструмент ОВ има 24 честице, а мјери три дихотомне групе особина васпитача: ауторитативност наспрам кооперативности, емотивно позитивне наспрам емотивно негативних реакција и мотивацију дјеце наспрам амотивације. Дјеца су радо одговарала на питања и нису имала потребу да задржавају реакције. Инструмент *PEI* има 17 честица, а свака од њих праћена је сличицом која приказује емоције цртаних ликова (Види слику 1). Уколико дијете само

именује емоцију, добија два бода, уколико емоцију препозна на основу сугестије, добија један бод и ако погрешно препозна емоцију, не добија бодове. Дакле, овај инструмент мјери EI дјетета, али и показује колико је дијете спремно да самостално именује емоције, односно, мјери самосталност или аутономију.

	3. Pas je: a) _____(ljut, bijesan), (2) b) srećan, (0) c) bijesan. (1)

Слика 1: Емоције мјерене сличицама цртаних пријатеља

Примјеном ова два инструмента прикупљени су подаци које је било могуће укрстити и у даљој методолошкој процедури извести одговоре на истраживачка питања која постављена у овом раду.

Резултати

Прво истраживачко питање гласило је: Да ли мотивација предшколаца зависи од њихове атрибуције особина васпитача? Одговор на ово питање потражио сам анализом варијансе и регресијом. Регресија је оправдана, уколико постоји значајна корелација међу варијаблама (Bryman & Cramer, 2001). О томе које су корелације значајне можемо сазнати, ако у корелационом односу укрстимо све варијабле (Табела 1). Након ових укрштања добио сам шест предиктора мотивације и осам предиктора аутономије.

Пирсонови коефицијенти корелације за све варијабле

Варијабла	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Низак EQ												
2. Сугестиван	–0,29**											
3. Самосталан	–0,23**	–0,86**										
4. ПО	–0,36**	–0,01	–0,01									
5. НО	0,04	–0,45**	0,42**	–0,02								
6. Досљедност	–0,05	0,36**	–0,35**	0,58**	–0,81**							
7. Ниво EQ	–0,58**	–0,60**	0,92**	–0,02	0,30	–0,81**						
8. АВ	0,08	–0,25**	0,21*	0,01	0,69	0,30**	0,12					
9. Кооператив-ност	0,08	–0,25**	0,21*	0,49**	0,22	0,69**	0,15	–0,05				
10. ЕПР	–0,02	0,11	–0,10	0,70**	–0,10	0,22**	–0,08	0,10	–0,10			
11. ЕНР	0,08	–0,45**	0,42**	–0,04	0,80	–0,10	0,32**	0,29**	,24**	–0,19*		
12. Мотивација	0,01	0,17	–0,17	0,66**	–0,12	0,80**	–0,12	–0,04	-,09	,40**	–0,15	
13. Амотивација	0,01	–0,35**	0,35**	–0,03	0,78	–0,20*	0,26**	0,23**	,34**	–0,17	0,58	–0,27**

Легенда: EQ = Емоционална интелигенција; ПО = Позитивне особине васпитача; НО = Негативне особине васпитача; АВ = Ауторитативност васпитача; ЕПР = Емотивно позитивне реакција васпитача; ЕНР = Емотивно негативне реакција васпитача.

Шест предиктора мотивације предшколаца су: а) позитивне особине васпитача, б) досљедност предшколаца у атрибуцију особина васпитача, в) емотивно позитивне реакције васпитача, г) амотивација предшколаца, д) негативне особине васпитача и ђ) самосталност или аутономија предшколаца. Након примјене stepwise метода, примјеном мултипле регресије остала су два предиктора (Табела 2). Као предиктор мотивације предшколаца, позитивне особине васпитача објашњавају 43% варијансе ($R^2 = 0,43$; Табела 2.

Предиктори мотивације и аутономије предшколаца (мултипла регресија)

Модел	Варијабла	β	*SE*	Stand. β	R^2	*t*-vrijedn.	*p*
Предиктори мотивације							
1	Позитивне особине	0,32	0,03	0,66	0,43	10,14	0,000
2	Позитивне особине	0,31	0,03	0,65		10,60	0,000
	Амотивација	–0,20	0,05	–0,25	0,49	–4,15	0,000
Предиктори аутономије							
1	EI	0,79	0,03	0,92	0,84	26,56	0,000
2	EI	0,75	0,03	0,87		25,88	0,000
	Негативне особине	0,25	0,05	0,16	0,86	4,87	0,000

Легенда: *SE* = стандардна грешка; EI = емоционална интелигенција

Табела 2) и снажно предодређују мотивацију дјеце (β = 0,66; Табела 2), а у комбинацији са амотивацијом објашњавају 49% варијансе ($R^2 = 0,49$; Табела 2), с тим што амотивација дјелује негативно (β = –0,25; Табела 2). Једно лонгитудинално истраживање показало је да мотивација предшколаца значајно зависи од њихове оријентације на учење коју препознајемо у понашању (McDermott, Rikoon, & Fantuzzo, 2014), а познато је да ово понашање знатно зависи од васпитача, односно од тога како ученици доживљавају његове особине, како показује истраживање које овдје презентујем. Овдје је недвосмислено доказано да мотивација предшколаца зависи од њиховог доживљаја или атрибуције особина васпитача, што је било прво истраживачко питање у овој студији.

О аутономији предшколаца имамо мало радова, али непосредна искуства и опсервације указују да ова аутономија постоји уз претпоставку да се не ради о потпуној аутономији какву познајемо код одраслих особа. У литертури је можемо срести као независност (independence) или самосталност (self-support), али се подразумијева да се код предшколаца ради о слободи понашања у оквиру датих граница. На примјер, васпитач може укључити дјецу у игру која подстиче и развија аутономију учесника.

У овом истраживању показало се да емоционална интелигенција снажно предодређује аутономију предшколаца (β = 0,92; значајно на нивоу 0,001; Табела 2), те да она може објаснити 84% варијансе ($R^2 = 0,84$; Табела 2) у овом односу. Занимљиво је да негативне особине васпитача смањују дејство EI као предиктора аутономије (β = 0,16; значајно на нивоу 0,001; Табела 2) јер дејство EI опада са β = 0,92 на β = 0,87 (Табела 2). Трагом предилексије аутономије, укрштањем свих варијабли, добио сам осам предиктора аутономије: а) емоционалну интелигенцију, б) негативне особине васпитача, г) досљедност предшколаца, д) емотивно негативне реакције васпитача, ђ) амотивацију, е) кооперативност

васпитача, ж) ауторитативност васпитача и з) мотивацију. Након мултипле регресије и примјене stepwise метода, остала су два кључна предиктора: EI предшколаца и негативне особине наставника (Табела 2).

Поставља се питање како мјерити аутономију предшколаца? У овој студији тестатори су од дјеце тражили да препознају одређену емоцију на цртаним ликовима. Ако би дијете самостално одговорило, тада би добило два бода и тиме исказало једно опредјељење за аутономију од 17 могућих ликова или ајтема. Уколико би дијете у 10 и више случајева одговорило самостално, сврстано је у категорију аутономних, уколико би исти такав омјер имало за сугерисане одговоре, сврстано је у категорију сугестивних, уколико би погрешно одговорило, сврстано је у категорију оних са ниским EQ, а уколико би имало половичан број двојки јединица или нула, тада би било сврстано у категорију недиференцираних. На овај начин издвојене су четири категоријалне варијабле које су послужиле као критеријум поређења аритметичких средина у анализи варијансе. Табела 3.

АНОВА за однос емоционалне интелигенције и аутономије предшколаца у процјени особина васпитача

Варијабла	Категорија	*N*	*M*	*SD*	*F*	*p*
Емоционална интелигенција	Низак ниво EI	5	15,80	1,92		
	Сугестивност	86	17,06	2,77		
	Недиференцираност	32	22,66	1,75		
	Аутономија	16	26,88	1,78		
	Тотал	139	19,43	4,33	98,01	0,000

Анализа варијансе показује да постоји статистички значајна разлика у нивоу емоционалне интелигенције између дјеце која имају низак ниво EI (*M* = 15,80), дјеце која особине васпитача препознају након сугестије истраживача (*M* = 17,06), дјеце која половично исказују сугестибилност и аутономију (*M* = 22,66) и дјеце која аутономно или самостално суде о особинама васпитача (*M* = 26,88). Ова разлика је статистички значајна што показује *F*-рацио (*F* = 98,01; значајно на нивоу 0,001; Табела 3). Прегледом аритметичких средина у Табели 3, уочавамо да уз пораст аутономије можемо констатовати и пораст нивоа емоционалне интелигенције. Овим је одговорено на друго истраживачко питање постављено у овој студији.

Овдје нас занима и то да ли се аутономија и EI предшколаца разликују по полу и доби (Табела 4).

Разлика у EI и аутономији предшколаца по полу и доби

Варијабла		Пол		*t*	*p*	Доб		*t*	*p*
		М	Ж			5 год.	6. год.		
EI	*N*	76	63			72	67		
	M	19,20	19,71	–0,70	0,485	18,21	20,75	–3,60	0,000
	SD	4,37	4,29			4,00	4,30		
	SE	0,50	0,54			0,47	0,53		

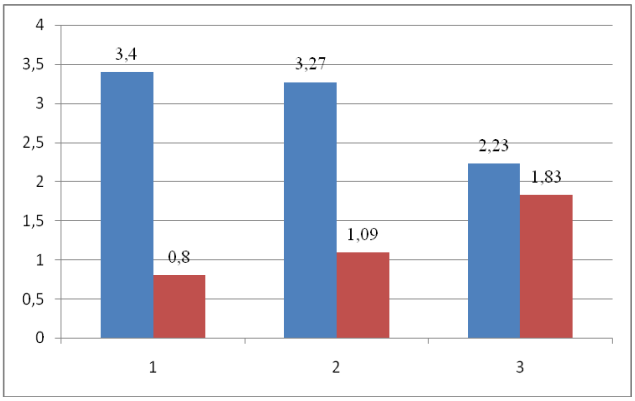
Аутоно-мија	*N*	76	63			72	67		
	M	5,25	5,65	–0,63	0,532	4,86	6,04	–1,88	0,063
	SD	3,71	3,81			3,50	3,93		
	SE	0,43	0,48			0,41	0,49		

Легенда: EI = Емоционална интелигенција; М = Мушки; Ж = Женски; *SE* = Стандардна грешка (Standard Error)

Укрштањем неутралних варијабли пол и доб са емоционалном интелигенцијом и аутономијом предшколаца добили смо само једну значајну разлику (Табела 4). Ради се о разлици у нивоу емоционалне интелигенције између петогодишњака (M = 18,21) и шестогодишњака (M = 20,75). Након израчунавања t-вриједности (t = –3,60) показало се да постоји статистички значајна разлика (p = 0,001; Табела 4) у корист шестогодишњака. Узорак у овом истраживању није довољно репрезентативан да генерализујем овај налаз, али ово би ваљало провјерити на већем узорку и у лонгитудиналном истраживању.

Постигнуће има емоционалну димензију (Pekrun, 2006), а ту димензију препознајемо у активностима везаним за позитивне емоције и преко исхода тих активности (ибидем). Предшколци ће своје емоције позитивно везивати уз оне активности које су повезане са игром, а колико ће и како се играти зависи од васпитача, као што зависе и исходи тих активности, јер емоције имају предикторску моћ у постигнућу дјеце (Mega, Ronconi, & De Beni, 2014). Налаз студије коју овдје представљам показује узрасну разлику у EI предшколаца, а то имплицира да се та емоционалност развија и учи. То учење зависи од васпитача и од тога како ће предшколци доживјети особине својих васпитача.

Треће истраживачко питање гласило је: Која својства васпитача предшколци приоритетно вреднују? Инструмент РЕИ снимио је три биполарно постављена својства наставника: ауторитативност – кооперативност, емотивно позитивне наспрам емотивно негативним реакцијама и мотивација – амотивација. Просјек атрибуција предшколаца представљен је у Графикону 1.



Легенда: 1 = мотивација – амотивација; 2 = емотивно позитивне – емотивно негативне реакције и 3 = кооперативност – ауторитативност.

Графикон 1. Особине васпитача изведене на основу атрибуције предшколаца

Графикон 1 јасно показује да предшколци својим васпитачима више приписују позитивне него негативне особине. Максималан скор за сваку особину био је четири, а минималан нула. Предшколци сматрају да њихови васпитачи највише мотивишу дјецу (M = 3,40), а најмање дјелују амотивационо (M = 0,80). Емотивно позитивне реакције васпитача атрибуирали су високо (M = 3,27), а емотивно негативне реакције знатно ниже (M = 1,09). Кооперативност васпитача процијењена је осредње (M = 2,23), а ауторитативност приближно томе (M = 1,83). Индикативно је да се у нижем рангу атрибуције позитивне особине васпитача приближавају негативним. Да су захваћене и остале особине васпитача могуће је да би се изједначило атрибуирање позитивних и негативних особина васпитача. Сумарно посматрано, позитивне особине су знатно више атрибуиране него негативне (t = 20,35; значајно на нивоу 0,001). У Графикону 1 можемо уочити правилност да опадање атрибуције позитивних особина прати пораст атрибуције негативних особина васпитача.

Налаз да предшколци највише атрибуирају мотивацију коју с њима остварују њихови васпитачи сагласан је са истраживањем да професионалне компетенције наставника снажно утичу на њихову наставну праксу (Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss, & Hachfeld, 2013). Овај налаз показује да је потребно стално професионално усавршавање васпитача у правцу остваривања квалитетне интеракције међу предшколцима и са њима.

Закључак

Мало је радова који се баве истраживањем особина васпитача. Разлог томе је што се ради о атрибуцији коју предшколци користе при оцјењивању особина својих васпитача. Не ради се о стварним особинама, него о атрибутима које дјеца приписују својим васпитачима. Васпитаче и педагоге занима управо ова атрибуција, јер се дјеца понашају у складу са тим атрибутима. Овдје се ради о истраживању у коме су снимљени управо ти атрибути. Предшколцима су понуђене 24 тврдње на које су они одговарали са *да* и *не*, препознајући те тврдње код својих васпитача. На тај начин снимљене су три биполарно постављене особине наставника: мотивација и амотивација, кооперативност и ауторитативност, те емотивно позитивне насупрот емотивно негативним реакцијама. Тако препознате особине доведене су у везу са амоционалном интелигенцијом предшколаца.

Показало се да позитивне особине васпитача позитивно предодређују мотивацију предшколаца, да емоционална интелигенција снажно преодређује аутономију предшколаца, да пораст аутономије прати и пораст емоционалне интелигенције предшколаца, да се предшколци не разликују по полу у погледу EI и аутономије, али да се петогодишњаци и шестогодишњаци разликују по нивоу EI. Налаз овог истраживања је и то да предшколци највише препознају мотивацију коју с њима остварују њихови васпитачи као и то да пад позитивних особина васпитача прати пораст негативних.

Лимити ове студије су у томе што није лонгитудинална и што није рађена и на узрасту од четири и три године.

Литература

1. Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M., & Matt-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: A closer look at the caregiving environment. *Developmental Science, 15,* 12–24. doi: 10.1111/j.1467-7687.2011.01093.

2. Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data ana,ysis with SPSS release for windows: A guide for social scientists*. New York: Routledge.

3. Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59,* 53–72. doi: 10.2307/1166138

4. Đorđević, B. i Đorđević, J. (1988). *Učenici o svojstvima nastavnika.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

5. Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development, 72,* 1112–1134. doi: 10.1111/1467-8624.00337.

6. Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., ... Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development, 68,* 642–664. doi: 10.2307/1132116

7. Fulgosi, A. (1981). *Psihologija ličnosti: Teorije i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Habel, U., Koch, K., Paul, K., Kellermann, T., Reske, M., Backes, V., ... Schneider, F. (2007). The influence of olfactory-induced negative emotion on verbal working memory: Individual defferences in neurobehavioral findings. *Brain Research, 1152,* 158–170. doi: 10.1016/j.brainres.2007.03.048.

8. Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations.* New York: Wiley.

Jones, E. E., D. E. Kannouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner, Eds. (1972). *Attribution: Perceiving the Causes of Behavior.* Morristown, N.J.: General Learning Press.

9. Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 805–820. doi: 10.1037/a0032583

10. McDermott, P. A., Rikoon, S. H., & Fantuzzo, J. Nj. (2014). Teaching children's approaches to learning through head start, kindergarten, and first grade: Different pathways to different outcomes. *Journal of Educational Psychology 106*(1), 200–213. doi: 10.1037/a0033547

11. McKeachie, W. J., Chism, N., Menges, R., Svinicki, M., & Weinstein, C. E. (1994). *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers.* Lexington, MA: D. C. Heath and Company.

12. Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 121–131. doi: 10.1037/a0033546

13. Педагошки лексикон (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

14. Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implication for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18,* 315–341. doi: 10.1007/s10648-006-9029-9

15. Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child.* London: Routledge-Kegan Paul Ltd.

16. Spranger, E. (1922). *Lebensformen.* Halle: Niemeyer.

17. Сузић, Н. (1995). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: Народна и универзитетска библиотека.

18. Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства РС.

19. Сузић, Н. (1999). Кооперативне методе учења. У књизи *Интерактивно учење* (стр. 317–360). Бања Лука: Министарство просвјете и УНИЦЕФ.

20. Сузић, Н. (1999б). Активна настава. У књизи *Интерактивно учење* (стр. 181–209). Бања Лука: Министарство просвјете и УНИЦЕФ.
21. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
22. Suzić, N. (2005b). Riznica igara za učenje slova i brojki. Banja Luka: TT-Centar.
23. Сузић, Н. (2010). Осам кључних компетенција за доживотно учење. *Васпитање и образовање – часопис за педагошку теорију и праксу бр. 3,* 13–27.
24. Сузић, Н. (2010). Хрестоматија: Иновације и примјена пауер-поинта у настави – 2. изд. Бања Лука: XBS.
25. Šindić, A. (2010). Roditeljski stilovi vaspitanja i dječije kompetencije na predškolskom uzrastu. Banja Luka: XBS.
26. Šindić, A. (2011). *Emocionalno opismenjavanje prdškolske djece*. Banja Luka: EKTOS.
27. Thompson, R. A., Meser, S. C., & Jochem, R. (2009). Emotion regulation. Reprinted in J. B. Benson & M. M. Haith (Eds.), *Social and emotional development in infancy and early childhood* (pp. 119–128). San Diego, CA: Academic Press.
28. Van Dillen, L. F., & Koole, S. L. (2009). How automatic is „automatic vigliance“? Effects of working memory load on interference of negative emotional information. *Cognition and Emotion, 23,* 1106–1117. doi: 10.1080/02699930802338178
29. Wang, M. & Saudino, K. J. (2013). Genetic and environmental influences on individual differences in emotion regulation and its relation to working memory in toddlerhood. *Emotion, 13*(6), 1055–1067. doi: 10.1037/a0033784
30. Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory.* Morristown, N.J.: General Learning Press.
31. Weiner, B. (1986). An *attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Nenad Suzić

CHARACTERISTICS OF A 21st CENTURY KINDERGARTEN TEACHER

Abstract: *The author discusses the parallels between the characteristics of teachers in the traditional educational model typical of the twentieth century and the characteristics of teachers that would be desirable in the 21st century. We live in a learning civilization, in which the academic advantage of early start will result in children learning easily, learning how to learn. The characteristics of teachers are the condition for preschoolers early start effectiveness. Namely, if the teacher introduces game-like activities and thus mediates early learning, children will acquire academic strengths and will overcome school difficulties with ease, without tension and trauma. Preschoolers function more emotionally than cognitively. This paper explores the phenomenon of correlation between emotional intelligence of preschoolers and their attribution of teachers. Children estimate their teachers in laymen terms, but these are the facts that every teacher has to have in mind. This paper discusses the relationship between the qualities of teachers and emotional intelligence of children. The author gives a categorization of properties of 21st century teachers and the priority that children attach to emotions.*

Keywords: *characteristics of teachers, EI of preschoolers, attribution, educational style, emotional literacy.*

Milica Lj. Mihajlović
Biološki fakultet, Beograd
Ljubiša Mihajlović
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Pirot
Nevenka Mihajlović
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, Kruševac

UDK 577.2:575

DILEMA ŽIVOTA SA ASPEKTA MOLEKULA DNK

Sažetak: *Život je stalno organizovanje molekula u cilju rasprostranjenja i širenja DNK. Dvolančanost DNK molekula obezbeđuje njegovu stabilnost. Pojava parnosti u živom svetu je obezbedila neophodnu stabilnost u slučaju moguće greške (mutacije) i njenih štetnih efekata. Molekul DNK da bi ispunio svoju misiju životnog molekula, neophodno je da ima sledeće karakteristike: stabilnost, promenljivost, težnja za umnožavanjem, težnja za pobedom. Ako prihvatimo da je čovek na vrhu evolutivne lestvice, onda sledi da je njegova DNK najambicioznija, najupornija i spremna da uvek pobedi. Kao i svaki drugi molekul i humani molekul DNK ima svoje prednosti, ali i nedostatke. Prednosti humane DNK su značajan reproduktivni potencijal, značajna prilagodljivost i trenutni status pobedničkog molekula. Nedostaci humane DNK su prevelika agresivnost kako prema članovima svoje vrste, tako i prema predstavnicima drugih vrsta, a u nekim slučajevima dominantnija težnja za pobedom u odnosu na težnju za reprodukcijom.*

Ključne reči: *DNK, prednosti, nedostaci, reprodukcija, životni molekul.*

UVOD

Sve što čovek napiše, ne piše „On“ već „njegova DNK“ i zato je ona odgovorna i za sadržaj ovog rada. DNK nas je oblikovala takvim kakvi smo i mi na to nismo uticali. Zato smo nekada srećni, tužni, veseli, tmurni, osećamo se izvesno, neizvesno... Ali, šta mi tu možemo, DNK je je takva kakva je, naša je ili smo mi njeni.

Rizikujemo da se neke pojedinosti verovatno neće sviđati vašoj DNK, izvinite Vama, ali to je normalno, jer se one razlikuju. I to je život, jer kada se DNK ne bi razlikovale, Vi se ne biste nalazili tamo gde ste sada, a mi ne bismo napisali sve ovo što Vi sada čitate. S druge strane, kada bi se ovo Vama dopalo, to znači da imamo sličnu DNK, jer pripadamo istoj biološkoj vrsti, a ipak se toliko razlikujemo da ne razmišljamo na isti način i ne slažemo u svemu.

ŠTA JE ŽIVOT

Mi ne znamo šta je pre ovoga bilo, ali znamo da je život u ovakvom obliku koji danas postoji nastao od momenta stvaranja molekula koji ima karakteristike života. Danas je sasvim jasno da je to molekul dezoksiribonukleinske kiseline (DNK). To je molekul koji ima ambiciju, potrebu, neophodnost za umnožavanjem i rasprostranjenjem. Njegov neprekidni opstanak je moguć samo pod uslovom udvajanja

(umnožavanja). Da bi sebi omogućio umnožavanje i rasprostranjenje, DNK organizuje molekule koji joj služe u realizaciji svog cilja. Da je to tako dokaz su reproduktivne strukture različitog oblika i formata, od spora, semena, pa do različitih gameta. Sve ove strukture, generalno posmatrano, imaju samo dve gradivne komponente:

1. Naslednu informaciju - DNK i
2. Ostale komponente koje su u funkciji umnožavanja DNK.

Osnovna struktura je DNK. Ona ima informacije za organizaciju molekula oko sebe, koji će služiti njenom daljem umnožavanju i razvoju budućeg organizma. Druge komponente, bez obzira da li su u pitanja hranljive, metaboličke materije ili dodatne pomoćne strukture samo su u službi prve funkcije i ništa više od toga. U tom smislu, navodimo gamete čoveka: spermatozoid i jajna ćelija. Spermatozoid je visokodiferencirana ćelija, čija je osnovna gradivna struktura DNK molekul oca i pomoćni elementi koji omogućavaju kretanje kako bi došlo do oplođenja. Jajna ćelija je, takođe, visokodiferencirana ćelija, čija je osnovna gradivna komponenta DNK molekul majke i pomoćni elementi koji omogućavaju oplođenje i početne faze embrionalnog razvoja. U njima centralno mesto zauzima umnožavanje DNK novonastalog zigota.

Dakle, na osnovu ovoga može se reći da je život stalno organizovanje molekula u cilju rasprostranjenja i širenja DNK. I sve dok postoji širenje DNK, prezicnije želja za širenjem i za osvajanjem novih prostora, a zbog čega će se ovaj molekul stalno menjati javljaće se nove životne forme – možemo reći to je život i njegovo postojanje.

Iz ovoga sledi da je u osnovi života DNK molekul i da je, u stvari, život organizovanje molekula radi rasprostranjenja DNK. I kada se pogleda svuda oko nas, biljke, životinje, ljudi, sve ono što zovemo živim bićima - to su organizovane grupe ćelija, tkiva i organa, a u njima centralno mesto zauzima DNK. U zavisnosti od toga kakve informacije nosi DNK molekul, postoje različite životne forme tj. živa bića: jabuka, kruška, svinja, kokoška, bakterije, čovek, gljiva, majmun, limun, jela, krava, bubamara, eukaliptus, zmija itd. Tako nastaju živa bića. Zapravo, živa bića su mašine za umnožavanje DNK koja je parazitski molekul koristi sve resurse i podređuje ih sopstvenom umnožavanju.

Na osnovu napred navedenog, sledi definicija života: „Život je kontrolisano uređena organizacija molekula u vremenu i prostoru“. Ovu kontrolu ostvaruje životni molekul, a to je DNK. Dokaz da je „život kontrolisano uređena organizacija molekula u vremenu i prostoru“ je smrt - pojava suprotna životu. Razlikuju se u tome što je za živo biće tipična uređena organizacija molekula i atoma, a momenat smrti označava dezintegraciju, tj. stanje neuređenosti molekula i atoma (materije). Sa energetskog stanovišta, da bi se održala uređenost živog sistema, potrebna je energija. Ona se stalno troši i to je životna energija. Uređeno stanje, odnosno živo biće je napet sistem koji zahteva stalni utrošak energije. Za razliku od ovoga, nakon smrti ne postoji uređeno stanje. Molekuli i atomi su slobodni, nije potrebna energija i to nije napeto stanje. U svakom slučaju, informacije za uređenje molekula i atoma daje molekul DNK i to je „životni molekul“.

DILEMA ŽIVOTA SA ASPEKTA MOLEKULA DNK

Kada je u pitanju životna funkcija DNK molekula, postoji filozofsko pitanje koje glasi: „Da li je primarna funkcija DNK da daje informacije za organizaciju

molekula ili DNK organizuje molekule radi svog umnožavanja?“ Ovo pitanje veoma podseća na pitanje: „Šta je starije - kokoška ili jaje?“ U osnovi je upravo to i pitanje. Ovo pitanje se svodi na to da li je prvo nastala spontana organizacija molekula ili je prvo nastao DNK, pa je on organizovao molekule. Tačnije, pitanje se može definisati: Da li su stariji gameti ili jedinke? Da bi postojali gameti morale su da postoje jedinke koje ih produkuju i suprotno, za nastanak jedinki morali su da postoje gameti. Naravno, uvek kada postoje ovako otvorena pitanja postoje argumenti u prilog jedne ili druge tvrdnje.

Argument da je prvo nastao DNK molekul je evolutivni razvoj životnih makromolekula. Sa aspekta molekularne biologije, prvo su nastali RNK i jednolančana forma DNK, a kasnije dvolančana DNK. To znači da su dvolančanoj DNK prethodili RNK i jednolančana DNK. Međutim, takve forme nisu stabilne. Dokaz tome su gameti koji veoma kratko žive kada se nađu sami. Tek kada su se dva lanca DNK međusobno spojila, obezbeđena je neophodna stabilnost DNK molekula, koji je mogao da realizuje organizaciju molekula i obezbedi različitost životnih formi. Potrebnu stabilnost i kontinuitet životu je obezbedila dvolančana DNK. To znači da je postojao momenat kada su se dva lanca DNK spojila i nastao je dvolančani DNK, koji je imao potrebnu stabilnost za organizaciju bogatstva životnih formi. Iz ovoga sledi da je ovakvom bogatstvu životnih formi prethodio momenat nastanka dvolančane DNK. U živom svetu parno je stabilnije od neparnog. Upravo je ova stabilnost DNK omogućila postanak današnjih životnih formi. O ovome će biti reči u delu koji se tiče stabilnosti DNK molekula.

Argument da su se prvo organizovali molekuli, a da je kao proizvod ovoga nastao dvolančani DNK je evolutivni razvoj energetskih molekula - nukleotida. Nukleotidi su molekuli koji su uključeni u metaboličke, regulatorne funkcije ćelije, ali su istovremeno i osnovna gradivna jedinica DNK molekula. S obzirom na to da su metabolički i energetski procesi evolutivno stariji od organizacionih procesa kontrolisanih od strane DNK, sledi da je neki nivo organizacije molekula postojao i pre pojave dvolančane DNK. To znači da su se pre pojave dvolančane DNK morali pojaviti nukleotidi, zatim jednolančane forme RNK i DNK, pa tek onda dvolančani molekul DNK. Dakle, organizacija molekula u nekom obliku prethodila formiranju i obrazovanju dvolančanog molekula DNK. Međutim, ovakva organizacija molekula, tj. životnih formi koje su bile produkt jednolančanih nukleinskih kiselina rezultirala je nestabilnošću. To su bile kratkoživeće forme i nisu mogle obezbediti različitost životnih formi. Nisu mogle obezbediti kontinuitet životu, jer su bile neparne. Nisu imale svog parnjaka i bile su nestabilne.

Na osnovu napred navedenog, sledi da se današnji živi svet mogao pojaviti tek nakon formiranja dvolančanog molekula DNK sa svim svojim karakteristikama. Takođe, može se reći da je pre pojave dvolančane DNK postojao neki nivo organizacije molekula, odnosno živi svet, koji je bio mnogo nestabilniji i ranjiviji. Razlog je u tome što su ga organizovale neke druge strukture - jednolančani molekuli DNK i/ili RNK. Takve životne forme su bile manje kvalitetne nego današnje. Ova tvrdnja proizilazi iz posesivnosti naše DNK. Izvinite, ali nama je teško da prihvatimo da je pre ovakvog našeg života postojao drugi napredniji i bolji od ovog trenutnog, čiji smo i mi sastavni deo. Naša DNK nam tako nešto ne dozvoljava. Ona kaže da ovo što je sada prisutno kao život, gde je čovek na vrhu evolutivne lestvice je najbolje. Mi protiv toga ne možemo ništa - naša posesivna DNK nam kaže da je to tako.

KARAKTERISTIKE DNK MOLEKULA KAO ŽIVOTNOG MOLEKULA

Preduslov da neki molekul ima epitet „životnog molekula“ je da može stalno da organizuje slične ili iste jedinice, da se menja kako bi organizovao nove oblike životnih formi i da ima konstantnu ambiciju da bude bolji i da pobeđuje. Bez istovremene organizacije istog, ali i ambicije za novim i savršenijim oblicima takva komponenta ne bi bila sastavni deo onoga što danas nazivamo život. Molekul DNK (u daljem tekstu mislimo na dvolančani molekul) da bi ispunio svoju misiju životnog molekula, neophodno je da ima sledeće karakteristike:

- stabilnost,
- promenljivost,
- težnja za umnožavanjem,
- težnja za pobedom.

Stabilnost

DNK molekul je taman toliko stabilan da može obezbediti kontinuitet životu u današnjem obliku kakav postoji. Da bi život opstao kao pojava, molekul koji stoji u njegovoj osnovi mora imati jednu bitnu karakteristiku, a to je obezbeđivanje njegovog kontinuiteta (neprekidnosti). Jer, život (DNK molekul) mora da bude dovoljno stabilan da bi ostvario kontinuitet. Pokazano je da je DNK u odnosu na druge molekule izuzetno stabilna forma koja se može konzervirati i sačuvati neophodan kontinuitet života (Wilson i Hunt, 1989: 123-125). Jer, da nije tako, na početku stvaranja prvih životnih formi u izolovanim sredinama bilo bi moguće prekidanje kontinuiteta života, tj. inicijalne životne niti usled nepovoljnih faktora okruženja. Dokaz tome je nestajanje pojedinih oblika života u ekstremno promenjenim uslovima okruženja. Dakle, jedino DNK molekul ima neophodnu stabilnost očuvanja kontinuiteta, a što je preduslov života. Naravno, postoje konzervisane forme života, odnosno DNK (spore, semena, spermatozoidi, jajne ćelije), koje omogućavaju sačuvanje klice života (DNK) u ekstremnim uslovima okruženja - pod okolnostima kada DNK nema mogućnosti organizacije molekula iz svog okruženja.

Dvolančanost DNK molekula obezbeđuje njegovu stabilnost. Jednolančani molekuli su nestabilniji. Pojava parnosti u živom svetu je obezbedila neophodnu stabilnost u slučaju moguće greške (mutacije) i njenih štetnih efekata. Kod jednolančanih molekula, odnosno neparnih pojava, svaka greška ima efekat. Ako je greška fatalna, prestaće život. Za razliku od ovoga, kod dvolančanih struktura, odnosno parnih pojava, greška ne mora obavezno imati fatalan ishod. Naime, efekti greške na jednoj jedinici mogu se kompenzirati drugom komplementarnom jedinicom. U prirodi parne strukture su stabilnije od neparnih. Upravo iz tog razloga za prirodu je karakteristična parnost - parni lanci DNK, bračni par, par hromozoma, elektronski par, parna hemisfera mozga, parni reproduktivni organi, parni ekstremiteti, parni čulni organi itd. Sve su to primeri kada parnost obezbeđuje potrebnu stabilnost, a što je neophodno za život.

Promenljivost

DNK molekul u misiji životnog molekula mora biti dovoljno stabilan da bi obezbedio kontinuitet životu, ali istovremeno i promenljiv, kako bi obrazovao nove životne forme. U suprotnom, ako se DNK ne bi menjala, život bi prestao da postoji. Nepromenljivost je u diskontinuitetu sa životom. DNK se stalno menja kako bi stvorila

savršenije i prilagodljivije oblike života koji će zauzeti nove teritorije. U osnovi nastanka novih životnih formi su mutacije - promene na DNK. Time nastaju nove forme DNK, nove vrste, novi oblici života. Dakle, promenama (mutacijama) nastaju novi molekuli DNK, koji u datim uslovima okruženja mogu biti uspešniji u novim organizacijama molekula, odnosno nastanku novih živih bića. Promenljivošću DNK nastaju nova živa bića, koja zauzimaju nove teritorije ili imaju neke prednosti u odnosu na postojeća i potiskuju ih. Sve to je u cilju rasprostranjenja DNK i zauzimanja novih životnih prostora. U suprotnom, ako su novonastale organizacije, novonastala živa bića neefikasna, nestaće i umesto njih će se pojaviti nove organizacije. Sve ovo se upravo postiže stalnim promenama DNK molekula (Tatum, 1996: 19-21).

Kada ne bi bilo promenljivosti DNK, ovaj molekul ne bi mogao ispuniti uslove životnog molekula i život ovakav kakav jeste, ne bi postojao. Dokaz je jednostavan. Zamislite da postoje samo jedni isti životni oblici, jedna vrsta. Ako bi došlo do promene okruženja, gde se ova živa bića ne bi prilagodila, uginuli bi i time bi se život prekinuo. Primer su dinosaurusi. Zamislite da su postojali samo dinosaurusi. U slučaju da nisu postojali drugi životni oblici, odnosno druge vrste, njihovim nestankom život bi se prekinuo.

Težnja za umnožavanjem

Jedna od značajnih karakteristika DNK molekula je stalna tendencija za umnožavanjem, odnosno težnja za organizovanjem molekula koji će biti u službi njenog umnožavanja. Pitanje je šta to inicira samo formiranje DNK molekula koji potom ima tendenciju da organizuje okolnu materiju u forme koje nazivamo živim bićima, a da ona upravo služe umnožavanju DNK. Jedno od mogućih objašnjenja je transformacija energije. Naime, određeni deo absorbovane sunčeve energije na Zemlji biva zarobljen u vidu organizacionih formi i to su živa bića. Svako živo biće ima određenu organizaciju molekula u kojoj je zarobljena izvesna količina energije. Energija zarobljena u obliku organizovanih formi (živa bića) je „životna energija“. Smrt je gubitak „životne energije“, odnosno prelazak iz organizovane u neorganizovanu formu materije. DNK tada ne može da održava organizaciju molekula. To zarobljavanje inicira pogodna Sunčeva energija sa određenom talasnom dužinom i frekvencom i to je životna energija.

Dalje „zarobljavanje“ kontroliše DNK molekul. Ključni molekul u svemu tome je nukleotid. Kada se u ćeliji nakupi dovoljno visokoenergetskih nukleotida (ATP, GTP, CTP, TTP), koji sadrže potrebnu količinu zarobljene energije, inicira se udvajanje (udvostručavanje) DNK. To je proces replikacije koji je preduslov ćelijske deobe. Time nastaju dve nove jedinice koje organizovane nukleotide u DNK i životnu energiju koriste da bi do kraja organizovali druge molekule. Svi oni će imati ulogu da kada se obezbedi dovoljno energetski bogatih nukleotida (ATP, GTP, CTP, TTP) ponovo iniciraju nova udvajanja (udvostručavanja), tj. replikaciju DNK, koja je ponovo preduslov podele organizacione jedinice - onoga što danas zovemo ćelijom. U prilog tome je i činjenica da se živa bića razmnožavaju i rastu samo pod povoljnim uslovima spoljašnje sredine, odnosno dovoljnom količinom zarobljene životne energije u obliku visoko energetskih nukleotida (Cooper, 2000:118-123; Lewis, 2005Č 57-59).

Interesantno je ovde napomenuti i novi fenomen, koji bi se mogao nazvati „strepnja za kontinuitetom DNK“, a isti postoji kod svih živih bića. Naime, u pojedinim situacijama kada postoji opasnost da neće biti dovoljne količine materije za

organizovanje i/ili životne energije, životni ciklus (ćelijski ciklus) se skraćuje. Tada se ubrzava proces formiranja reproduktivnih ćelija, javlja se težnja da se u tim situacijama ostavi što više potomstva ili reproduktivnih ćelija („konzervisana forma DNK“ – „konzervisana forma života“) kako bi se se sačuvao kontinuitet života. Očigledan primer je kada biljke u uslovima suše imaju tendenciju da brzo procvetaju i daju seme. Ovo predstavlja konzervisanu formu života, odnosno konzervisanu formu DNK.

Težnja za pobedom

Svaki molekul DNK je posesivan, agresivan, samosvojan, ima težnju da bude najbolji. Uvek teži pobedi. Neizostavna komponenta života je težnja da se bude bolji, da se prevladaju drugi DNK molekuli. U osnovi, DNK molekul je parazitski, radi samo za sebe, ima tendeciju da iskoristi, da osvoji, da pobedi, da prevlada (Jorde, 1997: 159-165).

Težnja za pobedom se najbolje ogleda u činjenici da su molekuli DNK (živa bića) zauzeli gotovo sva prostranstva na planeti Zemlji, uz nemilosrdnu kontinuiranu konkurenciju za zauzimanje preostalog prostora. Između različitih formi DNK, različitih živih bića, postoji nemilosrdna konkurencija. Svaki DNK molekul da bi bio životni mora imati tendenciju širenja i osvajanja novih prostora. Ukoliko nema ambicije, DNK nije živ, tj. nema života. To znači da između različitih formi DNK postoji konkurencija za osvajanjem novih prostora. Darvin je takvu pojavu nazvao selekcijom između živih bića. U toj težnji za osvajanjem novih prostora javljaju se nove forme DNK, odnosno nova živa bića. Pobeđuju one DNK koje imaju najveću ambiciju, najborbenije su, najambicioznije, imaju najveću tendenciju za organizovanjem molekula, najupornije su, najnezajažljivije su, najpokretljivije su. Dakle, opstaju forme DNK tj. živa bića koja mogu da unište druge forme DNK (druga živa bića) i forme DNK koje imaju najpogodniju informaciju za organizovanje materije iz neposrednog okruženja, uz prisustva neophodne životne energije. Ako prihvatimo da je čovek na vrhu evolutivne lestvice, onda sledi da je njegova DNK najambicioznija, najupornija i spremna da uvek pobedi.

ČOVEKOV ŽIVOTNI MOLEKUL (DNK)

Kako je napred već navedeno, jedna od bitnih karakteristika DNK molekula je njegova težnja za pobedom. Prihvatanjem činjenice da je čovek na vrhu evolutivne lestvice, proizilazi da je njegova DNK najborbenija, najagresivnija i trenutno pobedonosni molekul. Jer, sama činjenica da je čovek danas najsavršenije biće, znači da on ima takvu formu DNK koja je trenutno primarna u rasprostranjenju, odnosno ona je sa najjačom ambicijom za širenjem i pobedom (Mihajlović i Mihajlović, 2009: 215-239).

Logična pitanja koja se nameća su: U čemu se ogleda specifičnost humane DNK, pa je tako uspešna? Šta je to prednost čoveka u odnosu na druga živa bića? Po čemu se čovek to razlikuje od drugih živih bića? Šta je to tipično za njega? Šta ga odvaja od majmuna kao najbližeg srodnika? Odgovor je jednostavan - veliki mozak. Veliki mozak je čoveku omogućio učenje i primenu naučenog u ostvarivanju svojih ciljeva (odnosno u ostvarivanju pobedničke komponente molekula DNK).

Da bi čovek postao kakvim je danas, tokom evolucije su se morale desiti takve promene na DNK molekulu, koje će između ostalih organa, organizovati i veliki mozak. Ovo govori u prilog tome da se karakteristike humane DNK odslikavaju u

razvoju velikog mozga. Sve ono što je napred rečeno za humanu DNK - da je posesivna, agresivna, samosvojna, realizuje se putem velikog mozga. Aktivnosti karakteristične za čoveka, a koje proizilaze iz domena velikog mozga su tipične za čoveka. To su društvene aktivnosti i sve što proizilazi iz njih. Iz svega sledi da se prednost čoveka ogleda u tome što su se tokom evolucije desile takve promene na molekulu DNK, koje su uzrokovale razvoj tipične humane nervne ćelije (velikog mozga) sa sposobnošću učenja. Učenje je sakupljanje informacija i njihovo kombinovanje sa već postojećim iskustvima i donošenjem odluka. Ovo nije svojstveno ostalim živim bićima.

PREDNOSTI I NEDOSTACI HUMANE DNK

Kao i svaki drugi molekul i humani molekul DNK ima svoje prednosti, ali i nedostatke:

Prednosti humane DNK su:

- Značajan reproduktivni potencijal.

S obzirom na to da se broj stanovnika ubrzano povećava na planeti Zemlji, sledi da su tendencija, potreba i potencijal za umnožavanjem humane DNK izuzetno veliki. Taj broj progresivno raste i ne može se zaustaviti.

- Značajna prilagodljivost.

Ako se uzme u obzir koje su sve predele ljudi naselili na planeti Zemlji, od velikih pustinjskih predela pa do izuzetno hladnih predela, sledi da je humana DNK veoma prilagodljiva.

- Trenutno pobednička.

Humana DNK je sa izuzetnim pobedničkim potencijalom. Čovek je uspeo da skoro celokupni životinjski i biljni svet stavi u službu svog opstanka, a u zauzimanju staništa drugih vrsta je daleko bez premca. Na nekadašnjim staništima drugih vrsta, sada je čovek, a u vezi sa tim i javljaju se nova naselja, gradovi, metropole.

Nedostaci humane DNK su:

- Previše agresivna.

Prema članovima svoje vrste

Ratovi su nešto što je tipično za ljudsku vrstu. U prirodi ne postoji tako organizovana i dugotrajna priprema za ratove, uništavanje i pokoravanje drugih ljudi i država. Čovek se svesno, sistematično priprema da bi pokorio, proterao, uništio pojedine grupacije, narode, predstavnike svoje vrste. U tom cilju, on razvija ogromnu industriju naoružanja. Ova tendencija kod čoveka nikad neće prestati, jer je u osnovi svega toga, njegov agresivni DNK molekul. Agresivnost u ovoj meri nije prisutna kod nijedne druge vrste, osim kod čoveka.

Prema predstavnicima drugih vrsta

Ne postoji živo biće koje tako organizovano koristi agresivnost za uništavanje drugih životnih formi. Čovek uništava biljni i životinjski svet, kao da je to sasvim normalno i uobičajeno. On se ponaša tako kao da su sva ostala živa bića na planeti Zemlji stvorena da bi njemu koristila. Mnogi ljudi i ne primećuju to što čine, jer im je to sastavni deo njihovog načina života. Čovek se ponaša kao da je ostali živi svet stvoren samo za njega. Pri tome i ne razmišlja o tome da sva živa bića imaju isto pravo kao i on - pravo na opstanak.

Dominantnija težnja za pobedom u odnosu na težnju za reprodukcijom

Kako smo napred već istakli, DNK molekul ima sposobnost umnožavanja i promenljivosti, ali i težnju da bude bolji, odnosno težnju za pobedom. Većina živog sveta kao primarnu funkciju ima reprodukciju i umnožavanje DNK. Živa bića su spremna da učine sve kako bi se desila reprodukcija i to je u osnovi prirode, života i interesa životnog molekula (molekula DNK). Međutim, kod čoveka se javlja fenomen da se zbog pobede žrtvuje reprodukcija. Ovo nije svojstveno ostalim živim bićima i nije u osnovi „prirode". Najbolji primeri za to su monaški život, ekstremni intelektualni život, ekstremni umetnički život, homoseksualnost, ekstremna težnja za kapitalom i profesionalnim uspehom, a na račun žrtvovanja porodice. U svim tim slučajevima iz neke potrebe da se bude bolji, da se bude nešto izuzetno i posebno žrtvuje se osnovni postulat života - stvaranje potomstva, odnosno reprodukcija DNK molekula. Dakle, ljudska DNK može biti izuzetno sebična. Uostalom, čovek je upravo iz te sebičnosti Bogu dao ljudski lik.

ZAKLJUČAK

Nameću se logična pitanja: „Da li ostala živa bića nemaju pravo na svog Boga? Ili je naša DNK stvorila Boga za sve?" Ne znamo da li ostala živa bića mogu to da prihvate. Možda druga živa bića imaju svog Boga, jer imaju svoju jedinstvenu DNK. Ili je Bog isti za sve, jedan jedinstven, ali ne i obavezno u ljudskom izdanju. Najverovatnije je Bog univerzalan, jer svi na planeti Zemlji imamo nešto zajedničko, a to je životni molekul - molekul DNK.

Literatura

1. Cooper, G. M. (2000). *The Cell a Molecular Approach*. Second Edition. USA: ASM Press, Sinauer.
2. Jorde, L. B, Carey, J. C, White, R. L. (1997). *Medical genetics*. St. Louis: Mosby/Year Book, Inc.
3. Lewin, B. (1990). *Genes IV*. 4th ed. Oxford, Cambridge: Oxford University Press and Cell Press.
4. Lewis, R. (2005). *Human genetics: concepts and application*. 6th ed. New York: McGraw-Hill.
5. Mihajlović Ljubiša, Mihajlović Nevenka (2009). *Humana genetika* (udžbenik). Visoka medicinska škola strukovnih studija, Ćuprija.
6. Tatum, E L. (1996). *Molecular biology, nucleic acids and the future of medicine*. Perspect Biol Med; 10: 19-32.
7. Wilson, J, Hunt, T. (1989). *Molecular biology of the cell the problems book*. New York: Garland Publishing, Inc.

Milica Lj. Mihajlović, Ljubiša Mihajlović, Nevenka Mihajlović

THE DILEMMA OF LIFE FROM THE PERSPECTIVE OF DNA

Abstract: *Life is a constant process of organizing molecules in the purpose of spreading DNA. The double helix of the DNA molecule insures its stability. The appearance of parity in living organisms ensured the much needed stability in the case of possible errors occurring (mutations) and their unwanted consequences. In order to fulfill its mission as the life bringing molecule DNA must have the following characteristics: stability, the ability to adapt, the need to reproduce and the need to win in the evolutionary game. If we accept that mankind is at the very top of the evolutionary tree, this means that his DNA is the most ambitious, persistent and the most willing to win in the evolutionary game. Like any other molecule, the human DNA molecule has both its advantages and downsides. The advantages of the human DNA molecule are: the ability to reproduce rapidly, also the ability to adapt fairly quickly and the present status as the best DNA molecule in the natural world. The downsides of the human DNA molecule are in the fact that it is extremely aggressive to members of other species and sometimes it is even aggressive to members of its own species, also there are cases in which the need to win and dominate over others is stronger than the need to reproduce.*

Key words: DNA, advantage, insufficient, reproduction, life bringing molecule.

Ljubiša Mihajlović
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, Pirot
Milica Lj. Mihajlović
Biološki fakultet, Beograd
Nevenka Mihajlović
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, Kruševac

UDK 37.013.2:37.032/.035

HOLISTIČKI PRISTUP EDUKACIJI - HOLIZAM

Apstrakt: *Holistički obrazovni pokret je počeo da se javlja sa pojavom raznih alternativnih pedagogija karakterističnih za početak dvadesetog veka. One su dobile značajnu popularnost za vreme kulturnog prevrata šesdesetih i sedamdesetih godina prošlog veka. Holistički mislioci nikada ne ističu značajnost pojedinačnog, zato što je sve međusobno povezano i dobija značajnost tek u velikom kontekstu u kome je smešteno. Holističko obrazovanje je filozofija obrazovanja zasnovana na ideji da svaka osoba pronalazi identitet, smisao i cilj svog života kroz vezu sa zajednicom, prirodom i ljudskim vrednostima kao što su saosećanje i mir. Zato se kaže da je za klasičnu školu karakteristično: čitanje, pisanje i aritmetika, dok je za holističku školu karakteristično: odnos (međuzavisnost), odgovornost i poštovanje svega što je oko nas. Ključni koncepti holističke edukacije su: povezanost, celovitost i postojanje. Sa ciljem edukacije celokupne ličnosti deteta, holistička edukacija promoviše nekoliko strategija:transformativnost, međusobna povezanost, transdisciplinarnost, značajnost i zajedništvo. U holističkoj edukaciji nastavnik se vidi manje kao osoba od autoriteta, koja vodi i kontroliše, već pre kao „prijatelj“, facilitator (olakšivač) učenja i iskustveni vodič i drug. Kooperacija (saradnja) je normalna i prednjači u odnosu na kompetenciju (takmičenje). Mnoge škole koje su prihvatile holističke stavove edukacije nemaju ocenjivanja, gradacije ili nagrade. Nagrada je pomoći drugima i raditi zajedno, a ne plasman ispred nekog drugog.*

Ključne reči: *holizam, edukacija, klasična škola, strategija, kooperacija.*

Društvene promene koje su prethodile pojavi holističke edukacije

U cilju potpunijeg razumevanja holističkog pristupa edukaciji neophodno je predstaviti društvena kretanja i promene koje su prethodile pojavi ovakvog načina razmišljanja i učenja. One su složene, međusobno komplementarne i mogu se podeliti u dve grupe:

1. Filozofsko-naučni uzroci pojave holističke edukacije,
2. Holistička edukacija kao odgovor na krizu našeg vremena.

1. Filozofsko-naučni uzroci pojave holističke edukacije

U socijalnoj i intelektualnoj istoriji, period između 1960. i 1980. godine se prepoznaje kao vreme kulturnog zaokreta, intenzivne kreativnosti, eksperimentisanja, pobune i neslaganja. Socijalne promene, kao što su civilna prava, pitanje rasnih prava i

jednakosti, rodna ravnopravnost, kritike industrijskog društva su značajni momenti karakteristični za to vreme. Nauka i tehnologija otvorile su vrata beskompromisnom društvu (liberalnom kapitalizmu) i postavilo se pitanje humane apstrakcije i imaginacije. Humanistički i transpersonalni psiholozi su počeli da diskutuju o „potencijalima čoveka“ i njegovom stanju svesti. Tradicionalna ideja o porodici kao mestu socijalnog ostvarenja čoveka je dovedena u pitanje, a takođe, autoritet škole i nastavnika su počeli da blede. Sve ovo nije bilo aktuelno pre 1960. godine. Nakon filozofsko-naučnih pokreta i dostignuća koja su usledila nakon toga, a koje ćemo predstaviti u daljem tekstu, ova pitanja su postala atraktivna.

Prvi značajan uzrok pojave holističkog načina razmišljanja je saznanje o komplementarnosti i integrisanosti svih fenomena i pojava. Ako se krene sa pozicije jedinstva, celovitosti, koherentnosti i esencijalne duhovnosti, holistička perspektiva se ogleda u komplementarnosti svih fenomena. Preko kretanja i suprotnosti svet je zapravo dinamička ravnoteža sila. Celovitost uključuje svetlo i senku, radost i tugu, žensko i muško, duhovnost i materiju, humano i nehumano itd. U tom pogledu, svet nije izdeljen u isključive kategorije ili nespojive suprotnosti. Holistički pristup podrazumeva sintezu i integraciju pre nego analizu i disekciju, kako je napisao teoretičar holističke edukacije Parker Palmer. Ovaj način učenja podrazumeva empatiju i pažljiv dijalog sa svetom, pre nego manipulativnu, kalkulativnu inteligenciju (Palmer, 1993).

Drugi značajan uzrok holističke edukacije je revolucija u naučnom mišljenju, koja je počela sa teorijom relativiteta i kvantnom mehanikom. Posledica toga je značajan broj teoretičara i naučnika iz različitih oblasti odbacilo Njutnov model mehanističkih uzroka i efekata procesa u prirodi. Oni podrazumevaju da je univerzum u dinamičkom razvoju, sastavljen iz isprepletenih obrazaca i veza i više je duhovni nego mehanistički. Smatraju da redukcionizam (razmatranje fenomena odvojeno na male izdvojene celine), ne objašnjava adekvatno esencijalne karakteristike živih bića i prirodnih procesa. Tako, npr. istraživači u oblasti neuronauke, sugerišu da je humani mozak mnogo kreativniji i kompleksniji, nego što je slučaj sa kalkulatorskim mašinama sa kojima se često upoređuje. I upravo zbog toga se pojavila definicija „multipne inteligencije“ (Gardner, 1993), koja ukazuje na različitost i kompleksnost puteva kojim čovek otkriva svet koji ga okružuje.

Sledeći razlog koji je značajan za holističku perspektivu je rastuće ekološko osvešćenje u poslednjih 30-50 godina. Smanjenje otpada, očuvanje prirode i ugroženih vrsta, razvoj novih tehnologija za produkciju energije i materijala iz obnovljivih izvora su postali opšte društvene tendencije. Ali, ispravno ekološko shvatanje je mnogo dublje. Mnogi filozofi enviromentalisti i aktivisti se zalažu za ekološku industriju. Mnogi vizionari u biznisu počinju da se zalažu za održivu i ekološki ispravnu ekonomiju. Takođe, postoje značajno radikalniji kritičari modernog industrijskog društva. Tako npr. „dubinski ekolozi“ (Naess, 1989) kritikuju antropocentrični pristup čoveka i njegovu dominantnost u globalnoj ekosferi. „Sociološki ekolozi“ (Bookchin, 1990) istražuju i analiziraju vezu između autoritarnih, hijerarhijskih političkih struktura i humanističke eksploatacije prirodnog sveta. Poslednjih godina mnogi autori istražuju i analiziraju duhovnu i psihološku dimenziju veza i odnosa čoveka i drugih vrsta u prirodi (Roszak, 1992; Fox, 1995; Shepard, 1999). Holistička ekološka edukacija nema samo cilj da uči mlade ljude o prirodi, nego da neguje direktne, aktivne, iskustvene veze sa procesima života. Autori iz ove oblasti govore o „ekološkom

učenju“ kao mnogo više angažovanom, saosećajnom, senzualnom načinu upoznavanja sveta. Potpuno suprotno u odnosu na manipulativan, mehanistički put koji dominira u modernoj kulturi.

Četvrti filozofski izvor koji je značajan za progres holističke edukacije je pojava globalizacije ili transnacionalne perspektive, često povezane sa ideologijom pacifizma. Ovde se ne misli na korporativni ekonomski trend globalizacije, već na zajedništvo između kultura i univerzalnosti humanih želja i potreba. Autori iz ove oblasti idu dalje u razmatranju jedinstva celokupnog humanističkog delovanja, pa često govore o „humanoj familiji“.

Jedan od uzroka koji je u to vreme delovao možda suptilnije na razvoj holističkog razmišljanja je pojava feminizma. Kuriozitet ili ne, holistička literatura retko eksplicitno citira feminističke teorije, ali nekoliko vodećih glasova u holističkoj edukaciji su žene. Za razliku od maskulinske (dominantno muške) perspektive tipične za tradicionalno obrazovanje, na značaju su počele da dobijaju neke feminističke perspektive kao što su: inkluzivnost, briga, emocionalna ekspresija, zalaganje za mir i nenasilje, saradnja i jednakost. Vodeći američki filozof obrazovanja, Nel Noddings (1992), ističe da se feministička perspektiva pre svega ogleda u brizi za druge, čime se stvara veza za saradnju između ljudi, gde se svako lično iskustvo može odnositi i na druge osobe.

Na kraju, holistički obrazovni pokret je počeo da se javlja sa pojavom raznih alternativnih pedagogija karakterističnih za početak 20. veka. One su dobile značajnu popularnost za vreme kulturnog prevrata šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog veka. Nekoliko inovativnih edukatora iz različitih država, predstavnici različitih socijalnih, političkih i religijskih orijentacija, smatrali su da je konvencionalno školovanje suviše autoritativno i predstavlja krutu formu socijalizacije. Oni su razvili alternativni pristup mnogo prijemčiviji, primereniji (prirodniji), prirodnom ritmu dečjeg razvoja i ličnim interesima učenika. Maria Montessori iz Italije, Rudolf Steiner iz Nemačke, J. Krishnamurti iz Indije, John Dewey iz Severne Amerike, Francisco Ferrer iz Španije, i A. S. Neill iz Engleske su postavili nove praktične metode učenja. Mnogi, ako ne i svi, edukatori koji su sebe počeli nazivati „holistici“ su se u periodu osamdesetih i devedesetih godina prošlog veka uključili u alternativne pokrete obrazovanja.

Predstavljen pregled intelektulnih uzroka progresa holističke edukacije samo određuju potencijalne inicijatore date pojave. Međutim, treba imati u vidu, da je veoma teško pisati o holizmu, zbog same definicije i zato što holistička perspektiva podrazumeva brojne međusobno povezane aspekte.

2. Holistička edukacija kao odgovor na krizu našeg vremena

Kriza savremene civilizacije je složena i višedimenzionalna: industrija zagađuje vazduh, vodu i zemlju, a što je opasno za živi svet i time uzrokuje nestanak na hiljade vrsta i uzrokuje povećanje temperature i rast nivoa okeana; upotreba različitih vrsta naoružanja (hemijska, biološka, nuklearna) uzrokuje nestanak i patnju hiljade ljudi; globalna ekonomija uzrokuje enormno bogaćenje malog broja ljudi, a istovremeno siromaštvo najvećeg dela svetskog stanovništva; zloupotreba nauke, posebno genetike u izmeni ekologije; eksplozija korupcije, intoksikacije i sebičnog materijalizma, potpomognuti medijima i komercijalizacija svakog aspekta života čoveka.

S obzirom na ozbiljnost problema, postavlja se pitanje kako efikasno reagovati? Gde treba početi? Kako je karakter krize izuzetno složen neophodno je reagovati *holistički*. Kriza je kompleksna i multidimenzionalna. Njeno rešavanje zahteva fundamentalnu transformaciju civilizacije. U tom smislu, nije dovoljno samo manje voziti automobile ili voziti sa ekološki čistim gorivom, ili konzumirati više organsku hranu, već da svaka od tih akcija i na hiljade sličnih, budu esencijalni elementi velike transformacije.

Ipak, ako je opasnost višestruka i razgranata, onda je neophodno identifikovati koren, izvor ove smrtonosne snage. Potrebno je radikalno preispitati šta to uzrokuje da se nasilno ponašanje i eksploatacija čine normalnim i prihvatljivim za čoveka. Filozof David Ray Griffin smatra da je modernizacija sama po sebi uzrok ovakvog ponašanja čoveka. Svetski pokret modernizacije vlada Zemljom, u obliku neiscrpnih izvora materijalnih resursa gde vladaju menadžment, manipulacija, prodaja i konzumiranje. Modernizacija uzrokuje da čovek postaje ekonomski robot stalno kalkulušiću vlastitim interesima i pohlepom za materijalnim produktima da bi zadovoljio neograničenu bujicu želja.

Međutim, korupcija, patnja, nasilno ponašanje se nisu iznenada pojavile u modernom društvu. Čovečanstvo se stalno borilo sa biološkim, psihološkim i moralnim ograničenjima. Ljudi se bezobzirno međusobno eksploatišu i ubijaju milionima godina. Ali, nikada ranije stepen ignorantskog odnosa prema tim pojavama nije bio tako značajan. Činjenica je da danas živimo u međusobno povezanoj globalnoj civilizaciji i posedujemo ogromne destruktivne tehnološke snage, a što nas prinuđuje da uradimo odlučujući izbor:

„Da li se odričemo sami sebe i prihvatamo tragičnu sudbinu zato je „priroda čoveka“ nepromenljiva, ili ćemo trenutnu krizu iskoristiti kao priliku da uradimo svesno evolucionarni zaokret ka novoj, razvojnoj viziji koja daje mnogo veće mogućnosti i šanse za nas. Holistička perspektiva je sveobuhvatna, zato što teži da razume sve fenomene koji oblikuju našu civilizaciju u velikom kontekstu. Holistički mislioci nikada ne ističu značajnost pojedinačnog, zato što je sve međusobno povezano i dobija značajnost tek u velikom kontekstu u kome je smešteno. Moderan (klasičan) pogled na svet ne predstavlja finalnu ekspresiju humane kreativnosti. Globalna marketinška ekonomija nije nešto što je krajnja mogućnost čoveka. Genetičke modifikacije i oružje za masovno uništenje, u pogledu dugoročne perspektive su nerazumna primena naučnog znanja. Holizam daje smernice kako da budemo bolji. Holizam zapravo ukazuje na to da je humana svest još u procesu evolucije. Ako otvorimo sebe u velikom kontekstu postojanja i razmišljanja, možemo usmeriti sopstvenu evoluciju. U tom smislu, ako popularna kultura počne više da prepoznaje i aktuelizuje holističke pristupe i načine razmišljanja, možemo se nadati da je transformacija naše civilizacije na vidiku.

Pojava holističke edukacije

Zbog svega napred navedenog, a nakon više od 200 godina istorije klasičnog školstva, sa različitih strana su počele njegove kritike. Zajednička primesa svim ovim kritikama je da bi edukacija mladih ljudi trebalo da bude mnogo više od jednostavne pripreme za buduće aktivne radnike društva. To su pre svih zagovarali švajcarski humanitarac Johann Pestalozzi, američki transcendetalisti Thoreau, Emerson i Alcott, osnivači „progresivne“ edukacije Francis Parker i John Dewey i pioniri kao što su

Maria Montessori i Rudolf Steiner. Ovi autori insistiraju na tome da bi edukaciju trebalo razumeti kao umetnost kultivisanja morala, emocija, fizičkih, psiholoških i duhovnih dimenzija kod deteta u razvoju. I upravo sedamdesetih godina prošlog veka, a na osnovu trendova, karakterističnih događanja i pokreta u svetu nametnuo se koncept posebnog pristupa edukaciji, poznat kao holizam (*holism*). Jednostavno, holistička edukacija je produkt intelektualnih i kulturnih dešavanja šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog veka. To je postalo atraktivno za pojedine edukatore i roditelje, koji smatraju da konvencionalna škola reflektuje usku sliku humanih mogućnosti i postavlja restriktivne granice jedinstvenog potencijala deteta. Umesto proste pripreme deteta da postane „dobro edukovan" član društva ili produktivni član ekonomskog sistema, holistička edukacija podrazumeva kultivisanje duhovnosti, poštovanje prirodnog okruženja i osećaj socijalne pravde. To podrazumeva inspiraciju kreativnosti deteta, imaginaciju, saosećanje, samoedukaciju, razvoj socijalne veštine i emocionalno zdravlje.

Opšta fizička postavka i definicija

Postavka koncepta holizam se sastoji u tome da ako se karakteristike nekog sistema proučavaju sa bilo kog aspekta ne mogu biti određene ili objašnjene kao prosta suma (zbir) njegovih pojedinačnih delova. Umesto toga sledi da sistem kao celina određuje kako će se pojedini njegovi delovi ponašati. Holistički način razmišljanja ima tendenciju da obuhvati i integriše multipne slojeve razmišljanja i iskustava, pre nego usko definisanje sposobnosti čoveka. Otuda sledi definicija holističkog načina učenja od strane jednog od najpoznatijih savremenih teoretičara holističkog obrazovanja Rona Millera, koji kaže: „Holističko obrazovanje je filozofija obrazovanja zasnovana na ideji da svaka osoba pronalazi identitet, smisao i cilj svog života kroz vezu sa zajednicom, prirodom i ljudskim vrednostima kao što su saosećanje i mir".

Holistička edukacija ima za cilj da usmeri mlade ljude da istinski poštuju život i pasionirano vole da uče. To se postiže, ne kroz akademski „curriculum", koji kondenzuje svet u instrukcioni paket već kroz direktno povezivanje sa okruženjem. Holistička edukacija „hrani" dušu učenika. Montessori, npr. govori o „kosmičkoj" edukaciji: „Pomoć mladim ljudima da se osete kao deo celine univerzuma i uče prirodnom voljom i očarani istražuju svet oko sebe". Pri tome ne postoji jedan put za postizanje ovog cilja. Postoje mnogi putevi učenja, a holistički edukator koristi sve njih i to ono što je najbolje za svako dete, svaku situaciju u datom istorijskom i socijalnom kontekstu. Umetnost holističke edukacije leži u uvažavanju različitih stilova učenja i evolutivnih potreba čoveka. Zato se kaže da je za klasičnu školu karakteristično: čitanje, pisanje i aritmetika, dok je za holističku školu karakteristično: odnos (međuzavisnost), odgovornost i poštovanje svega što je oko nas. Pojam holistička edukacija se često koristi da označi više demokratski i humanistički tip alternativne edukacije. Holistička edukacija je vrednosna edukacija, jer neguje vrednosne principe čoveka. Duhovnost je srce holističke edukacije.

Kurikulum holističke edukacije

Pri razmatranju kurikuluma za holistički pristup edukaciji trebalo bi postaviti pitanje: „Šta je potrebno decu naučiti?". S obzirom na to da holistička edukacija ima tendenciju da edukuje celokupnu (celovitu) ličnost, postoje faktori koji su esencijalni za ovaj tip edukacije:

1. Deca bi trebalo da uče sama o sebi *(themselves)*. To podrazumeva učenje o samopoštovanju i samoproceni.
2. Deca bi trebalo da uče o povezanosti, međuzavisnosti, međusobnnim odnosima – *(relationships)*. Pri učenju je potrebno fokusirati se na „socijalnu pismenost“ (učenje da se uoče socijalne značajnosti, veze) i emocionalnu „pismenost“ (učenje o sebi i vezama sa drugima).
3. Deca bi trebalo da uče o elastičnosti, tj. da uče neusiljeno *(resilience)*. To znači preskakanje teškoća, izazova sa kojima se sreće i učenje kako obezbediti dugovremeni uspeh (uspeh na duge staze).
4. Deca bi trebalo da uče o estetici, lepoti *(aesthetics)*. To podstiče decu da gledaju pozitivno (lepo) na ono što je oko njih i uče da se dive životu.

Osnovni principi i ključni koncepti holističkog učenja

Ključni koncepti holističke edukacije su: povezanost, celovitost i postojanje.

Povezanost

Koncept međusobne povezanosti pojavio se u okviru filozofije holizma i dalje se razvijao kroz ekologiju, kvantnu fiziku i sistemsku teoriju. On podrazumeva međuzavisnost, uzajamne odnose, participaciju (učestvovanje), nelinearnost.

Međuzavisnost - funkcija svakog dela sistema uzajamno zavisi od funkcije drugih delova i sistem deluje kao celina.

Uzajamni odnos - kompleksna mreža odnosa postoji između delova sistema i sa drugim sistemima.

Participacija (učestvovanje) - posmatrač je uvek neposredno (intimno) povezan sa njegovim okruženjem, kreirajući realnost koju „opaža“.

Nelinearnost - kompleksni obrazci interakcije, kao što su povratne sprege, samoorganizujući sistemi ili teorije realativiteta su mnogo češći nego jednostavna linearnost po tipu uzroka i posledice.

Celovitost

Ovaj koncept označava da je „celo mnogo više nego običan zbir sastavnih delova“. Ceo sistem ima karakteristike do kojih se ne može doći izučavanjem njegovih sastavnih delova. To podrazumeva celinu sistema, multipne perspektive, nezavisnost, multipne nivoe.

Celina sistema – podrazumeva kretanje pažnje od pojedinačnog ka celovitom, od objekta ka međusobnim odnosima, od strukture prema procesu, od interakcije do mreže. Takođe, to podrazumeva smer naše pažnje od racionalnog prema intuitivnom, od analize prema sintezi, od lineranog mišljenja ka nelinearnom.

Multipne perspektive - kompleksni sistemi interaguju na kompleksan način i mogu biti posmatrani iz mnogo različitih uglova. Ne postoji jedan odgovor.

Nezavisnost - sistemi mogu funkcionisati kao nezavisne autonomne celine i tada su daleko od ravnoteže sa njenim okruženjem.

Multipni nivoi - sistemi često obuhvataju mrežu ili hijerarhiju podsistema koji interaguju na kompleksne načine.

Postojanje

Postojanje podrazumeva potpunu ekspresiju u sadašnjem trenutku, a uključuje unutrašnji mir, mudrost i prosvetljenje, poštenje i autentičnost. Obuhvata potpunu humanost, kreativnu ekspresiju, rast i odgovornost.

Potpuna humanost – podrazumeva prepoznavanje fizičke, emocionalne, mentalne i duhovne dimenzije humanosti.

Kreativna ekspresija – podrazumeva prepoznavanje važnosti razvoja kreativnosti individue i zajednice.

Rast – podrazumeva rast i razvoj ka višim humanim vrednostima.

Odgovornost - lična i kolektivna odgovornost za odluke i akcije na lokalnom, globalnom i kosmičkom nivou.

Strategije učenja u holističkoj edukaciji

Zbog edukacije celokupne ličnosti deteta, holističko obrazovanje promoviše nekoliko strategija:

Transformativnost

Za razliku od klasičnog učenja koje podrazumeva prenošenje i izvršenje, transformativni pristup holističkog učenja podrazumeva promene (pomeranje) granica koje osoba već ima. Dakle, radi se o transformaciji već postojećih pogleda, navika i pristupa određenim situacijama. Holizam podrazumeva znanje kao nešto što se konstruiše iz sadržaja u kojem osoba živi. Zbog toga je potrebno učiti decu da uvek pristupaju kritički prema tome kako smo saznali i razumeli informaciju.

Međusobna povezanost

Ovaj pristup je suprotan klasičnom učenju koje podrazumeva fragmentaciju i podelu. Ta podela može da podrazumeva često zastupljeno odvajanje na pojedine subjekte (individualnost), podele na razrede, klase itd. Holizam vidi različite aspekte života međusobno integrisane i povezane. Zato i edukaciju ne bi trebalo deliti na različite komponente. Otuda je i tipična struktura holističkog školskog razreda, koji je često mali i sadrži članove sa različitim sposobnostima i različitog uzrasta. Deca mogu menjati razrede, bez obzira na period i vreme školskog kalendara. Fleksibilni koraci su ključni i omogućavaju detetu da razvije sopstvenu brzinu učenja, a može se vratiti i nazad ako je koncept ubrzan za njega.

Transdisciplinarnost

Transdisciplinarnost podrazumeva brisanje granica između disciplina. Proizilazi iz gledanja na svet kao na celinu (celovitost), a ne kao na izdeljene fragmente. Transdisciplinarni pristup podrazumeva multidiciplinarnost. Na prostor između discplina posmatra se kao na mogućnost nove perspektive date discipline.

Značajnost

Deca uče bolje kada znaju da je ono što uče važno za njih. Holistička škola zahteva uvažavanje i poštovanje svake osobe, njenog mišljenja, shvatanja i znanja. Zbog toga, kada se obrazuje određenom temom, uvek treba započeti sa tim šta je toj osobi značajno (koje je njeno prethodno znanje i zahtevi iz te oblasti), a ne šta drugi misle da je značajno za nju. *Metaučenje* (*meta-learning*) je koncept koji je upravo povezan sa ovom strategijom. Metaučenje podrazumeva da svaki učenik uči na njemu svojstven način (*„own way“*).

Zajedništvo

Zajedništvo je integralni aspekt holističke edukacije. Međuzavisnost i učenje o njoj su ključevi za razumevanje samih sebe. Sa tog aspekta zajedništvo je vitalni deo procesa učenja. Forbes (1996) konstatuje: „U holističkoj edukaciji razred predstavlja zajednicu, koji je u većoj zajednici a to je škola, koja je u još većoj zajednici - selo, grad, a oni se protežu u većoj zajednici, a to je čovečanstvo“.

Uloga nastavnika

U holističkoj edukaciji nastavnik se vidi manje kao osoba od autoriteta, koja vodi i kontroliše, već pre kao „prijatelj“, facilitator (olakšivač) učenja i iskustveni vodič i drug (Farbes, 1996). Škola bi trebalo da bude mesto gde deca i odrasli rade zajedno u zajedničkom cilju. U takvoj školi se podrazumeva otvorena komunikacija, a razlike među ljudima se uvažavaju i poštuju. Kooperacija (saradnja) je normalna i prednjači u odnosu na kompetenciju (takmičenje). Mnoge škole koje su prihvatile holističke stavove edukacije nemaju ocenjivanja, gradacije ili nagrade. Nagrada je pomoći drugima i raditi zajedno, a ne plasman ispred nekog drugog.

Filozofski okvir holističke edukacije

Bilo koji pristup edukaciji trebalo bi početi pitanjem: „Koji je cilj date edukacije?“ Holistička edukacija ima za cilj da pomogne učeniku da realizuje sebe. Abraham Maslow to definiše kao „samoostvarenje“. Edukacija sa holističkom perspektivom ima za cilj da svakoj osobi omogući razvoj intelektualnog, emocionalnog, socijalnog, fizičkog, umetničkog, kreativnog i duhovnog potencijala. Ona teži da angažuje (podstiče) učenike u procesu učenja i stimuliše ličnu i kolektivnu odgovornost.

Pri filozofskom razmatranju holističke edukacije, Robin Ann Martin i Scott Forbes (2004) podelili su svoju diskusiju u dve kategorije:

- Ideja uslovljenosti, neophodnosti (*ultimacy*) i
- Basil Bernstein-ova ideja pronicljive kompetentnosti (*sagacious competence*).

1. Neophodnost (*ultimacy*) obuhvata: religioznost, psihološki pristup, nedefisanost.

a) *Religioznost* - treba biti „prosvetljen“. Duhovnost je važna komponenta holističke edukacije, pri čemu se naglašava povezanost svih živih bića i težnja da se postigne „harmonija između unutrašnjeg i spoljašnjeg života“ (holistička edukaciona mreža).

b) *Psihološki pristup* - kako A. Maslow navodi treba težiti „samoostvarenju“. Holistička edukacija podrazumeva da svaka osoba treba da realizuje sebe, tj. da realizuje svoje biće.

c) *Nedefinisanost* - ne postojanje ograničenja. Osoba se razvija i granice mogu biti rastegljive, krećući se prema uzvišenoj aspiraciji humane duhovnosti (holistička edukaciona mreža).

2. Proniciljiva kompetentnost (*sagacious competence*) obuhvata: slobodu, dobro rasuđivanje, metaučenje, socijalizaciju, razvoj karaktera i emocionalni razvoj.

a) Sloboda - u psihološkom smislu.
b) Dobro rasuđivanje – primereno vladanje.
c) Metaučenje - svaki učenik uči na svoj vlastiti način.
d) Socijalizacija - više nego samo učenje socijalnih veština.
e) Razvoj karaktera - prefinjene vrednosti.
f) Emocionalni razvoj - razumevanje sebe.

Literatura

1. Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
2. Bookchin, M. (1990). *The Philosophy of Social Ecology.* Essays on Dialecticalo Naturalism Montreal: Black Rose Books.
3. Forbes, H. S. (1996). *Values in holistic education*, Roehampton Institute London Third Annual Conference on Education, Spirituality and the Whole Child, June 28.
4. Forbes, H. S., and Martin A, R. (2004). *Wat Holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic Schools' Literature, American Education Research Association*; Annual Conference, Sand Diego, California, April.
5. Fox, W. (1995). *Toward a Transpersonal Ecology*, Albany, NY: SUNY Press.
6. Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
7. Harris, A. (1980). *Mind: Evolution or Revolution*? The Emergence of Holistic Education. Del Mar, CA: Holistic Education Network.
8. Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
9. Miller, J. P. (1988). *The Holistic Curriculum.* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press.
10. Miller, R. (1997). *What Are Schools For*? Holistic Education in American Culture. Brandon, VT: Holistic Education Press.
11. Miller, R. (2005). *Holistic Education*: A response to the Crisis of Our Time, Paths of Learning, This paper was presented at the institute for Values Education in Instanbul, Turkey in November.
12. Naess, A. (1989). *Ecology, Community, and Lifestyle: Outline of an Ecosophy.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
13. Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools*. New York: teachers College Press.
14. Palmer, P. J. (1993). *To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey.* San Francisco: Harper.
15. Roszak, T. (1992). *The Voice of the Earth: An Exploration of Ecopsychology.* New York: Simon and Schuster.
16. Shepard, P. (1999). *Encounteres With Nature*. Essays by Paul Shepard (edited by Florence R.Shepard). Washington, D.C.: Island Press.

Vebografija

http://en.wikipedia.org/wiki/Holistic education Wikipedia on Holistic Education
http://www.infed.org/biblio/holisticeducation.htm The encyclopedia of informal education – what is holistic education? Ron Miller
http://www.pathsoflearning.net Paths of Learning – What is Holistic Education? Scope and Boundaries of Holistic Education, Holistic Education References, What are the primary philosophies that distinguish it from traditional education? Who were the pioneers in holistic education? by Ron Miller
http://www.hent.org Holistic Education Network of Tasmania, Inc.

Ljubiša M. Mihajlović, Milica Lj. Mihajlović, Nevenka K. Mihajlović

THE HOLISTIC APPROACH TO EDUCATION

Abstract: *The holistic approach to education started to appear together with the appearance of alternative approaches to pedagogy characteristic for the beginning of the 20th century. These alternative approaches became very popular during the cultural changes in the sixties and seventies. Holistic thinkers do not over estimate individuality, because they believe that everything is connected and that individuality becomes important only when we see as a small piece of something much bigger. Holistic education is an educational philosophy that is founded on the idea that every person finds their own identity and meaning of their life only when they are part of a much bigger community, when they are connected with nature and when they have normal moral values such as peace and compassion. It is said that for conventional schools the main thing associated with them are: reading, writing and mathematics. On the other hand the main things connected with a holistic school are: the relationship, the responsibility and the respect towards everything around us. The main concepts on witch holistic education is based are: being connected, being a whole and existing. With the goal of educating the child's personality as a whole, holistic education uses a couple of strategies such as: the ability to transform, interconnections, interdisciplined, relevance and team spirit. In holistic education the teacher is not seen as a person of authority (a person the leads and controls) but as a "friend" or someone who makes learning much easier or sometimes the teacher is even seen as guide thru the process of learning. Cooperation is something normal in the holistic approach to education and is more important then competing. Schools that have accepted the holistic approach to education do not grade or reward their pupils. The rewards are helping each other and working together and the main goal is not to be better then someone else.*

Key words: *holism, education, conventional school , strategy, cooperation.*

Јово Радош
Висока струковна школа за
образовање васпитача и тренера,
Суботица

УДК 1+37]:371.315.6

САДЕЈСТВО ФИЛОЗОФИЈЕ И ПЕДАГОГИЈЕ У ВАСПИТНОМ РАДУ

Резиме: *Постоје тесне везе између филозофије и педагогије у васпитном раду. Тешко је навести неког филозофа, који је био заокупљен антрополошким и социјалним питањима, а да се није бавио утврђивањем суштаства, смисла и циљева васпитања. Повезаност филозофије и педагогије произлази из саме природе васпитања и дубоких људских тежњи да се што више приближимо идеалу савршеног човека на подручју његовог укупног вредносног уздизања. Пошто посебне науке (па тиме и педагогија) поседују само парцијална знања, једино се кроз филозофију, (истинољубивим трагалаштвом са становишта аутономије људског ума), може тежити ваљаним судовима на подручју васпитања. Они треба да представљају ослонац педагошким концепцијама и решењима. Тако се једно од заједничких (круцијалних) питања сваког облика васпитања тиче и успостављања синхронизованог односа и синтезе индивидуализма и колективизма (субјективног и социјалног духа). У овом раду се сугеришу неке мисаоне опсервације у том правцу.*

Кључне речи: *филозофија, педагогија, васпитање, садејство.*

Предметне и појмовне назнаке

Филозофија, као слободно умско мишљење које трага за истином о свету и човеку, поставља и формира свој предмет у смислу саморазвијања мишљења, онако како се оно објашњавалачки и сазнавалачки односи према ономе што јесте. Филозофија покреће наш дух и подгрејава нашу истинољубивост. Зато њен предмет јесте увек нека упитаност, усмерена ка откривању истине света у целини. Она превазилази оквире сваке специјализације. Али, у том трагању за истином филозофија поставља питања која се често граниче не само са наукама, већ и са уметношћу, с религијом, с идеолошком делатношћу итд. Филозофија је, према томе, у сталном додиру са најразноврснијим облицима човековог делања и стварања. Јер, како рече филозоф Карл Јасперс, у стварном животу нема ничег што не би било у додиру са филозофијом. Смисао њених начела налази своје место и своју могућу проверу у оквиру разноликих и општих сазнања. Тако се јављају: филозофија науке, филозофија природе, филозофија историје, филозофија културе, филозофија уметности, филозофија религије, филозофија права, филозофија политике, филозофија спорта, филозофија едукације итд.

Синтагма **филозофија едукације** односи се на подручје на коме теоријски и практични ум (у својој јединствености) промишљају проблеме и питања која се тичу васпитања и образовања (едукације). Мада се ови појмови и термини међусобно преплићу и нису јасно разграничени (ни у лаичком, ни у стручном језику), обично се под **васпитањем** означава систематски рад на формирању моралних, естетских и културних схватања, док се **образовање** превасходно односи на развој знања и сазнајних функција. Додуше, постоји и обратни редослед значења термина, по коме образовање (од речи образ - лик) треба да означава морално васпитање, а васпитање да обухвата развој знања и сазнања. **Едукација** (лат. educatio = васпитање, одгој, одгајивање, подизање), пак, најчешће означава и васпитање и образовање, а односи се на све облике стицања знања и усвајања вредности. У предметном смислу наведеним питањима се бави наука **педагогија**.

Дакле, у складу са својом фундаментално-трагалачком и критичком оријентацијом, филозофија и о питањима васпитања и образовања тежи да наступа са становишта аутономије људског ума и да без обзира на идеолошке или сличне тенденције инсистира на истинитим судовима. Она се, при томе, ослања на своје историјско наслеђе, тежећи да му да неопходну животворност и истакне његову универзалност. Пошто посебне науке поседују само парцијална знања (где од сваког знања постоји веће знање), једино се кроз филозофију могу истраживати начела и једино се у њој може наћи појам целине. Самим тим, и педагогија као наука зависи у својим битним одредбама од филозофије Другим речима, с обзиром на саму сложеност едукацијских чинилаца и ситуација, немогуће их је обухватити у целини само једним методом, па је зато неопходна примена рефлексивне методе или методе филозофске анализе. Филозофија је увек ту да даје општи правац и указује на циљеве. Наравно, она не заобилази научна знања, већ их користи тако што обогаћује свој садржај екстраполацијом (увршталавањем) и сублимацијом (оплемењивањем и узвисивањем) научних достигнућа. Тако она и подручју васпитања и образовања) даје нове импулсе и тежи да се у његовом окриљу одвија активан и продуктиван живот.

Садејство филозофије и педагогије

У тесној вези са фундаменталним социјално-филозофским и посебно етичким проблемима налазе се питања којима се бави наука о васпитању – **педагогија** (грч. paidagogos = водич детета, „вођење детета“, одгајање младог нараштаја). Тешко је навести неког филозофа који је био заокупљен проблематиком развоја човека и друштва, а да се истовремено није бавио основним питањима васпитања, и то, пре свега, питањима утврђивања бити, смисла и циљева васпитања. С друге стране, у основи сваке педагогије неизбежно лежи нека од филозофских концепција, нека одређена филозофија. Под директним или индиректним утицајем најпознатијих филозофа конституисале су се и одговарајуће познате педагогије (марксистичка педагогија, егзистенцијалистичка педагогија, прагматистичка педагогија итд.).

Повезаност филозофије и педагогије проистиче, дакле, из саме природе васпитања и дубоких људских тежњи да се што више приближимо идеалу морално савршеног човека. Наравно, додирне тачке филозофије и педагогије не

налазе се само на подручју етике и моралног васпитања, већ и на терену аксиологије, затим логике, гносеологије, естетике итд.

Историјски развој педагогије управо јасно илуструје ову њену повезаност са филозофијом. Сократ, Демокрит, Платон и Аристотел су се, поред осталог, у значајној мери бавили и суштинским питањима васпитања (посебно Платон). У старој Грчкој се формирао и познати васпитно-образовни модел paideie (довођење у равноправан положај снаге тела и телесних способности са духовним вредностима).

Нововековна филозофска мисао је, такође, посвећивала знатну пажњу васпитно-образовном подручју. Тако је од Џона Лока остао познати спис *Мисли о васпитању*, док нам је Жан Жак Русо даровао чувено дело *Емил*. Имануел Кант је написао *Спис о педагогији* (код нас преведен под насловом *Васпитање деце*). Социјал-утописти у скоро свим својим радовима третирају питање васпитања. Марксове и Енгелсове концепције о васпитању оставиле су дубоког трага у XX веку. Књига Џона Дјуија *Педагогија и васпитање* остварила је дугорочан утицај, нарочито у САД и Европи. Педагошким питањима бавио се и Бертранд Расел, као и многи други филозофи.

Дакле, повезаност филозофије и педагогије проистиче из саме природе педагогије и њене централне категорије – васпитања. Свака концепција педагогије има у својој основи одговарајућу филозофију. А пошто не постоји вечито важећа и једном за сва времена дата филозофија, онда се аналогно томе не може говорити ни о некој дефинитивној и установљеној педагошкој доктрини. У склопу трагања за новим одговорима на човекова егзистенцијална питања, филозофија и педагогија трагају за новим педагошким концепцијама и решењима.

Следствено томе, још једном треба подсетити да педагошка наука не може сама дати ваљане одговоре, на кључна питања промена у васпитно-образовном процесу, мада се то од ње очекује и мада такав труд постоји. Она, пре свега, није у могућности (по свом гносеолошком потенцијалу) то да учини, а и због тога што већ увелико губи свој предмет снажно се везујући за научну психологију и попримајући идеолошка својства. Њено приметно свођење на улогу да буде „практична поука“ и да утиче на педагошку праксу у складу са утврђеним идеолошким интенцијама, битно је удаљава од филозофије, од које, дакако, зависи у својим најважнијим одредбама. Јер, сложеност едукативних чинилаца и ситуација не може се обухватити само једним методом, без ослонца на општи филозофски метод и његове рефлексивне могућности. Филозофија ствари захвата у тоталитету и трага за истином целине, надилазећи парцијална знања и идеолошку свест као апологију постојећег.

У складу са напред реченим, ваља се присетити једне од таквих заједничких и општеважећих филозофско-педагошких тенденција, која се односи на трагање за најбољим решењем које се тиче питања усклађивања и синтезе индивидуализма и колективизма. Ово круцијално питање сваког облика васпитања подразумева оптимално синхронизовање између појма дужности (који садржи у себи конзервативни и социјални моменат) и појма људског достојанства (који садржи напредни и индивидуалистички елеменат у људском друштву).

Из претходног проистиче, да код деце треба уочавати, пре свега, њихове индивидуалне природне дарове, способности и потенције и правилно их усмеравати да их развију до краја. О томе Хегел каже: „Бесконачно је право субјектово да буде сам задовољан својим делањем и радом“. Дакле, дужност васпитача јесте да му пружи свестрану и разбориту помоћ у развитку.

Додуше, овај захтев за аутономним деловањем ученика добио је данас готово искључив карактер, па се деци одобрава и допушта да бирају оно што је привлачније и лагодније, а не оно што изискује дисциплину, напор и истрајност. Све што се из угла детета сматра досадним одбацује се, уз образложење да стицање систематизованих школских знања угрожава спонтаност. А познато је да у самој теорији и пракси филозофије васпитања, никада нико није одрицао потребу дисциплинованости у васпитно-образовном процесу. Напротив, увек се наглашавало да је дисциплина у васпитању неопходна: „Дете треба да се игра, треба да има сате за одмор, али мора научити и да ради“ (Имануел Кант, стр. 33-35). Наравно, дисциплину треба јасно разликовати од „механичке дресуре“. Али, то не значи да се под маском залагања за „права деце“ и претварања учионица у „играонице“ заборави на неопходну потребу ваљаног друштвеног интегрисања најмлађих.

Зато, разуме се, поред наведеног права индивидуе на свестрано развиће, треба имати у виду и општедруштвене захтеве. Јер, човек не живи само помоћу друштва, већ и за друштво. Самим тим, у децу треба усађивати и јако социјално осећање одговорности.

Најкраће речено, васпитање треба схватити као потпомагање развитка детета у индивидуалном смислу, али и у смислу уношења социјалног духа у његов развој, јер је васпитање, уствари, „продужавање друштва“ (П. Барт).

На крају, можемо закључити да је садејство филозофије и педагогије, као слободног и критичког промишљања могућно и потребно и код других разноврсних питања везаних за васпитање деце. Оно треба да буде усмерено ка ономе што је „дато“ и ка ономе што је „задато“, односно ка ономе што јест и ономе што треба да буде у окриљу васпитно-образовне делатности.

Литература

1. Вернеј, J. (1991). *Паидеиа*, Просвета: Нови Сад.
2. Ђурић, М. (1961). *Историја хеленске етике,* Завод за издавање уџбеника: Београд.
3. Кант, И. (1991). *Васпитање деце*, Бата: Београд.
4. Платон (1993). *Држава*, БИГЗ: Београд.
5. Радош, J. (2002). *Филозофија са етиком*, Учитељски факултет: Сомбор.
6. Радош, J. (2012). *Филозофија васпитања и образовања*, Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера: Суботица.

Jovo Radoš

PHILOSOPHY IN CONJUNCTION WITH PEDAGOGY IN EDUCATION

Abstract: *There is a close connection between philosophy and pedagogy in educational work. It is difficult to name a philosopher, who was not engaged in anthropological and social issues, and was not involved in pondering the essential questions and goals of education. Correlation between philosophy and pedagogy stems from the very nature of education and the deep human desire to get closer to the ideal of the perfect enlightened human being on the value ladder. As all special sciences (such as pedagogy) have only partial knowledge, it is only through philosophy (truthful quest from the perspective of autonomy of the human mind), that we can weigh a valid judgement in the area of education. This should be the mainstay of educational concepts and solutions. That is one of the common (crucial) issues of any form of educational concerns if we aspire to establish synchronized relations and synthesis of individualism and collectivism (subjective and social spirit). In this paper we suggest some thoughtful observations in this direction.*

Keywords: *philosophy, pedagogy, education, interaction.*

Олгица Бабић – Бјелић
ПУ Зрењанин

УДК 37.018.1:371.53/.54(047.31)

КАКО СУ НАС ДИСЦИПЛИНОВАЛИ И КАКО МИ ДИСЦИПЛИНУЈЕМО СВОЈУ ДЕЦУ

Резиме: *У овом раду су приказани неки резултати истраживања „Разгледница из детињства“, чији је предмет било проучавање детињства, као праксе у свакодневном животу детета, на основу сећања одраслих на сопствено детињство. Узорак сачињава 238 родитеља и васпитача (201 родитељ и 37 васпитача), од којих је 98% жена и 2% мушкараца, рођених од 1947. до 1984. године. Резултати истраживања: кад су били деца наши испитаници најчешће су награђивани за успех у школи (38%), послушност и културно понашање (34%), помагање у обављању послова у кући и пољу (24%).У улози родитеља они награђују следеће особине и поступке своје деце: послушност и културно опхођење (61%), школски успех (15%), успешност и постигнућа детета у ваннаставним активностима (10%) и самоиницијативност, упорност, вредноћу (14%). Најчешће су кажњавани за тврдоглавост, непослушност, дрскост (39%), непоштовање правила понашања у кући (20%), за лоше оцене (14%). Код своје деце најчешће кажњавају: непослушност, дрскост, изливе беса (51%), лагање (10%) и некултурно понашање и грубост, посебно према укућанима (9%).*

Кључне речи: *дисциплиновање деце, награђивање деце, кажњавање деце.*

1. Увод

У овом раду су приказани неки, до сада необјављени, резултати акционог истраживања „Разгледница из детињства“, које је настало као одговор на изазове васпитно-образовне праксе у области инструктивно-психолошког рада са васпитачима и у области саветодавног рада са родитељима.

Родитељство у најбољем интересу детета темељи се на следећим категоријама родитељских понашања и вредности: осигуравање бриге и неге; обезбеђивање структуре и вођства; уважавање детета као индивидуе и омогућавање оснаживања детета (Пећник и Старц, 2010). Постоје различити начини утицаја на дечје понашање, са циљем преношења и одржавања дисциплине на чланове сваке људске заједнице (Каменов, 2006). Дисциплину не треба поистоветити са пасивном послушношћу или одсуством иницијативе, већ као спремност да се активност обавља у складу са одређеним правилима (Каменов, 2006). У овом раду бавићемо се начинима на које су родитељи некад и сад обезбеђивали структуру и вођство за своју децу, при чему издвајамо награђивање и кажњавање, као начине утицаја на дечје понашање.

1. 1. Проблем истраживања

Родитељи желе да буду добри родитељи својој деци (шта год то свакоме од њих понаособ значило). Чак 80% родитеља који се обраћају за помоћ психологу траже помоћ у васпитању и разумевању дечјег понашања. Родитеље плаши присуство више елемената деструктивног и неконтролисаног понашања код детета, учестало и у дужем периоду. Они имају осећање кривице када процењују да нису правовремено уводили ограничења и забране у васпитање, па је дете постало мали тиранин; када процењују да су презаштитили дете, па је оно сада уплашено од живота и када процењују да су били погрешан модел за дете, нпр. превише попустљиви. (Бабић - Бјелић, 2006.а).

У старању о детету одрасли полази од својих замисли (о томе шта су интереси и потребе детета, шта су његове склоности и жеље, које навике треба развити код детета) и од својих сећања које мисли да је сачувао из свог детињства (Валон, 1985). На тај начин наши родитељи и друге значајне одрасле особе из нашег детињства у великој мери утичу и на подизање наше деце, као први и најважнији модели за свеколико наше понашање. То улогу родитеља чини изузетно важном, међу бројним социјалним улогама у животу сваког човека (Лацковић-Гргин, (2011). Многи родитељи немају свест о томе како начин на који су они васпитавани утиче на то како они васпитавају своју децу. Један од најчешћих разлога настајања проблема у васпитању деце је недовољно размишљање родитеља о свом васпитном стилу. Родитељи се препуштају аутоматизму и спонтано васпитавају дете, или онако како су њих васпитавали или на потпуно супротан начин. Тиме се из генерације у генерацију преносе исте родитељске грешке, или се у покушају њиховог исправљања, чине нове, потпуно супротне. То их омета да остваре најважнији циљ родитеља: да припреме дете за самосталан живот у друштву других људи (Миливојевић, 2008). Размишљање о васпитању, о нашим васпитним ставовима и поступцима и упоређивање нашег васпитног стила са васпитним стиловима других (па и наших родитеља), подиже нашу родитељску компетенцију за остваривање једног од најважнијих, најтежих и најодговорнијих задатака у породици – васпитања деце (Медић, С. 1997).

1.2. Предмет истраживања

Предмет истраживања односи се на проучавање детињства, као праксе у свакодневном животу детета (Томановић, 2004) и проучавање оног дела праксе родитељства који се односи на дисциплиновање, кроз изучавање родитељских стратегија за дисциплиновање некад и сад.

1.3. Циљеви истраживања

Међу циљевима истраживања за потребе овог рада издвајамо: навођење дисциплинских стратегија које су користили родитељи наших испитаника; навођење дисциплинских стратегија које користе наши испитаници; уочавање сличности и разлика између стратегија за дисциплиновање које су користили родитељи наших испитаника и стратегија за дисциплиновање које користе наши испитаници; препознавање утицаја начина на који смо ми од стране родитеља награђивани и кажњавани на формирање наших васпитних ставова и стилова; подстицање родитеља да размисле о употреби своје моћи током васпитавања детета; препознавање повезаности односа између родитеља и детета, с једне стране, и примене награде и казне у васпитању, с друге стране.

2. Метод

2.1. Узорак

Узорак сачињава 238 родитеља и васпитача (201 родитељ и 37 васпитача), од којих је 98% жена и 2% мушкараца. Рођени су у периоду од 1947. до 1984. године. Од укупног броја испитаника 230 испитаника је одрасло у Србији, 6 у Босни и Херцеговини и 2 у Хрватској. Чињеница да наш узорак чине у великој већини жене, одрасле у Војводини, у кући, на селу (58%), значајно је утицала на резултате истраживања.

2.2. Инструменти и поступак истраживања

Истраживање је спроведено током реализације 4 психолошке радионице. Подаци су прикупљени применом дескриптивне методе, техником анкетирања и радом у фокус групама. У овом истраживању се не бавимо непосредним посматрањем детињства, већ је коришћен метод ретроспекције, сећања на детињство и метод самопосматрања.

2.3. Начин обраде података

Методе дескриптивне статистике; Хи – квадрат за утврђивање значајности разлика у учесталости појединих одговора.

3. Резултати истраживања са дискусијом

Резултати истраживања који се односе на чулна искуства, догађаје и активности и значајне одрасле особе и децу из детињства наших испитаника већ су објављени (Бабић – Бјелић, 2006.б). Овде ћемо приказати резултате који се односе на то како су наши испитаници дисциплиновани и како они дисциплинују своју децу.

Одговори на питање: Како су вас родитељи учили који су прихватљиви, а који неприхватљиви облици понашања: У 96% случајева родитељи су примењивали награђивање и кажњавање, а у 4% случајева остале поступке (убеђивање, мољакање, показивање туге због дечје непослушности) .

Одговори на питање: За које поступке и особине су вас родитељи награђивали у детињству?

Резултати показују да је 38% наших испитаника награђивано за успех у школи, 34% за послушност и културно понашање, 24% је награђивано за помагање у обављању послова у кући и пољу, а 4% за искреност, попустљивост, самоиницијативност и успешност у овладавању вештинама.

Одговори на питање: За које поступке и особине ви, као родитељи, најчешће награђујете дете?

Резултати показују да 61% наших испитаника своју децу награђује за послушност и културно опхођење; 15% за успешност у школи; 10% за успешност и постигнуће детета у ваннаставним активностима; 4% за самоиницијативност; 3% за улагање напора (труд да се постигне успех, без обзира на исход); 3% за искреност; 2% за вредноћу и по 1% за упорност и уредност.

Упоређивање резултата о награђиваним поступцима и особинама деце некад и сад.

Наши испитаници су 2,5 пута више награђивани за успех у школи, него што они награђују своју децу. Једна петина испитаника је изнела да сматра да је **учење једини посао данашње деце, па зато не треба награђивати успех у учењу.** Њих 87% не сматра да је успех у школи пресудан за успех у животу, а нарочито не за материјално благостање. Они успех у школи не сматрају ни

посебно значајним за личну срећу детета, нити јединим и главним квалитетом детета. Једна четвртина испитаника је награђивана за помагање у обављању послова у кући и пољу, а нико од њих није навео да награђује ово понашање код свог детета. Можда се ово може објаснити тиме што 1/5 испитаника сматра да је учење једини посао данашње деце, па им и не дају послове у кући и пољу.

Наши испитаници 3,5 пута више награђују искреност, емпатичност, иницијативност, истрајност и уважавање посебности других, него што су то чинили њихови родитељи (14% према 4%), што указује да они желе да подстичу ове особине код своје деце. Успешност и постигнуће детета у ваннаставним активностима (глума, музика, спорт) није било награђивано, а сад га награђује 10% испитаника. Испитаници који су награђивани за успех у школи кажу да су награђивани само за успех у школи, а за спортске успехе које су постизали - никада. Они су то протумачили тиме да су њихови родитељи сматрали да бављење спортом одузима деци време од учења.

Одговори на питање: Чиме су вас родитељи најчешће награђивали када сте били деца?

Резултати показују да су наши испитаници најчешће добијали следеће награде: поклони по жељи (32%); похвале (22%); исказивање нежности и љубави (20%); новац (7%); дозвола за активности које подразумевају већу самосталност детета (7%); јасно исказан понос родитеља у вези са успехом детета (5%); излети, путовања (4%); 3% испитаника каже да није било награда, („подразумевало се да оно што сам добро урадила и треба тако“).

Одговори на питање: Чиме ви, као родитељи, најчешће награђујете дете?

Резултати показују да наши испитаници најчешће дају следеће награде: изражавање љубави и нежности (33%); куповање слаткиша и играчака (23%); похвале (22%); заједничке активности родитеља и деце: играње, вожња бицикла, одлазак у зоо врт (20%); новац (1%); 1% испитаника не награђује децу (“добија све што му је потребно“).

Упоређивање резултата о родитељским наградама некад и сад

Некад су награде по жељи детета често биле у вези са оним за шта је дете награђено, нпр. када је девојчица научила да плива, добила је купаћи костим по жељи, кад је научила да вози братов бицикл добила је свој. Тиме су родитељи подржавали децу у развоју и напредовању, ослањајући се, углавном, на унутрашње мотиве деце. Куповање слаткиша и играчака по жељи детета је сада најзаступљеније међу материјалним наградама. Када су у питању нематеријалне награде, и некад и сад више од 50% одговора односи се на награђивање похвалама (22% и некад и сад) и исказивање нежности и љубави (20% некад и 33% сад).

Разлика у наградама некад и сад огледа се и у томе што су некада примењиване награде које се сада не примењују и обратно. Некад је коришћено, а сад не: дозвола за активности које подразумевају већу самосталност детета: да спава код другарице, да се дуже игра на улици, да се игра са старијом децом (7%); јасно показивање родитељског поноса и задовољства оним што је дете постигло (5%). Није коришћено, а сад се користи као награда: заједничке активности родитеља и деце: играње, вожња бицикла, спремање стана, рад у башти, одлазак у зоо врт (20%). Деца су, очигледно, жељна да са родитељима

проведу време у заједничким активностима, па им је то велика награда и значаја мотивација.

Родитељи и некад и сад желе да обликују образовано, вредно, послушно, љубазно дете, верујући да ће му тиме олакшати живот и сналажење међу људима. Увиђају важност лепог понашања и цене способност своје деце да се слажу са одраслима, и спремни су и заинтересовани да своју децу уче манирима. Манири заиста јесу важни и представљају важан аспект друштвеног развоја деце и једну од вештина емоционалне интелигенције које је најлакше научити, а која може значајно утицати на каснији друштвени успех детета. (Шапиро,1998.)

Одговори на питање: За које поступке и особине су вас родитељи кажњавали?

Резултати показују да су наши испитаници најчешће кажњавани за: тврдоглавост, непослушност, дрскост (39%); непоштовање правила понашања у кући (20%); слабо учење и лоше оцене (14%); лагање (10%); свађе и туче са браћом и сестрама (9%); прављење штете (6%); себичност (1%); једини повод је била нервоза родитеља (1%).

Одговори на питање: За које поступке и особине ви, као родитељ, најчешће кажњавате дете?

Резултати показују да наши испитаници најчешће кажњавају: тврдоглавост, непослушност, дрскост (51%), непоштовање правила понашања у кући (14%), лагање (10%), свађе са братом и сестром (8%), слабо учење и лоше оцене (7%), неиспуњавање обавеза у кући и школи (4%), манипулацију родитељима (4%), прављење штете (1%) и неопрезност, и угрожавање своје безбедност (1%).

Упоређивање резултата о кажњаваним поступцима и особинама деце некад и сад.

Родитељи и некад (59%) и сад (65%) најчешће кажњавају тврдоглавост, непослушност, дрскост, при чему је посебно наглашено кажњавање некултурног и грубог понашања, нарочито према укућанима. За слабо учење и лоше оцене било је кажњавано 14% наших испитаника, а своју децу кажњава 7% испитаника. И некад и сад подједнако кажњавају лагање (10%), као и свађе и туче међу браћом и сестрама (9%,односно 8%). 6% наших испитаника је кажњавано за прављење штете, а за исто понашање 1% кажњава своју децу.

Одговори на питање: Које су казне најчешће примењивали ваши родитељи?

Родитељи наших испитаника најчешће су примењивали следеће казне: батине и претње батинама (42%); забране омиљених активности:играња, изласка из куће, гледања телевизије (33%); вика, грдња,“ читање буквице“, изливи беса (14%); слање детета у ћошак (6%); ускраћивање љубави и пажње (3%); рад и учење по казни (1%); вређање, омаловажавање(1%) .

Испитаници који су кажњавани батинама не саопштавају о „тешким батинама“ и нису своје родитеље доживљавали као немилосредне и окрутне. Најчешће су добили ударце по туру, некад по руци или нози, ретко шамар. Наравно, ово не значи да се залажемо за физичко кажњавање деце као средство утицаја на дечје понашање. Подсећамо да наш узорак чине углавном жене, које су, као девојчице, имале мању слободу понашања у односу на дечаке, и ређе су биле у прилици да направе прекршај. Резултати других истраживања показују да

родитељи мање физички кажњавају женску децу него мушку (Крунић и Делибашић, према: Луковић, 2004; Луковић, 2004).

Одговори на питање: Које казне ви, као родитељи, најчешће примењујете?

Казне које примењују наши испитаници на својој деци су следеће: забране омиљених активности (32%); грдње и придике (26%); батине (18%); 7% родитеља не кажњава дете; искључивање детета из активности :одлазак у ћошак, на спавање (7%); ћутање и игнорисање детета (5%); најпре опомена, онда грдња, на крају батине (4%) ; непоказивање љубави и нежности (1%).

Упоређивање резултата о кажњавању деце од стране родитеља некад и сад.

Упоређивање родитељских казни некад и сад: наши испитаници најчешће користе исте казне као и њихови родитељи, али се разлика јавља у учесталости коришћења појединих казни. Забране се користе скоро у истом проценту (33% некад, 32% сад), а грдње и вику наши испитаници користе скоро 2 пута чешће (14% некад, 26% сад). Наши испитаници саоппштавају да су кажњавани батинама два пута чешће него што они кажњавају своју децу.

4. 0. Закључци

На основу резултата истраживања можемо закључити да су и родитељи наших испитаника и наши испитаници, у улози родитеља, својој деци, у процесу њиховог одрастања, пружали љубав, бригу и подршку, коју су јасно исказивали. Родитељи и некад и сад желе да обликују образовано, вредно, послушно, љубазно дете, верујући да ће му тиме олакшати живот и сналажење међу људима. Ако бисмо на основу резултата нашег истраживања, требало да дамо нека запажања о васпитним стиловима наших испитаника и њихових родитеља, то би изгледало овако:

Родитељи наших испитаника постављали су строга правила, најчешће јасно исказана, и очекивали су да их деца поштују, нису се устручавали да поставе ограничења деци и да реагују на непослушност. Најчешће су кажњавали тврдоглавост, непослушност, дрскост, при чему је посебно наглашено кажњавање некултурног и грубог понашања, нарочито према укућанима. При том су успевали да доведу у равнотежу јасна ограничења са топлом породичном атмосфером, деца су била вољена, водило се рачуна о њиховим потребама; родитељи су подстицали и уважавали самосталност своје деце, а зависност и детињасто понашање нису били пожељни. Родитељи су им постављали јасне циљеве и захтевали њихово остваривање: да испуњавају своје обавезе у школи и кући, да не лажу, не туку се (та понашања су кажњавана, а пожељна су награђивана). Знали су које особине желе да развијају код своје деце; уочавали су и награђивали она понашања код деце која им се допадају. Родитељи наших испитаника награђивали су вредноћу, у учењу и кућним пословима, кажњавали нерад. Усуђујемо се да закључимо да је у васпитној пракси родитеља наших испитаника могуће уочити елементе континуитета између детета и одраслог, о чему говори Рут Бенедикт (Кораћ, 1983). Деца су од раног узраста учена да одговорно учествују у активностима заједнице, обављајући задатке примерене њиховим способностима. Када је реч о послушности, она није увек била циљ коме су васпитни поступци усмерени, већ је учење корисних и пожељних

поступака често било средство да се код деце развије став пуне личне одговорности за извршавање задатака који су му постављени. Родитељи су децу учили и одговорности и послушности.

Наши испитаници, у улози родитеља, у жељи да подрже развој детета, више исказују љубав, а ређе дисциплинују. Највише награђују децу за послушност и културно опхођење и за успех у школи, као и њихови родитељи. Али, постоје и одређене разлике. Наши испитаници су 2,5 пута више награђивани за успех у школи, него што они награђују своју децу. 1/5 испитаника је изнела да сматра да је учење једини посао данашње деце, па зато не треба награђивати успех у учењу. Шта они сматрају важним и шта награђују? Емоционалне и социјалне вештине: наши испитаници 3,5 пута више награђују искреност, емпатичност, иницијативност, истрајност и уважавање посебности других, него што су то чинили њихови родитељи (14% према 4%), а такође награђују успешност и постигнуће детета у ваннаставним активностима (глума, музика, спорт) (10%). Петина наших испитаника је награђивана за помагање у обављању послова у кући и пољу, а нико од њих није навео да награђује ово понашање код свог детета. Они га и не очекују од деце, не дају им ту врсту задатака. На тај начин се подстиче несамосталност деце, зависност и не развијају се радне навике. Деца се не припремају за самосталан живот и преузимање одговорности. Истовремено, подсећамо, 20% наших испитаника награђује своју децу заједничким активностима, као што су: играње, вожња бицикла, спремање стана, рад у башти, одлазак у зоо врт. Деца су, очигледно, жељна да са родитељима проведу време у заједничким активностима, па им је то велика награда и значаја мотивација.

Литература

1. Бабић - Бјелић, О. (2006 а.). *Саветодавни рад психолога са родитељима и васпитачима у Предшколској установи*. Примењена психологија. Ниш: Филозофски факултет, 127 -147.

2. Бабић - Бјелић, О. (2006 б.). *Враћање одраслих у детињство – један од путева за боље разумевање детета и себе самога*. Годишњак за психологију, вол 4, Но 4 -5..Ниш: Филозофски факултет, 109 – 126.

3. Валон, А. (1985). *Психички развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

4. Кораћ, Н. (1983). *О континуитету и дисконтинуитету у васпитању*, Видици, 6 -7, 105 -119.

5. Каменов, Е. (2006). Васпитање предшколске деце. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

6. Лацковић-Гргин, К. (2011). Доживљај и пракса родитељства у различитим животним раздобљима. *Друштвена истраживања,* Год. 20, Бр. 4, 1063-1083.

7. Луковић, И. (2004). Односи и вредности у породичном васпитању деце: између традиционализма и модернизма. Институт за педагошка истраживања, 204 – 221.

8. Медић, *С. (1997). Школа за родитеље: социо–едукативни програм за породицу*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

9. Миливојевић, З. (2008). *Мала књига за велике родитеље: приручник за васпитавање деце*. Нови Сад: Психополис институт.
10. *Родитељство у најбољем интересу дјетета и подршка родитељима најмлађе дјеце* (ауторице и уреднице Нинослава Пећник и Бранка Старц). (2010). Загреб: Уред УНИЦЕФ-а за Хрватску.
11. Томановић, С. (2004). *Социологија детињства*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
12. Шапиро, Л. (1998). *Емоционална интелигенција*. Београд: Народна књига Алфа.

Olgica Babić Bjelić

HOW WE WERE DISCPLINED AND HOW WE DISCPLINE OUR CHILDREN

Summary: *In this paper we present some results of the research Postcard from childhood.The subject of research was the study of childhood like practice in the evryday life of the child, based on the recollections of adults of their own childhood. Sample consists of 238 parents and teachers (201 parents and 37 teachers), 98% of the sample were women and 2% are men, born between 1947 and 1984. Research results: when they were children, were rewarded in school performance (38 %), obedience and cultural behavior (34%), helping the performance of in-house and field (24 %). As parents, rewarded the following properties and conducts of their children: obedience and cultural behavior (61%), academic achievement (15%), success and achievement of children in extracurricular activities (10%), self-initiative, perseverance, diligence (14%). The most common are punished for stubbornness , disobedience, insolence (39 %) , disrecpect of the rules of behavior at home (20 %), and low grade (14%). In their children usually punished: insubordination, insolence, outbursts of anger (51 %), lying (10%) and rude behavior and rudeness, particularly to family members (9 %) .*

Keywords: *the disciplining of children, rewarding children, punishment of children.*

Петар Ђуза
Факултет уметности,
Звечан

УДК 7.01:004.946

ОД ВИЗУЕЛНОГ ДО ВИРТУЕЛНОГ У ПОСТМОДЕРНОМ ДОБУ

Резиме: *Овај свет је осмишљен као свет „визуелног“ гледања и доживљавања. Епоха „визуелног“ света (све до краја 20. века) је (не)завршена. Како поништити Шекспирове слике у облацима? Магритове, Далијеве и Буњуелове надреалистичке облаке замењују виртуелни. Постмодерна у наш живот уноси нови феномен „виртуелну стварност” („virtual relity“). Што значи да снови и илузије могу да замене реалност. До сад је уметност имала и ту улогу да омогући бекство од стварности (виртуелну). Али, то бекство у свет маште и уметности било је благодетно. Компјутерска технологија је, међутим, омогућила нове слике „стварности“ - виртуелне слике. Евидентно је, наиме, да млада популацја блиско комуницира са световима „виртуелног“, а све мање са световима „визуелног“ (уметничког садржаја). Оба модела - “визуелни” и “виртуелни” у функционалној су корисничкој употреби. Поставља се питање: која и каква је веза између та два света? Да ли су компатибилни или супротстављени? Која је улога уметника и уметности? Неутрална? Подстицајна? Социјална? Хуманистичка? Шта је са виртуелним световима младих? Које су позитивне и негативне импликације и консеквенце? Колико можемо да утичемо? Ово се само неки изазови за уметност и уметнике виртуелне епохе.*

Кључне речи*: уметност, постмодерна, визуелно, виртуелно.*

Уместо да оглашавамо - што је лак посао - крај једног света, покушајмо да у њему схватимо како се израђује други[1] нови свет. Кад дође до истинских новина у поретку моћи којима човек преображава материју, нужне су и одговарајуће новине у поретку фигуративне мисли... Уметници су увек доприносили, заједно са научницима, да се унапред створи идеалaлн оквир и квалитет вредности, у којима је човек покушао да се створе услови за будућност. Пошто уметници не играју улогу издвојених људи од техничара и мислилаца, Пјер Франкастел је почетком друге половине прошлог века (1956) указао на блиску повезаност науке, технике и уметности, која је и данас у времену вештачке интелигенције и виртуелне објективности, у софистицираном друштву, актуелна.

Виртуелни музеј

Може се говорити и о бројним позитивним странама развоја витуелне технологије, овом приликом задржаћемо пажњу на могућностима у области музеологије и уметности. Развој интернета, мултимедијалне технологије,

1 Пјер Франкастел , *Уметност и техника*, Нолит, Београд, 1964.

централизација база података, могућност глобалне контроле базама података и могућност неограничене дистрибуције базе података, пројектовали су идеју о *виртуелном музеју*, којем нису потребне музејске зграде ни зидови. Дигитална технологија увела је промену у начину очувања музејских збирки, као и начина њихове презентације (X-ray imaging, 3Д) само су неки од најновијих савремених начина скенирања музејских експоната, који су омогућили њихов приказ у визуелну презентацију.

Виртуелни снови и облаци

Шта је претходило виртуелним музејима, овој *новој цивилизацији,* да би се спознала сама суштина проблема, треба се вратити у прошлост: **снови,** сновиђења и **облаци** су пре појаве *виртуене стварности,* по свему судећи, први, прадавни, природни и најстарији виртуелни светови,[2] бежања у оностраво: *Снове снивам, снујем снове/ снујем снове бисерове/ у сну живим, у сну дишем, ал не могу ситне снове,/ не могу да напишем./ Снове снивам, снове снујем / у слике бих да их кујем...* (Лаза Костић, *Снове снивам*).

Оностраво је апсурдни азил - склониште од реалног живота. Ако је могуће, кад год је то могуће, макар и на тренутак, бежања у тај апсурдни, непознати азил има магичну привлачност. Снови су неисцрпни природни ресурс апсурдног азила, или „паралелних светова“, на који се ослањамо у који се будни склањамо. Снови омогућавају улазак у ону димензију која у будној стварности није видљива: улазак у сновидовне, светове зачудне фикције, маште, илузије... Један сликар 19. века каже: *Радим оно о чему су многи маштали, живели свој живот - маштали? Настојали да учине? Мучили се да учине, и нису успели учинити... дакле, мање је више...*[3] *То је уметник, непрактичан човек сањалица који нас је научио могућности да стену видимо као бика, а можда и бика као стену, да би се с лакућом турпија претварала у кашику за ципеле, а ведро у казан откриће двосмисленог виђења* (Жорж Брак).

Облаци који непрестано, како Шекспир каже, „пут земље машу, те нам вид изгледом варају“ су праисконски најједноставнији и најпривлачнији извор побуде да задовољимо своју машту, средиште непатворене имагинације. Аполоније, питагорејски мудрац, учитељ младог сликара Дамиса поучава: „*А шта ћемо са стварима које видимо на небу и кад плове облаци, са кентауирима и јеленима и вуковима и коњима? Јесу ли и они дело подражавања? Да ли је Бог сликар који се забавља у часовима доколице?* Слика се, саветује Аполоније, прави уз помоћ ума: *„Ум посматрача, такође, има удела у подражавању*[4]. Ова способност транспозиције „небеских слика“, која се назива „пројекција“ у основи одражава способност стварања илузије, фикције.

---

2 Виртуелна стварност (virtual reality VR) представља скуп технологија које се користе за синтеизацију аутентичног склопа визуелних, звучених додирних и других чулних искустава, како би пружили илузију непостојоће ствари смештене само у меморији рачунара. Оба смера – од рачунара ка човеку и обрнуто, користе се да би пружили инверзивни и интерактивни интерфејс између виртуелних светова и људи.

3 Наведени цитат према тексту Е. Х. Гомбриха: *Психоанализа и повест уметности*, Пластички знак, Ријека, 1981.

4 Е. Х. Гомбрих: *Уметност и илузија*, Нолит, Београд, 1984.

Тиме ће и производ уобразиље и маште постати извор уметника и позната, као и „мрља мастила“ важно „оруђе психијатрије“- познато као „Рошахов тест“, или „Рошахова мрља“.

Обмануте очи

Виртуелна стварност (*virtual reality*) представља скуп савремених технологија. У чему је тајна неодољиве жудње за виртуелним сликама? Да ли је реч о једном супериорном технолошком феномену сликовне, визуелне уобразиље са екрана или је реч о нечему другом. Има разлога и за једно и друго тумачење. Развој науке, компјутерске технологије и вештачке интелигенције учинио је своје: толико је напредовао да је данас могуће бити: Рембрант, Леонардо, Микеланђело, Рене Магрит, Ђорђо де Кирико, Салвадор Дали, Буњујел, Шагал, футуриста и визионар попут Жил Верна – у фотељи, пред екранском сликом.

Потреба за виртуелним сликама сеже у прошлост. Ренесанси дугујемо откриће треће димензије дубине (аналогно 3Д). Такве „виртуелне слике“ (претече 3Д) су класичним средствима изражавања стварале илузију кроз уметност. Уметници минулих епоха знали су да је важно направити слику која је „празник за очи“, да дела буду неодољива илузија. Ђорђо Вазари, знаменити биограф великих ренесансних уметника, прави је пример за манипулацију завођењем: ренесансним сликарима су се неодољиво дивили, њихов генијални сликарски его, њихов дар је величан као „дар Божји“... Препуно је савета и препорука сликару за неодмерено, чак претерано завођење око: *да би слика била прихваћена, очи морају бити обмануте*. Позната је Плинијева анегдота о томе како је Пархасије надмашио Зекусида, који је грожђе насликао тако уверљиво да су птице долазиле да га кљуцају, док је Зеуксид заварао Пархасија, насликавши завесу коју је он покушао да дигне. Још у *класичној атици позната су настојања да се прекорачи снолика збиља сликарства... слике немају гласа, па се уметност морала задовољавати извођењем чуда* (Е. Х. Гомбрих). Потреба за завођењем очију није ништа мања ни код модерних уметника: сликари свесно имитирају снове („фантастика, „футуризам“, „магични реализма“, „ониризма“, „надреализам“ – само су неки од назива праваца у модерној уметности прошлог века). И када су препуштени фројдовској подсвести и јунговској слици снова, тежили су да досегну илузију нестварног.

Неизбежно незадовољство

(Не)задовољство постмодерне слаби. Оно поништава привид задовољства. Обећаног раја. Али, данас, уместо одушевљења, пандемијско разочарање, схватање бесмисла, увереност у узалудност напора, егзистенцијална угроженост - ова психолошка стање су генератори, нове магије, покретачи, потребе за бежањем у виртуелни свет слика.

Развој и успон високих технолошких производа олакшавају живот и чине га удобнијим него икад у прошлости. Постмодерни свет, пред новим изазовима, није срећнији. И поред остварене удобности још је у трагању за алтернативом, („излазом“) у потреби да се некуд и негде, макар и на тренутак, побегне. Зашто? Куда? Постављају се два питања: одакле потиче потреба да се

бежи од удобне и угодне материјалне стварности у нестварност? Откуд потреба да се чак и врло угодна реалност (на пример, остварени животни снови) замењује виртуелним сновима? Зашто је „бежање“, уживљавање у виртуелни свет толико неизбежно, толико присутно, код људи, чак и оних успешних? И зашто поприма патолошке форме да (нешто налик коришћењу дроге и опијата) људи постају зависници? Да ли је нужно схватање овога, „реалног света“, поимано као константни и неизбежни „пакао“, а „виртуелног света“ нечег као обећаног „раја“?

Под видом цивилизације, под изговором напретка, у име *бога разума*, друштву је успело да из духа избаци све оно што се, оправдано или неоправдано, може сматрати пожељном варком: да се забрани сваки начин истраживања истине који не одговара уобичајеном. Јава, за разлику од снова и маште, наводи дух на спутаност и ограничења, грешке, ка чулној дезоријентацији.

Митови су виртуелне слике

Ипак, морамо се вратити у давну прошлост. Подоста је упозорења да се у антрополошком огледалу модерна/ постмодерна није удаљила од основних нагона који контролишу свест и стално је враћа уназад. Оно што сматрамо цивилизованом свешћу постепено се одвајало од основних нагона. Нагони нису ишчезли, изгубили су везу с нашом свешћу и тако су присиљени да се изразе на посредан начин, као испољавање различитих неуротичних психичких стања. Човек воли веровати да је господар своје душе. Међутим, каже Јунг, *докле год не може надзирати своја расположења и осећаје, ни бити свестан оних безбројних скривених начина на који се несвесни чинилац уплиће у његове планове и одлуке – засигурно није свој господар.Ти несвесни чиниоци дугују своју постојаност самосталности архетипова* - каже Јунг.

Ово Јунгово тумачење о утицају архетипова на „цивилизован свет“ може се узети као основ за разумевање процеса супституције: замене архетипских слика виртуелним сликама, пошто ове друге не одбацују и не негирају архетипове, али их преобликују у **три димензије (3Д)** и на тај начин чине ближим и сличнијим. Погоднијим, готово идеалним за идентификацију и поистовећивање. На другој страни, на архетипске слике и представе у душама постмодерне цивилизације можемо гледати и као на претече постмодерне идентификације са сликама митова.

Заједно са жудњом за апсолутном, непостојећом слободом створени су услови за повлачење из реалног „пакла“ свакидашњице и за стварање вештачког виртуелног „раја“. Ту потребу можемо пратити, осећа се у духу античког времена: мизантроп Алес је хтео да се повуче из света. Диоген је повлачење и дистанцирање од пакла свакидашњице метафорично обистинио буретом као својим „рајем“.

Виртуелни Сизиф

Ни бајке нису ништа друго него виртуелна персонификација сновиђења, привида, огледало улепшаног света. Све су то различите форме - својеврсне парадигматичне константне тежње за бежањем у усрећитељску **виртуелну другост.** У другост која у човеку непрестано смешта станиште у свој примамљиви ментални свет магичних чаролија. У чему је суштина: илузија привиђење је ментални кошмар, имагинарна пројекција. Таква имагинарна слика

је, на пример, пројекција настала услед неке потребе. Опсена, под одређеним, драстичним, субјективним околностима, може да производе другу паралелну менталну слику прижељкивану слику. Та имагинарна опција није ништа друго него виртуелна слика, ментална слика, које је изван реалног приказања сажета у митовима. Која није пропраћена и подржана материјалним чиниоцима. На пример, огледалска слика, (зрцална слика) је, такође, један од инструмента стварања идеализованог виртуелног изгледа и нестварне и натчулне лепоте оличене у легенди о Нарцису, његовој самозаљубљеној интроспекцији.

По легенди, богови су осудили Сизифа да непрестано котрља камен до врха. Камен би се откотрљао назад, па је ова апсурдна радња постала бесконачна. У том контексту, мит о Сизифу је посебно занимљив. Божја казна је виртуелна. По Камију, Сизиф је апсурдан „*као и његова патња... Он је изнад своје судбине. На крају овог тешког напора који су му богови наменили за вечност, одређеног простором без неба и времена без дубине циља и достигнућа понавља се мит о апсурду. Узалудном понављању. Он је јачи од свог камена*“. Да би се разумела виртуелна интенција ове легенде, Ками каже да су *митови створени да их машта оживљава*.

Мит о Сизифу транспонује не само мит, него и свеколику људску судбину која људима одређује улогу Сизифа. Човек је приморан да понавља невољне апсурдне радње које доживљава као казну „света реалности“. Али, Сизиф осуђен да гура камен ка врху, на муку је без могућност бежања у виртуелни свет, који је опет угледао лице овог света, окусио земљин осмех, воду и сунце, топло камење и сунце и море и кад се није хтео вратити у тмину пакла. Камен је, заправо, казна коју су му богови наменили због његовог пребега из пакла у *Осмех земље, топлину камена, укус воде, осећаја топлине (уместо хлада пакла), светлости сунца (уместо таме пакла).* Овде се сусрећемо са виртуелним метафорама уграђеним у мит. Видимо, на овим примерима, потреба за виртуелним сликама није само обележена постмодерним добом високе технологије. Непрепознати миље виртуелних слика зачињен је у прошлости, као интенција у митском параболама, у легендама, у бајкама, у уметничким темама и мотивима...

Порекло речи *виртуелно*

Али, тек постмодерна је, за разлику од наведених примера, омогућила технолошку производњу виртуелних програма који се по ниским ценама могу купити и који су свакоме доступни. Вечита тежња ка нестварном, бежање од стварности, од реалног живота, било раскошног, богатог, удобног (не заборавимо на термин „угодно ропство“ (Маркузе), непријатног, тешког, неподношљивог произвела је софистициране технологије које емитују виртуелне - **паралелне светове**. Човек који кроз живот, хода као бос по трњу, као и Сизиф који гура камен, може себи омогућити потпуно другу виртуелну пројекцију. И тиме се све мења и преобликује у другу објективност - виртуелну. Стога би се могло говорити о **виртуелној објективности**, **односно о виртуелној објективизацији** угодних или неугодних и подношљивих или неподношљивих садржаја живота.

Реч *виртуелно* има бројна терминолошка значења. Између осталог, означава нову технологију, слику, симулацију, збрку, кошмар, привид, задовољство интерфејс, киберобожаваоце и киберсвет, сензоре (према наводима

Мартине Жоли). У овом случају, у смислу значења *виртуална слика* појављује се као својеврсна ванвременска и неопипљива ментална пројекција. Као испражњени облик у коме време – простор - додир нису у међусобној корелацији, више не постоје, све је изобличено и транспоновано у имагинацију. Тако нестају и растачу се **слике материјалности** и реалности. Тиме се настоји омогућити кориснику да преузме контролу над стварношћу неизбежно стопљеном с појмом истине и његовог стања и статуса, суодноса и статуса са реалним чињеницама које, у виртуелном виђењу нису непријатне, неподношљиве, непријатељске. Које не захтевају никакав напор субјекта, али омогућавају привид привременог задовољства. Виртуелна слика означава **нестварно, видљиво само у корисничкој констелацији**.

Виртуелна слика се не може видети, недоступна је оку – виду, а ипак, постоји у менталној слици. *Виртуелне слике су, иако видљиве и инструментализоване, одвојене од стварности и од било које могућности остваривања. Слике се својим посредовањем не доводе више у питање схватање ознаке, као што је то случај у некадашњим расправама о слици, већ је то резултат видљивог, тј. саме перцепције за коју се сматра да је оптерећена губитком стварности и то како просторне тако делатне и временске. Садашњост перцепције не сматра се потврдом стварности. Виртуелна слика задобила је све особине менталне слике која је, парадоксално, производ веома тешке, али, при том, анонимне, изобличене самосталне инструментализације: израз воље која потиче из себе саме, израз чисте жеље. Нека врста свеприсутног и свемоћног духа.*[5]

Посматра ли се из генетског угла напретка може се видети да се напредак људске свести не састоји од једноставног спољњег гомилања, већ од два процеса: транспозиције најстаријих, најједноставнијих замисли и комплекснијих демаскирања пређашњих симбола. Ово Гомбрихово становиште је важно да бисмо боље разумели, као прво, суштину самог феномена **визуелног** и, као друго, да бисмо успоставили логичну везу са појмом који обележава **виртуелно,** као један потпуно нов феномен технолошког напретка постмодерног доба.

Овај свет је осмишљен као свет „визуелног“ гледања и доживљавања реалних представа и материјалних слика (мимезис уметност). Али, визуелна слика, „гледајуће гледање“ је (као уметничко дело, фотографија, филмска уметност, сценска), као спољњи чулни утисак је и најпогоднија оптичка варка: машина за стварање илузије. То је систем којим се реалност замењује нестварним светом, светом који је, у ствари, наша вољна замена, вољна супституција **снова** за **снове** у **будном** стању. Да свет материјалног стања транспонује у нама прихватљиве и удобне слике на које сами пристајемо. И овде смо већ у предворју уласка у **виртуелни свет.** Теоретичари сматрају да није производ материје, већ да постоји као засебан, самосвојан, супстрат који је припојен физичком систему. По њиховом уверењу та веза омогућава интерактивну везу између материје и ума. Тако је виртуелни свет сличан материјалном свету, с тим што је виртуелни свет у стању да производи убедљиве слике и да симулира материјални свет попут симулатора који се користе за симулацију војишта у

5 Мартина Жоли, *Слика и њено тумачење*, Клио, Београд, 2009.

технолошки модерно опремљеним војним вежбаоницама. Код ових корисника квалитет симулације кабинетског полигона је истоветан условима полигона реалног ратног војишта. То, другим речима, значи да смо сведоци технолошког савршенства где је **реално** = **виртуелно.**

Епоха „визуелног“ света (све до краја 20. века) је (не)завршена. Не можемо погледати ни видети небо без Шекспирове имагинације слика у облацима у којима можемо видети све што пожелимо. Магритове, Далијеве, Буњуелове: надреалистичке облаке слике данас замењују као стварније од стварнијих привида - виртуелне. Постмодерна у наш живот уноси нови феномен: **виртуелну стварност.** Што значи да снови и илузије могу да замене реланост? До сад је уметност имала и ту улогу да омогући бекство од стварности (у виртуелну). Али, то бекство у свет маште и уметности било је благодетно.

Погледајмо само дела Хијеронимуса Боша: помисао да су његове фантазмагоричне слике визије умоболног сликара наводи на размишљање у другом правцу, али са визуелног становишта његове слике се умногоме поклапају са оним феноменом који ће тек у постмодерном добу бити означен као **виртуелни свет**. Уз то, постмодерни свет, мада опчињен и опијен експанзијом технолошког савршенства, још увек има своју дијахрону алузију, ако се запитамо: куда идемо и где нас све то води, ка Бројгеловој фантазмагоричној опомињућој визији или негде другде? Видимо, дакле, како један уметник својим делима изопштава реални свет и замењује га другим – имагинарним, нестварним. Сада су Де Кирикове, Далиијеве, Магритове фантастичне сцене, визије доступне кроз нове технологије. Најсавременија компјутерска технологија је напредовала и омогућила савршене нове слике „стварности“ - *виртуелне слике*. Евидентно је да млада популација блиско комуницира са световима „виртуелног“, а све мање са световима „визуелног“ (уметничког садржаја).

Оба модела “визелни” и “виртуелни” у функционалној су корисничкој употреби. Поставља се питање: која и каква је веза између та два света? Да ли су компатибилни? Супротстављени? Која је улога уметника и уметности? Неутрална? Подстицајна? Едукативна? Информциона? Комуникацијска? Социјална? Хуманистичка? Шта је са виртуелним световима младих? Које су позитивне и негативне импликације и консеквенце? Колико можемо да утичемо? Ово се само неки изазови за уметност и уметнике виртуелне епохе постмодерног доба. Ако би се могло говорити о исконским прадавним претечама постмодерних виртулених времена, онда би се могло рећи да су то били СНОВИ и МАШТА, ФИКЦИЈА (видети Јунга), као непресушни извори уметник је из ових „природних“ стања исцрпео стваралачке ресурсе. Надахњивао је своје стваралачке илузије.

Виртуелна објективност

Шта се може сматрати новом виртуелном објективношћу? Визуелни свет какав смо навикли да видимо доживљавамо и који смо наследили је природни феномен који обухвата бројне елементе: времена, простора, искуства, чула. Виртуелни свет је, међутим, вештачка магија, илузија вештачки произведена као ново технолошко откриће.

Задржаћемо нашу пажњу на **чулном.** На **чулима**. На **осећајном** и

осетном, са којима су и визуелно и виртуелно најнепосредније повезани и без којих не бисмо имали толико важног значења. Чулно искуство је присутно у неким филозофским становиштима најважнији извор сазнања. Међутим, појам чулности у овом случају би се морао донекле детерминисати као **виртуелна чулност**, као посебно и стање свести и осећање, које се доживљава у преласку из једног реалног у други виртуелни свет. Остаје чињеница да уживалац виртуелног света физички, телесно, не излази из реалног света, омогућава интерактивно истовремено присуство и у једном и у другом. Ако је у првом пасивно, у другом је активно. Ако сањамо, онда смо у виртуелном свету снова, у којем доживљавамо слике у сновитом стању. Већ смо напред истакли да су снови непресушна ризница уметничке имагинације. Овај тајновити имагинарни свет сновитости, у који су завиривали уметници и, кроз историју цивилизације, преносили визуелне поруке кроз уметничка дела посредством нових технологија, може се пренети и доживети у будном стању и претворити у ходајуће снове. Стога се поставља питање шта се може сматрати *виртуелном објективношћу?* Ако смо досад навикли на чулну фреквенцију у комуникацији, од сад смо обавезни да прихватимо ново технолошко достигнуће као нову објективност, која је већ присутна и коју смо и препознали као *нову реалност*. Овај појам најближе казује о *виртуелном,* које ће све више бити стандардизовано према одређеним областима и дисциплинама, што ће свакако довести до подизања нивоа стандарда и усмереност према одређеним и дефинисаним циљним групама корисника.

Глобализација и виртуелни свет

Данас је, уз помоћ нових компјутерских софтвера, могуће бити Жил Верн из фотеље. Наиме, високе техологије су глобалне и производи тих технологија свима су доступне. Такође, ефекти глобализације показују своју позитивну и негативну страну. Фокус глобализације је усмерен ка интенцији да се парцијално избрише. Да се транспонује појединачно у глобану структуру без „укуса“ и „ароме“, којом би се управљало из једног центра према коме су сви остали пасивни примаоци.

Глобални модели заузимају оно место које је по правилу било резервисано за *посебност* културу, традицију, у смислу: *ви имате то, али ми имамо ово,* ово *наше* је другачије од тог *вашег.* Шта би, на пример, данас значило једно самотњачко путешествије, бежање, далеко од развијене цивилизације у свет природе Пола Гогена међу Тахићане? Ништа! Не би имало смисла? Гоген би данас са собом носио компјутер/ лаптоп. Комуницирао преко глобалне мреже интернета. И све његове велике (неопходне уметнику) илузије о неоткривеном *другом свету*, романтичном, лепшем, другачијем, тајанственом, непознатом, биле би бесмислене, сулуде.

Тахити, као његов избор, представља његов приватни, индивидуални избор, односно метафизички свет. Он жели да се као уметник искаже уз помоћ замисли и мозга, *само средствима примитивних уметника уметности. Глобализација можда чини свет „равним“, али га чини и страственијим него икад. Глобализација није статички него динамичан текући процес, који подразумева неумољиве интеграције нација, држава и технологија у до сада*

невиђеној мери.[6] Стога се многи питају да ли глобализам значи и ресетовање прошлости? Раскид са културама прошлости? Унификацију, што на другој страни значи поништавање и укидање различитости, права да се буде другачији?

Поставља се питање зашто је важно утврдити у чему је сличност, а у чему разлика и сличност између *модернизма* и *постмодернизма?* Са постмодернизмом свет улази у нову епоху глобалне интерактивне комуникације и могућношћу да виртуелни доживљај буде свима и свугде у сваком трентку, као и мобилни телефон, присутан и доступан.

Закључак

Овде смо на почетку онога што је Франкастел рекао (што је важило за прошли век): уместо да оглашавамо крај једног света и система који нестаје, покушајмо да схватимо други, нови који настаје. Глобални свет замишљен као свет свемоћи, научника, науке, нових знања, програмера, информатичара, инжењера, интерфејса, тај свет без снова илузије, Шекспирових облака, Магритових онирички слика, Рошахових мрља, Фројдове приче о подсвесном, Јунгових тумачења снова и маште, ако се не хуманизује, постаће опасно место за човека. Снови ће моћи да се програмирају и изаберу као програми на кабловској телевизији. Али, њима ће моћи и да се манипулише. Проблем је у томе што је виртуелни свет тек у глобалном развојном замаху, па се не могу сагледати ни све позитивне и негативне консеквенце. Чињеница је да виртуелни свет улази у наш живот, то значи да се не може занемарити и његов позитиван и негативан утицај. Неки теоретичари и критичари већ указују на негативне ефекте, па се говори о болести у постмодерном добу (Дејвид Морис), док други указују на позитивне референце у области комуникација, трговинске размене, финансија, креативности, информација, образовања. Што значи да се према овом новом феномену постмодернизма још не може заузети критички став. Виртуелна објективност као и свака друга имагинативна нова напредна технолошка структура тек треба да буде предмет озбиљне анализе и критичког дискурса.

Литература

1. Бретон, Андре (1972). *Три манифеста надреализма*, Крушевац: Багдала.
2. Гомбрих, Е. Х. (1984). *Уметност и илузија*, Београд: Нолит.
3. Јунг, Карл Г. (1973). *Човек и његови симболи*, Загреб: Младост.
4. Жоли, Мартина (2009). *Слика и њено тумачење,* Београд: Клио.
5. Панић, Владислав (2005). *Психологија и уметност*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Франкастел, Пјер (1964). *Уметност и техника*, Београд: Нолит.

6 Теоретичар глобализма Доминик Мојси у књизи *Геополитика емоција* (Клио, 2012, Београд), указујући на далекосежни утицај емоција на глобализацију каже да страх од других управља Америком и Европом, али да, са друге стране, инфериорне и маргиналне мале културе са страхом и подозривошћу гледају на глобалистичку доминацију великих и моћних култура.

Petar Đuza

FROM VISUAL TO VIRTUAL IN THE POSTMODERN ERA

Abstract: *This world is designed as a world of "visual" seeing and experiencing. The era of "visual" world (until the end of the 20th century) is (not) completed. How to undo Shakespeare's images in the clouds? Magritte's, Dali's and Bunuel's surreal clouds are replaced by the virtual. Postmodernism in our life brings a new phenomenon of "virtual reality". Which means that dreams and illusions can replace reality. So far, the art has had the role to provide an escape from reality (virtual). But, to escape into a world of fantasy and art was pleasant. However, computer technology has made a new image of "reality" possible - a virtual image. It is evident, however, that the young population closely interacts with the worlds of "virtual" and less and less with the worlds of "visual" (artistic content). Both models - the "visual" and the "virtual" are in functional use. The question is: what is the relationship between these two worlds? Are they compatible or opposed? What is the role of artists and art? Neutral? Encouraging? Social? Humanistic? What about the virtual worlds of the young? What are the positive and negative implications and consequences? How can we have influence? These are just some of the challenges for the arts and the artists of the virtual era.*

Keywords: *art, postmodernism, visual, virtual.*

Гордана Сјеничић
ПУ „Моје детињство“, Чачак
Катарина Чутовић
ОШ „Танаско Рајић“, Чачак
Ана Теофиловић
ПУ „Моје детињство“, Чачак

УДК 373.21:[371.3::91
371.16

САДЕЦОМ ОКО СВЕТА

Резиме: *У циљу стицања нових знања као и популаризације наставе у млађем узрасту овакав вид активности је од великог значаја за децу и ученике. Корелацијом предмета географије и других предмета постиже се континуитет у стицању нових знања и вештина, као и повезивање са већ наученим садржајима. Ове угледне активности је могуће реализовати у наставној пракси и оне могу послужити као пример добре праксе другим васпитачима, учитељима и наставницима. За децу и ученике највећа добит је јачање вештине повезивања наставних садржаја са њиховом практичном применом.*

Кључне речи: *деца, ученици, иновативне активности.*

Увод

Предшколска установа и њени програми имају ефекта на развој деце само онда када се заједно са програмом ангажују не само деца и родитељи него и локално окружење. Васпитна делатност вртића се не ограничава само на институцију, већ и на друге установе попут Основне школе. За овакву отвореност вртића потребна је активана сарадња. Потребна је отвореност у оба правца, и промене у међусобним очекивањима. У свом деловању на дете предшколска установа и Основна школа треба да су што усаглашеније. Потребно је стварати прилике за заједничко живљење и дружење. Стварање атмосфере поверења која је заснована на квалитетној комуникацији захтева међусобно поштовање које се развија временом. Постоје бројне користи од овакве сарадње. Да би се овакав тип сарадње реализовао потребно је да васпитачи и наставници осмисле сценарио, организују средину, обезбеде материјал потребан за реализацију.

Активности су планиране за припремну предшколску групу из вртића “Младост” у Чачку. Као партнери у учењу / игри биће нам и ученици петог, шестог и осмог рарзеда ОШ „Танаско Рајић” из Чачка, као и њихова професорка географије Катарина Чутовић. На овај начин могу се обрађивати најразноврсније теме. Ми ћемо у нашој презентацији показати три примера:

5. Расе људи,
6. Путовање у средиште Земље,
7. Град у коме живимо.

Општи циљ: Унапређивање сарадње са Основном школом и отварање простора за друге одрасле од којих деца у вртићу могу да уче, кроз њихово активно учешће у васпитно-образовном процесу. Промоција ученика Основне школе и примена активних метода учења.

1. РАСЕ ЉУДИ

Важно питање из ове теметике је национална структура, при чијој обради треба посветити пуну пажњу и значај. Сарадњу између религија и народа треба неговати и истицати. Мозаик народа, религија, култура и традиција пружају могућност за проучавање наставних јединица, како у предшколским тако и у основним и средњим школама.

Васпитно-образовни циљеви и задаци:

- Усвајање основних појмова о становништву,
- Упознавање различитих структура становништва на Земљи.

Након обраде нставне теме ученик ће бити оспособљен за следеће:

- Знаће шта се подразумева под појмом светско становништво,
- Знаће да наведе основне структуре становништва (полна, старосна, расна, национална, верска, образовна, професионална), моћи ће да опише неке од њих.

ПРИПРЕМА ЗА АКТИВНОСТ ИЗ МЕТОДИКЕ УПОЗНАВАЊА ОКОЛИНЕ

НАЗИВ АКТИВНОСТИ / ТЕМА	„ СА ДЕЦОМ ОКО СВЕТА“ (Расе људи)
ЦИЉ АКТИВНОСТИ	Упознавање деце са различитим расама људи Развијање позитивног односа према различитим расама
МЕТОДЕ РАДА	Дивергентно учење, кооперативно учење у групи деце, кооперативно учење ученик-дете, решавање проблема
ОБЛИЦИ РАДА	Фронтални, индивидуални,групни
СРЕДСТВА РАДА	Рачунар,презентација,филм,пластелин,фломастери,папир, картице за поделу на групе...

УЛОГЕ ВАСПИТАЧА	Мотивациона улога, васпитач као организатор активности, васпитач као партнер у педагошкој комуникацији, сазнајно–дијагностичка улога
ВРЕМЕНСКА АРТКУЛАЦИЈА И САДРЖАЈ АКТИВНОСТИ	**Уводни део:** Замишљено путовање око света (мотивација за рад). **Главни део:** Разговор заснован на дечјем искуству Затим следи презентација и предавање са темом ”Људске расе”, по следећем редоследу(ученици 6. Разреда из О.Ш. ”Танаско Рајић”). 1.Монголоидна – жута раса, 2. Европеидна – бела раса, 3.Негроидна – црна раса (деци се даје потпун опис раса). Формирање група Подела задатака и упутстава за рад група. – Група има задатак да састави причу на основу понуђене слике. – Група има задатак да пореди појмове који су дати у виду табеле, исписани и нацртани. – Група добија медаљоне од глине да их украси ликовима људи различитих раса и направи огрлицу. – Група има задатак да одговара на питања дата у виду скривалице. – Група има задатак да нацрта децу све три расе. – Група има задатак да од пластелина направи децу све три расе. Рад група на добијеним задацима. **Завршни део:** Приказивање резултата рада сваке групе осталима. Процена – шта смо научили и предлози за наредну активност. Од дечијих радова направити изложбу у ходнику како би остале групе и родитељи погледали изложбу.
КОРЕЛАЦИЈА	Ликовна култура, информатика, мет. развоја говора
ИНОВАЦИЈЕ	Презентација у Powerpoint, интеракција деце старије вртићске групе са децом школског узраста и другим одраслим особама (наставницом географије)

2. ПУТОВАЊЕ У СРЕДИШТЕ ЗЕМЉЕ

Физичко-географске теме су погодне за наставну обраду, јер обрађују конкретне елементе географске средине. Њихова обрада је експериментална, практична и очигледна да омогућава дубоко научно схватање и разумевање, а то је и један од задатака науке.

Васпитно-образовни циљеви и задаци:

- Овладавање основним знањима о грађи Земље и Земљине коре, врстама стена и изгледу Земљине површине.
- Разумевање повезаности појмова и процеса у географском омотачу.
- Развијања посматрања, самосталног учења и истраживања.

Након обраде ове наставне теме ученик ће:

- Знати унутрашњу грађу Земље и на слици и на моделу да уочи слојеве.
- Знати шта су фосили и да се помоћу њих може утврдити старост стене.

ПРИПРЕМА ЗА АКТИВНОСТ ИЗ МЕТОДИКЕ УПОЗНАВАЊА ОКОЛИНЕ

НАЗИВ АКТИВНОСТИ / ТЕМА	„ СА ДЕЦОМ ОКО СВЕТА“ (Путовање у средиште земље)
ЦИЉ АКТИВНОСТИ	Упознавање деце са унутрашњом грађом Земље. Створити услове код деце да се развије доживљај Земље као живог организма, бића које је лепо, дише, испуњено је бојама, светлошћу.
МЕТОДЕ РАДА	Дивергентно учење, кооперативно учење у групи деце, кооперативно учење ученик-дете, решавање проблема.
ОБЛИЦИ РАДА	Фронтални, индивидуални, групни.
СРЕДСТВА РАДА	Рачунар,презентација,филм,пластелин,фломастери,папир, картице за поделу на групе...
УЛОГЕ ВАСПИТАЧА	Мотивациона улога, васпитач као организатор активности, васпитач као партнер у педагошкој комуникацији, сазнајно – дијагностичка улога.
ВРЕМЕНСКА АРТКУЛАЦИЈА И САДРЖАЈ АКТИВНОСТИ	**Уводни део:** Замишљено путовање у средиште Земље. Смислити машину за то путовање. (мотивација за рад). **Главни део:** Разговор заснован на дечјем искуству. Затим следи презентација и предавање са темом ”Унутрашња грађа Земље”, по следећем редоследу(ученици 5. разреда из О.Ш. ”Танаско Рајић”). 1.Унутрашња грађа земље. 2. Стене . 3.Фосили.

	Формирање група од ученика и деце припремне групе. Подела задатака и упутстава за рад група. – Група има задатак да да направи модел Земље од пластелина(унутрашња грађа). – Група има задатак да састави причу на тему" Наша планета у нашим рукама". – Група добија задатак да направи модел вулкана. – Група има задатак да наслика унутрашњост Земље. Рад група на добијеним задацима. **Завршни део:** Приказивање резултата рада сваке групе осталима. Процена – шта смо научили и предлози за наредну активност Од дечијих радова направити изложбу у ходнику како би остале групе и родитељи погледали изложбу.
КОРЕЛАЦИЈА	Ликовна култура,информатика, мет. развоја говора.
ИНОВАЦИЈЕ	Презентација у Powerpoint, интеракција деце припремне предшколске групе са децом школског узраста и другим одраслим особама (наставницом географије).

3. ГРАД У КОМЕ ЖИВИМО

Васпитно-образовни циљеви и задаци:

- Уочавање и препознавање разлика између градова и села.
- Упознавање природно-географских појава у локалној средини.
- Упознавање друштвено-економских појава у локалној средини.

Након обраде ове Наставне теме ученик ће:

- Знати да је град територијална јединица која представља економски, географски, административни и културни центар.
- Идентификовати своју локалну средину и навести њене специфичности.
- Препознати природне и друштвене појаве, процесе и односе у локалној средини.
- Умети да изради скицу и план изулаваног простора.
- Умети да напише јасан и логичан текст о различитим темама из локалне средине.
- Умети да моделира посматране феномене у локалној средини.

ПРИПРЕМА ЗА АКТИВНОСТ ИЗ МЕТОДИКЕ УПОЗНАВАЊА ОКОЛИНЕ

НАЗИВ АКТИВНОСТИ / ТЕМА	„ СА ДЕЦОМ ОКО СВЕТА" (Град где живимо)
ЦИЉ АКТИВНОСТИ	Упознавање са појмовима град, грађанин, престоница Упознавање деце са градовима света, њиховом историјом Да дете осети свој град, као свој родни дом.
МЕТОДЕ РАДА	Дивергентно учење, кооперативно учење у групи деце, кооперативно учење ученик-дете, решавање проблема.
ОБЛИЦИ РАДА	Фронтални, индивидуални, групни.

СРЕДСТВА РАДА	Рачунар,презентација, филм, пластелин, фломастери, папир, картице за поделу на групе ...
УЛОГЕ ВАСПИТАЧА	Мотивациона улога, васпитач као организатор активности, васпитач као партнер у педагошкој комуникацији, сазнајно – дијагностичка улога.
ВРЕМЕНСКА АРТКУЛАЦИЈА И САДРЖАЈ АКТИВНОСТИ	**Уводни део:** Замишљено путовање по свету (мотивација за рад). **Главни део:** Разговор заснован на дечјем искуству. Затим следи презентација и предавање ученика 8. разреда са темом ”Град где живимо”, по следећем редоследу(ученици из ОШ ”Танаско Рајић”). 1.Насеља- типови насеља. 2. Град. 3. Град Чачак- природно-географске и друштвено–економске одлике. Формирање група од ученика и деце припремне групе. Подела задатака и упутстава за рад група – Група има задатак да прави карту нашег града. – Група има задатак да састави причу о драгим местима у нашем граду на основу фотографија. – Група добија задатак да направи огрлицу лепих речи за наш град. – Група има задатак да представи цртежима познате личности нашег града. – Група има задатак да направи макету нашег града. Рад група на добијеним задацима **Завршни део:** Приказивање резултата рада сваке групе осталима. Процена – шта смо научили и предлози за наредну активност. Од дечијих радова направити изложбу у ходнику како би остале групе и родитељи погледали изложбу.
КОРЕЛАЦИЈА	Ликовна култура, информатика, мет. развоја говора.
ИНОВАЦИЈЕ	Презентација у Powerpoint, интеракција деце старије вртићске групе са децом школског узраста и другим одраслим особама (наставницом географије).

Закључак

Организација оваквих активности подразумева, осим припреме потребног материјала, да васпитачи и наставници припреме децу и ученике, да им дају детаљна упутства за поједине фазе рада, да их прате, ако је потребно дати и савете, а на крају заједно са децом и ученицима прокоментарисати добијене резултате. На оваквим активностима деца и ученици се навикавају на групни рад, међусобну сарадњу, помоћ слабијим, испољавају креативност, тражење помоћи када има тешкоћа, исказивање својих идеја. Савремена настава тежи увођење иновација које омогућавају креативније учење, да се учење мање заснива на памћењу чињеница, а више на развијању мишљења уз већу активност деце и ученика.

Литература

1. Влајев, Радојка и Ковачевић, Винко (2008). *Географија за 6. разред*, Београд: Klett..
2. Влаховић Петар (1984). *Народи и етничке заједнице света*, Београд: Вук Караџић.
3. Ковачевић, Винко, Радојка Влајев, Јелена Поповић- Ракочевић (2012). *Географија за пети разред основне школе,* Београд: Klett.
4. *The Atlas of Mankind* (1982). London.
5. Рудић, Вујадин (1999). *Методика наставе географије*, Географски факултет: Београд.
6. Стаменковић, Србољуб и Бачевић, Милан (1992). *Географија насеља*, Београд.
7. Шмигић, Александра, Ранка Јокић, Вера Гавриловић (2008). *Моја планета 5*, Београд: БИГЗ.

Gordana Sjeničić, Katarina Čutović, Ana Teofilović

AROUND THE WORLD WITH CHILDREN

Summary: *In order to acquire new knowledge and popularize the teaching of younger children this form of activities is of great importance for children and students. Correlating geography with other subjects we achieve continuity in acquiring new knowledge and skills as well as connection with the lesson content already studied. These demonstration classes can be implemented in the classroom and they can serve as an example of good practice to other teachers in schools and kindergartens. The greatest benefit for children and students is to improve the skill of applying in practice what has been learned in class.*

Key words: *children, students, innovative activities*.

Веселинка Браловић
Факултет уметности,
Косовска Митровица

УДК 373.2.036:78]::159.922.72

УТИЦАЈ МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА НА ДЕЦУ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: *Музичко васпитање деце предшколског узраста заузима истакнуто место у педагошким и психолошким истраживањима. Разматраћемо питања колики је удео генетског наслеђа (а колики подстицајне средине) у формирању елементарних музичких способности. Показало се да је у неговању дечјих музичких способности најплоднији холистички приступ, којим су захваћене све димензије њихових личности. Формирањем музичког укуса деце предшколског узраста не сме остати у позадини. У том периоду мозак и цео дечји организам су највише рецептивни (способни за примање). Тај ранији период је погодан за креативни развој деце, за обуку и образовање, па је и музичка педагогија у том раздобљу развоја добила значајну улогу. Музика има и едукативну улогу с обзиром на то да подстицајно делује на укупан развој детета. Највећу моћ показује у свом утицају на процес учења, као и на целокупни нервни систем. Предшколска деца у «школицама» користе разне ритмичке инструменте, певају песме, изводе музичке игре и друго, и захваљујући томе усавршава се њихова координација покрета, осећај за ритам, меморија, као и способност слушања музике. Помоћу музике је лакше учити и математику. Када деца уче ритам, она у исто време уче дељење, разломке и пропорције. Ово су резултати најновијих истраживања, спроведених на калифорнијском Универзитету Ирвин. Придавање значаја музици у предшколским установама, деца развијају виши ниво социјалне кохезије и лакше им је да разумеју себе и друге. Дете кроз музику на лакши начин изражава своје унутрашње емоције и лакше развија самопоуздање.*

Кључне речи: *дете, музика, вртић, васпитање.*

Музичко васпитање деце предшколског узраста заузима истакнуто место у педагошким и психолошким истраживањима. Разматраћемо питања колики је удео генетског наслеђа и подстицајне средине у формирању елементарних музичких способности.

Претпоставимо да данас постоји скоро опште слагање, где је музичка способност деце производ кумулативне интеракције између наслеђених диспозиција и срединских фактора који утичу на њих. Дете осећа музику већ у првој години живота и музички је (спонтано) активно: ослушкује музику, певање и свирање на инструментима. Производећи прве гласове, дете их мање говори, а много више пева. Током целог предшколског узраста, показује жељу да игра, пева, свира на инструменту и слуша музику.

Музика чини децу племенитом, емоционално богатијом, окупља их и повезује међусобно. Она не делује на децу сама од себе, већ је везана за посредника. Веома је потребно да свака васпитачица (васпитач) стекне основна знања о предшколском музичком васпитању, јер свако неправилно и нестручно деловање може штетити дечјем музичком развоју.

Предшколско доба је право време, када код деце треба развијати љубав и склоност према музици у чијем формирању имају свестране личности, родитељи и васпитачи. Показало се да је у неговању дечјих музичких способности најплодоноснији холистички приступ, којим су захваћене све димензије њихових личности. На систематичан начин, прилагођен узрасту и прихватљив деци у облику игре, стваралачке импровизације и пуно уважавања њихових потреба, интересовања и могућности. Резултати истраживања представљају допринос музичкој педагогији, музичкој психологији и методици музичког образовања.

1. Актуелни програм музичког васпитања – општи циљеви:

- развијен слух, ритам, музика меморија, музички укус и музикалност уопште,

- способност стваралачког изражавања својих емоција и мисли музичким средствима, комуницирања путем звукова и гласова разних врста, интензитета, боје и тоналитета.

2. Општи задаци у погледу музичког изражавања и стварања:

- да ствара услове за упознавање деце са богатством света музике,
- да им се учини близак и доступан њен универзалан језик,
- да им се живот обогати и оплемени музичком уметношћу,
- да развија дечје интересовање за музику и ствара код њих потребу за свакодневни контактом са овом уметношћу, која у живот установе уноси ведрину, оптимизам, емоционалну стабилност и психомоторни развој,
- да омогући детету откривање богатства и разноврсности света звукова,
- да подстиче жељу и навику активног слушања музике,
- да подржи његову природну склоност за учествовање у разним музичким активностима, као што су певање, свирање, кретање уз музику и др.
- да обезбеђује услове за буђење маште и естетских осећања, неговање слушне осетљивости и музичког сензибилитета код деце.

У раду једног од највећих композитора Стравинског, ритам постаје једнако важан и добија лидерску позицију. Осећај за ритам – то је музичка способност, без које су практично немогуће све музичке активности, било да се пева, свира инструмент или компонује музичко дело.

Певање је најпримеренији облик музике у предшколском узрасту. Леп текст помаже бољем разумевању музике. Тумачењем текста деца уче разне стилске фигуре, нове изразе, сазнају за доживљаје и догађаје, вежбају се правилном наглашавању, чистој интонацији и јасној дикцији. Нове тонове и речи изоштравају дечја чула, док песма развија пажњу, машту, радост, дисциплинованост и многе друге позитивне особине које су неопходне за свакодневни живот.

Игра је детету најдража активност кроз коју осећа задовољство и стиче прва сазнања. Дете кроз игру постаје психички и физички способније, а тиме се мења и његов социјални статус. Повратни ефекти социјалног прихватања детета доприносе његовој даљој успешности у игри, социјалним контактима и другим

активностима. Музику треба укључивати у сваку активност која даје ту могућност, јер је игра занимљивија и богатија, ако се кроз њу преплићу и разни музички садржаји.

Први корак за развијање ритма су бројалице, касније треба звучно одвојити ритам од текста и то да деца прво говоре стих или бројалицу. Циљ игара са певањем је да деца покретима изразе музику, њен карактер, ритам, темпо, динамику, чиме се постиче прецизност, лакоћа, складност и изражајност тих покрета. Игре уз инструменталну музику морају имати дужи ток за усвајање, јер оне захтевају добру припремљеност васпитача, правилан избор композиције и метод који ће примењивати у раду са децом. Композиција уз коју ће деца играти мора бити кратка, јасна у формалном и ритмичком и динамичком погледу.

Музика помаже деци да се развију, да схвате свет који их окружује, али и да искажу своја лична искуства. Пошто је музика интегрални део културе, детету је лакше да уз њену помоћ разуме себе и свој однос са другима, као и да успостави везу између породице и вртића. Музика се најчешће везује за уживање и задовољство. Међутим, њена едукативна улога је веома значајна, с обзиром на то да подстицајно делује на целокупан развој детета. Даље студије су доказаје да се човек рађа са урођеном музикалношћу и да музика утиче на наше мишљење и понашање. Највећу моћ она показује у свом утицају на процес учења, развој мозга, организационих способности, као и на целокупни нервни систем.

Музика поможе развоју говора. Веома је значајно схватити да је за увођењем музике у живот детета потребно почети што раније, како би оно научило да воли и цени класичну музику. Предшколска деца у „школицама“ користе разне ритмичке инструменте, певање песмице, марширају уз музику, захваљујући чему се усавршава њихова координација покрета, осећај за ритам, меморија, као и способност слушања. Учећи ритмичке песме, користећи ритмичке инструменте и играјући музичке игрице, деца уче склопове које формирају звукови и ритам. Лакше препознају самогласнике и деле речи на слогове, што ће им касније бити од велике помоћи када буду учили да читају.

Помоћу музике је лакше учити математику! Када деца уче ритам, она у исто време уче дељење разломке и пропорције. Научници су дошли до открића да музика тренира мозак за више нивое размишљања.

Деца од 3 до 5 година.

Дете постаје свесније ритма и висине гласа. Малишани почињу да уче сложеније песмице с обзиром на то да им се вокабулар проширује, а вокалне могућности развијају. Могу да софистицираније покрете уз музику. Уживају у плесу и истражују нове звукове и инструменте.

Шта ми можемо да урадимо?

Пружимо детету широк спектар музичких искустава, водите га на музичке догађаје, представе, нека слуша музичке свираче... Инсистирајмо на понављању, јер деца обожавају да сваки пут изнова чују своју омиљену песму. Обезбедимо им да имају самосталан приступ музичким инструментима и омиљеним ЦД-овима, како би могла сама да их одаберу.

Деца од 5 до 7 година

Дете развија и проширује своје гласовне могућности. Развија музичко памћење понављањем песама, шаблона и почиње да схвата једноставне музичке концепције. Деца су у стању да свирају перкусионистичке инструменте

(удараљке). Уколико им се пружи прилика у стању су да изведу једноставне песмице на инструментима, као што су клавијатуре и ксилофон. Код неке деце ће се развити пасија за популарну музику, мада се код неке то може десити и раније. Ово је веома важно доба када је потребно подстицати дете, с обзиром на то да у овом периоду многа деца (а нарочито дечаци) „престају“ да певају и често се догађа да одбијају наставак на свирање музичког инструмента.

Шта ми можемо да урадимо?

Обезбедимо детету једноставне перкусионистичке инструменте. Пробајмо да заједно компонујемо једноставне песме. Упознајмо малишане са музиком различитих временских епоха и култура. Бавимо се музиком, користећи и компјутер.

Наведени чињеницама и потребом да се код што већег броја деце развију музичке предиспозиције, без обзира на њихово даље музичко усмеравање (похађањем музичких школа или не), указује се на значај ових задатака, јер је „музика саставни део наших живота, били музичари или не и буди жељу у сваком човеку, за свакодневним уживањем у њој“.

Литература

1. Аријес, Ф. (1989). *Векови детињства.* Београд: Завод за уџбенике.
2. Бјерквол, Ј. П. (2005). *Надахнуто биће дете и песма, игра кроз животно доба*. Београд: Плато.
3. Ђурковић-Пантелић, М. (1988). *Методика музичког васпитања предшколског узраста.* Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
4. Каменов, Е. (2008). *Васпитање предшколске доце.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Марјановић, Р. и сарадници (1989). *Игре и активности деце*. Београд: Нова просвета.
6. Мирковић, Р. К. (1093). *Психологија музичких способности.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Veselinka Bralović

THE EFFECT OF MUSICAL EDUCATION ON PRESCHOOL AGE CHILDREN

Summary: *The musical education of preschool age children take place in educational and psychological research. We will discuss the issues in the influence of genetic inheritance (and also the influence of stimulating environment) in the formation of elementary musical abilities. It has been shown that in nurturing children's musical abilities holistic approach is most prolific, which affects all dimensions of the children's personality. The formation of musical taste of preschool children must not remain in the background. During this period, the brain and the children's whole organism are most receptive (capable for receiving). This early period is suitable for creative development of children, training and education, so the music pedagogy also received a significant role in this period of children development. Music also has an educational role considering that it contains stimulating effect on the overall development of a child. It shows the greatest power in its impact on the learning process, as well as on the entire nervous system. Preschool children in „little schools" use a variety of rhythm instruments, sing songs, perform music games and more, because of which their coordination of movements, feeling for rhythm, memory and the ability to listen to music is consistently improving. With music it is easier to learn even mathematics. When children learn rhythm, they are learning division, fraction and proportion at the same time. These are the results of the latest survey, conducted in California University of Irvine. Attribution of music in preschool, children develop higher levels of social cohesion and it is easier for them to understand themselves and others. Through music children express their inner emotions and develop self-confidence in the easier way.*

Key words: *child, music, kindergarten, education.*

Марина Гавриловић
Висока школа за васпитаче струковних студија,
Алексинац

УДК 37.016:78(497.11)(091)

МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ НЕКАД И САД

Апстракт: *Традиционална култура у прошлости нагована је и одржавана у свим видовима музичког израза. У некадашњим просветним институцијама у Кнежевини и у Краљевини Србији реализовани су музички садржаји из фолклорног миљеа и из уметничког опуса домаћих композитора. То су: Јосиф Маринковић, Мита Топаловић, Јосиф Це, Даворин Јенко и Јован Пачу. Мелодије су компоноване на текстове познатих литерата: Јована Јовановића Змаја, Грчића Миленка, Јована Суботића, Бранка Радичевића. У савременом музичком образовању велики је утицај медија, па се у недостатку цензуре, многи млади људи из незнања окрећу безвредним музичким садржајима. Услед преплављености шундом и кичом, праве вредности народних мелодија се тешко или уопште не препознају. Због наведених разлога, живо присуство музике у данашњем школском систему, засновано на поменутим музичким и књижевним узорима из прошлости, могло би да утиче на подизање културног нивоа музичке уметности. То био и корак ка потпунијем разумевању прилика и потреба у још увек толико различитим регионима Србије.*

Кључне речи: *музичко образовање, музичко васпитање, песма, хор, оркестар, ритам, хармоника, гитара, клавир, шунд, народна мелодија.*

Проучавање развоја музичког образовања у прошлости (1888-1940) довело је до потребе за упоређивањем некадашње музичке наставе са савременим музичким образовањем. У прошлости је песма, као основно средство музичког васпитања, била заснована на националном духу са пажљиво одабраним текстовима. У настави певања и хорском извођењу доминирала је народна мелодија, а примењивана је и дечја уметничка песма. Инструментални ансамбли и камерни састави, у гимназијама и учитељским школама, изводили су дела уметничке музике познатих светских композитора.

Некада су у основним школама певане песме родољубивог садржаја, који је будио морално и патриотско осећање, а у савременим текстовима преовладавају приче о животињама, школским празницима, годишњим добима. Разлика се огледа и у мелодици. Данас су то једноставне мелодије са једногласним интонирањем. Двогласно певање предвиђено је за четврти разред, али је коначни избор о извођењу двогласа остављен учитељима. Двогласне песме у некадашњој настави извођене су већ од другог разреда.

Поред песама за децу Милоја Милојевића, Божидара Јоксимовића, Владимира Ђорђевића и других познатих композитора, извођене су песме

учитеља Јордана М. Костића и Драгољуба П. Илића. Школовани у учитељским школама, многи музикални учитељи стекли су одређена музичка знања, која су примењивали при компоновању песама за основце. Ове мелодије данас би биле „освежење“ у односу на већину немелодичних песама у савременој настави, а могле би бити и подстрек учитељима за самостално аранжирање песама.

У песмама које су обрађиване на часовима певања у Краљевини Југославији наилазимо на функционалност и могућност примене у савременој настави музичке школе. Међу објављеним песмама учитеља Јордана Костића посебно издвајамо *Мале музиканте*. Ова песма је значајна и због своје примене у социјалистичкој Југославији. Коришћена је у емисији првог програма Радио Београда под називом „Весело вече“. Мелодија је представљала „рапорт“, у коме су на комичан начин саопштаване одређене вести. Почињала је текстом: *Добро вече, добро вече, нека програм сад потече…* Мелодична и веселог карактера, песма је извођена у емисији и била је радо слушана, али не као дечја песма (песма се налази на крају текста). На основу тежине у тексту, мелодији и интерпретацији песама, може се закључити да су пред ученике основних школа у Краљевини Србији постављани музички сложенији задаци.

У свим просветним институцијама (гимназијама основним и учитељским школама) посебно је неговано хорско певање. Учитељи су са хором основаца изводили три наступа у току године: за школску славу Св. Сава, поводом Дана мајки и за крај школске године на Видовдан. На сваком наступу извођене су по три нове песме и државна химна. Важна је напомена, да је у данашњим основним школама формирање хора у нижим разредима реткост, а у Краљевини је била обавеза! Настава ритма у некадашњим школама, извођена уз асоцијацију на ход, може да се посматра као изворни начин поставке дводелног ритма, који се, уз извесну модификацију, примењује и у савременој настави солфеђа. За разлику од некадашње наставе, у којој је корачање уз песму реално спровођено у отвореном простору, савремени ђаци у учионици замишљају ходање: један покрет ногом – једна четвртина, цео корак – цео такт.

Сличност са ондашњом наставом певања наилазимо у броју часова. Певање се и данас изводи једном до два пута недељно, што је, у односу на друге предмете мало. У многим савременим школама у унутрашњости Србије часови музике замењују се другим предметима, најчешће математиком и српским језиком. Музика је специфична уметност, која захтева посебну надареност и креативност предавача. Данашњим учитељима је ускраћена помоћ стручних сарадника, односно наставника музичке културе, а решење се може сагледати у одвојеној настави, где би музичко васпитање предавао наставник музике. И некадашњи учитељи нису имали стручну помоћ, али су, уз велики труд, организовали хорове и наступали на школским прославама. Можда је овакав рад спровођен наредбама и указима Министарства просвете, или су на то утицале и особине на којима је почивало тадашње друштво: одговорност, национална свест и патриотизам.

Ученицима некадашњих учитељских школа, кроз предмете црквено певање, нотно певање и свирање, пружано је разноврсно музичко образовање. Различитим садржајем музичких вештина, будући учитељи достојно су оспособљавани за извођење музичке наставе у основним и средњим школама. На савременим учитељским факултетима државе Србије, музичко образовање је

реализовано кроз предмете под називом *Вокално инструментална настава* и *Методика музичке наставе.* Настава је добро организована и усмерена ка формирању комплетне музичке личности будућих учитеља. То је задатак који подразумева певање и свирање с листа и стицање уметничких и дидактичко-методичких знања из области музике.

Недостатак савремене наставе на учитељским факултетима и на високим школама струковних студија за васпитаче је сужени избор инструмената. Данас се на поменутим школским институцијама најчешће свира хармоника, а ретко блок флаута или клавир. Жичани инструменти, поготово виолина, више се не предају. У учитељским школама Краљевине СХС и Краљевине Југославије виолина је сматрана најпогоднијим инструментом за музичку наставу. Други инструмент са прихватљивим звуком, био је хармонијум, а клавир је за наставу певања окарактерисан као неприступачан. Сматрано је да деца уз помоћ клавира тешко могу да науче тражене мелодије. Поред људског гласа, за опажање и интонирање тонова и мелодија најбољи су жичани инструменти – нарочито виолина. Многа деца не могу да отпевају тонове одсвиране на хармоници или клавиру, али их веома лако интонирају и памте кад су им тонови отпевани. Због тога је пожељно да звук инструмента буде сличан људском гласу. Такав инструмент је виолина, која је неправедно запостављена у савременој музичкој настави. Изопштавање виолине из учитељске праксе наводи на помисао да се на савременим учитељским факултетима и високим школама за васпитаче уписују мање музикални студенти. За многе ученике и свирање на хармоници је тешко. Једино оправдање налазимо у томе што је хармоника погодна за пратњу школског хора или солиста. Њена примена је у завршници музичког посла, а не при почетном раду на интонирању тонова или учењу песама.

Највећу разлику у музичком образовању између некадашњих и савремених школа наилазимо у гимназијама. За разлику од гимназија у Краљевини Србији, у којима су инструментални ансамбли састављени од инструмената симфонијског оркестра, у савременим школама државе Србије таква врста оркестара постоји само у стручним музичким школама. Гимназије често не поседују ни један други инструмент, осим клавира у музичком кабинету. Оркестара углавном нема, а хорови су права реткост. У гимназијама се више не уче певање. Музичко образовање предаје се у I и II разреду и сведено је на изучавање музичке историје. Може се рећи да је у већини средњих школа у Србији музичко извођаштво замрло.

Недостатак музичке наставе, а посебно оне засноване на уметничкој и народној мелодији, има далекосежне последице у васпитању и животу младих људи. Одговорност није само у просветним институцијама, већ морамо узети у обзир утицај нових медија и њихову надмоћ. Због преплављености шундом и кичом, праве вредности народних мелодија се тешко, или уопште не препознају. Услед недостатка цензуре, која омогућава спознају добре и лоше музике, многи млади људи се из незнања окрећу безвредним музичким садржајима.

Упознавање омладине са музичким фолклором има посебно значење у тражењу нових могућности за обогаћивање музичког стваралаштва и музичких изражајних средстава. Да би се истакле вредности српског народног блага, потребно је да народна мелодија дође у руке правих музичара – стваралаца и извођача. Оно што се данас често назива фолклором, сакривено је у

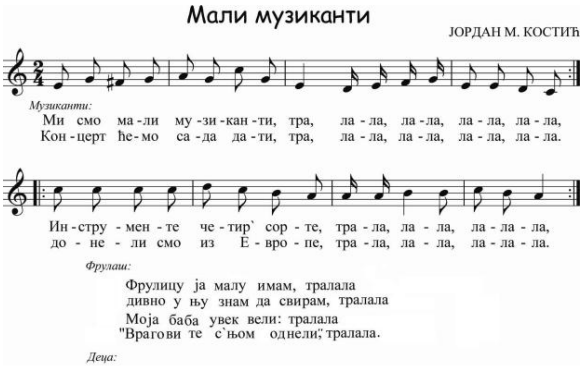
вулгаризованој песми и игри, које носе елементе преузете из мелодика различитих култура: турске, бугарске, грчке, шпанске. Оваква музика, нажалост, чини да се музичка публика задржава на најнижем нивоу.

Иако изворна народна музика потиче из давнина, због неоспорних квалитета и по угледу на музички избор у некадашњем државном поретку потребно је, да се као допуна и корекција постојећих садржаја примени у настави савременог друштва, и тако допринесе музичком достојанству. Јер, народна мелодија није само низ тонова који лепо звуче. Она је скуп осећања и културног наслеђа, створеног из непресушне енергије – из живота народа.

Резиме

Традиционална култура у прошлости негована је и одржавана у свим видовима музичког израза. Тада је песма, као основно средство музичког васпитања, била заснована на националном духу, са пажљиво одабраним текстовима, често родољубиве садржине. У настави певања и хорском извођењу доминирала је народна мелодија, а примењивана је и дечја уметничка песма. Инструментални ансамбли и камерни састави, у гимназијама и учитељским школама, изводили су дела уметничке музике познатих светских композитора. Упоређивањем савремених музичких садржаја са ондашњим песмама и мелодијама, сагледавамо велику разлику. На основу тежине у тексту, мелодији и начину извођења песама, може се закључити да су пред ученике основних школа у Краљевини Србији постављани музички сложенији задаци, у односу на основце у савременим школама.

Савремена музичка настава је ретко заснована на уметничкој и народној мелодији, а то има далекосежне последице у васпитању и животу младих људи. Одговорност није само у просветним институцијама, већ и у утицају нових медија и њихове надмоћи. У борби против шунда, потребно је у великој мери, користити изворну народну мелодију, јер она благотворно утиче на обогаћивање музичког стваралаштва и истиче вредности српског народног блага.



Литература

1. Васиљевић М. Зорислава (2000). *Рат за српску музичку писменост*. Београд: Просвета.
2. Ђорђевић Р. Владимир 1909. *Збирка одабраних песама у један, два, три и четири гласа за школску омладину*. Јагодина.
3. Лазаревић, Л. (1926). *Грађа за историју наших школа*. Београд: Учитељ, VII, бр. 2, 3.
4. Миловановић М. Мирослав (1975). *Основно школство Ниша и околине у XIX и почетком XX века.* Ниш: Градина.
5. *Просветни гласник*, XLVII, св. 9, Београд, септембар 1931.
6. *Службени гласник министарства просвете*, Београд, 20. 06. 1925.
7. Стојановић, Гордана, Васиљевић М. Зорислава, Дробни, Татјана (2007). *Музичка култура за 1. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
8. Ћунковић, Срећко (1970). *Школство и просвета у Србији у XIX веку*, Београд: Каталог изложбе Педагошког музеја.

Marina Gavrilović

MUSIC EDUCATION THEN AND NOW

Abstract: *In the past, traditional culture was cultivated and maintained in all aspects of musical expression. In the educational institutions in the Principality and Kingdom of Serbia, songs from the folk milieu and from the artistic oeuvre of Serbian composers were commonly used. These are: Josif Marinković, Mita Topalović, Josif Ce, Davorin Jenko and Jovan Paču. The melodies were composed for the lyrics of famous literati: Jovan Jovanović Zmaj, Grčić Milenko, Jovan Subotić, Branko Radičević. In contemporary music education the influence of the media is immense, and in the absence of censorship, many young people turn to worthless music out of ignorance. Due to the quantity of trash and kitsch, the true value of folk melodies is hardly recognized. For these reasons, the presence of music in today's school system, based on the aforementioned musical and literary models of the past, could have an effect on the raising the cultural level in music. It would be a step toward a more complete understanding of circumstances and needs in different regions of Serbia.*

Keywords: *music education, song, chorus, orchestra, rhythm, accordion, guitar, piano, trash, folk tunes.*

Снежана Кутлешић, Биљана Јелисавчић
Јелена Митрашиновић Брашанац
Мирјана Јелисијевић Лончар
ПУ „Радост“, Чајетина

УДК 373.2.016:78]:37.032.2

РАСТИМО УЗ МУЗИКУ

Резиме: *У овом раду желимо да презентујемо искуства која смо стекли континуираним радом фокусираним на утицај и значај, које имају музичке активности у периоду од 3 – 7 година живота. Пре свега, како се креирањем стимулативне „музичке средине“ може код деце у том узрасту постићи да се:*

- *повећа осетљивост и пријемчивост за различите видове музике и музичког изражавања,*
- *формира музичка култура,*
- *спонтано прихвати јавни наступ,*
- *стиче самопоуздање и осећање сигурности.*

Кључне речи: *музика, стимулација, самопоштовање, социјална сигурност, емотивна стабилност, игра.*

У предшколском узрасту дешавају се велике промене у физичком и психичком развоју детета када је оно отворено за утицаје који долазе из окружења. Физички, емоционални и когнитивни развој детета веома је тесно повезан са музиком. Музичке активности на овом узрасту испреплетане су са другим видовима дететовог искуства.

Музика је не само извор музичког развоја, већ и средство стваралачког испољавања детета, као и сазнајног, социјалног, емоционалног и психомоторног развоја. (Радош, 1986:3). Развој музичких способности детета зависи од *генетике* (урођене диспозиције), *утицаја средине* (породица, предшколска и школска установа, социјална средина) и *самосталне активности.*

Интересовање које се развија код деце је покретачки фактор за њихову самосталну активност. Ако су задовољени сви фактори развоја, онда ће се музичке способности рано развити. Међутим, код већине деце је потребан систематски педагошки утицај како би се остварили резултати у музичком развоју (Судзиловски, Терзић, 2010:204).

Рана стимулицаија код деце је потребна пре него што се препознају одређене способности. Потребно је створити подстицајну музичку средину, у којој дете борави. „Музичке способности, поготово ако су срединске услови повољни, јављају се знатно раније од других. Важна је музичка средина у којој

дете борави, јер многа деца успевају да реализују свој потенцијал тек после одговарајућег учења музике“ (Радош, 1983: 82).

Најближи контакт са музиком реализујемо певањем и слушањем музике. У нашем свакодневном животу слушање музике присутно је захваљујући мас-медијима, тако да музика представља звучни параван другим активностима. Слушање музике делује на човеков духовни живот. „У повољним дидактичко–методичким окружењима навику необавезног слушања преусмеравамо на активно присвајање и осећајно доживљавање музике, а од великог броја звучних понуда учимо у школи како се врши избор и на који начин се деца оспособљавају за активно праћење музичког тока одређене композиције.“ (Терзић, 2003:203).

Код организованог слушања музике потребно је водити рачуна о повољним дидактичко–методичким условима и придржавати се принципа који омогућавају стварање атмосфере, у којој деца емотивно прилазе музичким делима и присвајају музичке садржаје. Најпре полазимо од познатих композиција, затим следе сложеније, ритмички изражајне, одређене, упечатљиве, а у мелодијском погледу допадљиве, покретљиве, променљиве композиције. Потребно је комбиновати познате и непознате елементе (познат инструмент а композиција није и сл.) и водити рачуна о трајању композиције (Терзић, 2003:207).

Да би се створио одговарајући однос према музици, један од услова јесте и познавање њених функција. Ово је нарочито важно за све оне који се у свом професионалном или непрофесионалном животу баве образовањем и васпитањем, процесима у којима васпитач има почетну или једну од најважнијих улога (Чинч, 2012: 17).

Музика утиче на побољшање моторике, концентрације и стицање самопуздања. Ритам знатно утиче на физиолошки развој, док мелодија стимулише афективне карактеристике. Ментални развој потпомогнут је, у првом реду хармонијом, мање мелодијом и ритмом. Дакле, мелодија развија афективност а хармонија интелигенцију. Оно чиме су деца изложена највише кроз утицај масовних медија, па и у оквиру породице, одражава се на формирање интересовања и укуса. Васпитач овде може да има значајну улогу кроз развијање љубави према новим вредностима. (Терзић, 2002:250).

Предмет рада: Полазећи од тога да се музика учи слушањем, памћењем, певањем, свирањем уз покрет и утиче на формирање и развитак дечје личности и њених психичких функција, идеја нам је да у периоду раног развоја за децу креирамо стимулативну „музичку средину“ и да кроз систематски креиране и плански организоване музичке активности подстакнемо развој слушне перцепције и пријемчивост деце за општеприхваћене музичке изразе.

Циљ нашег рада је да кроз систематски и интегративни приступ омогућимо деци развој музичког потенцијала и стварање прве „музичке шеме“, која ће стимулисати осетљивост за различите видове музике и музичког изражавања допринети формирању музичке културе (укуса), као и омогућити детету да спонтано прихвати јавни наступ, стекне самопоуздање и осећање сигурности у социјалним ситуацијама.

Хипотезе: Претпоставка је да ће кроз систематски интегративни приступ деца створити прву „музичку шему“која ће допринети:

- осетљивости за различите видове музике и музичког израживања,

– формирању музичке културе и укуса,
– спонтаном прихватању јавног наступа,
– стицању самопоуздања и осећања сигурности.

Задаци:

– уз пријатну и добру музику креирати атмосферу која ће код деце изазвати позитивна осећања,
– реализовати активности у којима ће деца бити упозната са музичким инструментима и начинима на које се продукује музика,
– креирати и реализовати активности где ће деца бити упозната са начинима записивања мелодије,
– упознати децу са нашим и традиционалним играма других народа,
– тестирати осетљивост на ритам и мелодију,
– омогућити деци да сами креирају активности,
– спонтано каналисати активности које ће омогућити детету да развије самопоштовање и да сценски наступ прихвати као саставни део свакодневне комуникације (да нема страх од јавног наступа),
– стимулисати дете са сметњама у развоју да се спонтано укључује у све активности,
– подстицати тимски рад и сарадњу са родитељима и локалном заједницом.

Метод рада: демонстрација игре, вербална метода, драмски метод, слушање музике, музичке радионице.

Активности:

- добро одабрана музика је саставни део активности (вежбе за физички развој, ликовне активности, слободне активности и сл.),
- упознавање деце са музичким инструментима (клавир, гитара, фрула, хармоника, балалајка),
- шта су ноте? (Бележење дечјих одговора, израда линијског система и нота),
- провера гласовних могућности код деце (праћење од средње до припремне предшколске групе),
- формирање хора,
- формирање фолклорне групе,
- једном недељно пробе хора и фолклора, вежбе координације, вежбе дисања,
- посета деце из старије фолклорне групе, наступи у вртићу,
- присуствовање концерту Музичке школе из Јекатеринбурга,

- музика и инклузивни рад са дететом са сметњама у развоју у групи,
- едукација родитеља кроз музичке радионице и предавања о утицају музике у раном развоју.

Корелација са другим активностима у васпитно–образовном раду:

- слушање класичне, дечје и музике различитих култура у континуитету,

- коришћење рециклажног материјала за израду „нота“ (јачање еколошке свести),

- израда „нота“ (формирање појмова пола – цело),

- украшавање елемената „нота“ (развијање перцепције),

- учење песмице за сваку ноту,

- упознавање са популарним играма (валцер, твист, рокенрол, самба),

- упознавање са композиторима путем прича и цртаних филмова,

- вежбе за правилан развој стопала, правилно држање тела, вежбе за развој моторике реализоване су у корелацији са вежбама фолклорних игара,

- вежбе за правилно дисање реализоване су приликом хорског певања,

- упознавање са деловима народне ношње, њиховим називима, начину ношења,

- стварање навике за бављење неком активности (вежбе игара и певања у одређено време).

Резултати рада:

- деца препознају и усвојили су кораке игара (твист, сиртаки, валцер, народно коло, самба),

- усвојили су појмове: линијски систем, ноте, виолински кључ, музички оркестар,

- препознају музичке композиције дечје и класичне музике,

- именују поједине познате композиторе,

- савладали су основе хорског певања,

- упознати су са различитим инструментима,

- стекли искуство првим јавним наступом.

Наредни кораци:

- наставити са реализацијом и постојећих и креирати нове музичке активности у наредном периоду,

- слушање, препознавање и усвајање различитих музичких стилова (поп и рок музика, француске шансоне, италијанске канцоне, грчка музика, класична музика, изворна народна музика),

- посета музичкој и балетској школи,

- присуствовање различитим музичким фестивалима.

Литература

1. Ракић , В. (1946). *Васпитање игром и уметношћу*, Београд: Просвета.

2. Мирковић- Радош, К. (1983). *Психологија музичких способности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

3. Матић, Е., Мирковић-Радош К. (1986). *Музика и предшколско дете*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

4. Терзић, Е. (2002). *Испитивање музичке спосооcбности и музичке обавештености деце предшколског узраста у Ужичком крају*, Ужице: Зборник радова 3, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет, Ужице.
5. Терзић, Е. (2003). *Слушање музике у првом циклусу обавезног образовања,* Ужице: Зборник радова 4, универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет, Ужице.
6. Судзиловски, Д., Терзић Е. (2010). *Музика у развојним етапама деце предшколског узраста*, Ужице: Зборник радова, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу.
7. Чинч, Е. (2012). *Музичка хрестоматија*, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Павлов“, Вршац.
8. Петровић, М. Л. (1995). *Најмлађем пијанисти – школица за клавир, ниво А*, Књажевац: Нота.

Snežana Kutlešić, Biljana Jelisavčić ,
Jelena Mitrašinović Brašanac, Jelisijević Mirjana Lončar

GROWING UP WITH MUSIC

Summary: *In this paper we want to present our experiences, gained through continuous work focused on the impact and importance of having musical activities during the age period between 3 and 7 years of life. First of all, how creating a stimulating "musical environment '', may cause children of this age to achieve the following:*

- Increase their sensitivity and responsiveness to different types of music and musical expression ,

- Form a musical culture ,

- Spontaneously accept public performance ,

- Acquire self-confidence and a sense of security .

Keywords: *music, stimulation, self-esteem, social security, emotional stability, games.*

Милка Симић, Ивана Васиљевић
ПУ „Нада Наумовић“,
Крагујевац

УДК 373.2:[061.23:371.383
(497.11 Крагујевац)

КУЛТУРНО-ОБРАЗОВНИ ЦЕНТАР У ВРТИЋУ

Резиме: *Културно-образовни центар „Ризница“ постоји 11 година у ПУ „Нада Наумовић“ у Крагујевцу. Као део годишњег плана рада Установе, својим програмом, избором активности и садржаја, као и начином рада, од првих дана је у служби деце и њихових родитеља и промотер је квалитетног одрастања деце. КОЦ обједињује рад библиотеке, Инфо центра и Програм КОЦ „Ризница“, који својим активностима и манифестацијама личи на велику, богату слагалицу, чији су делови подстицаји свих области развоја деце – говорног, ликовног, музичког стваралаштва, физичког и социјалног развоја. Активности имају за циљ да на интерактиван, забаван и културан начин отварају деци могућност да проналазе оно најбоље у себи и да то презентују на најбољи начин, подржани од родитеља и васпитача. Заједно у одрастању, деца, родитељи и васпитачи, корачају раме уз раме и стварају ризницу успомена из детињства.*

Кључне речи: *активности, манифестације, култура, креативност, родитељство, планирање.*

УВОД

Дечје слободно време треба оплеменити, а ми игром и маштом можемо постићи јединство педагошког и културолошког аспекта. Савремени темпо живљења шаблонизује однос родитеља и деце у заједничком слободном времену (цртани филмови, видео-игрице, бојанке, играонице..), што спутава дечју машту и креативност. На раном узрасту постоје велике могућности утицаја на целокупан дечји развој. Пријемчивост за повољне утицаје отвара могућности да се детету понуде квалитетни садржаји током којих му родитељ може бити партнер.

Културно-образовни центар „Ризница“ повећава доступност културно-образовно- едукативних програма свој деци и родитељима у граду кроз организацију и реализацију културних и јавних манифестација, уз учешће деце и за децу на нивоу Предшколске установе, а и шире. „Ризница“ је настала 2002. године, као пројекат интеграције вртића у културно-образовни центар за децу, родитеље и васпитаче.

Полазиште је популаризација културе, квалитетно коришћење слободног времена деце и родитеља заједно, задовољење дечје потребе за игром и дружењем, подизање квалитета родитељства, отварање Предшколске установе за већи степен сарадње и размене са локалном заједницом. Током дугогодишњег

рада, програмски садржаји и облици су се мењали и обогаћивали, али је почетна идеја (квалитетно заједничко слободно време родитеља и деце) остала иста. Ослушкивање потреба циљне групе обезбедило је процесуалност у којој се прожимају два аспекта:

1. дете у заједничкој игри са родитељима;
2. дете у процесу развоја своје личности.

ОРГАНИЗАЦИЈА РАДА У КУЛТУРНО-ОБРАЗОВНОМ ЦЕНТРУ

Организационе јединице

Културно-образовни центар „Ризница“ је смештен у једном од 15 вртића ПУ „Нада Наумовић“. Обједињује библиотеку, Инфо центар и Програм, који је саставни део Годишњег плана рада Установе.

БИБЛИОТЕКА садржи преко 1700 наслова који потпадају под стручну и дечју литературу:

- Књиге и часописи за децу;
- Стручне књиге и часописи;
- Сликовнице на енглеском језику;
- Дидактичке играчке и
- Медијатека.

Начин рада:

- Активни и интерактивни приступ даваоца услуга и
- Стручни савет при избору литературе.

Циљ:

- задовољење дечје потребе за књигом, игром, дружењем;
- подизање квалитета родитељства понудом литературе о васпитању и родитељству и размена између родитеља;
- подизање квалитета васпитно-образовног рада понудом литературе;
- обједињена понуда игре, књиге, амбијента и живе речи

ИНФО ЦЕНТАР постоји од септембра 2007. са циљем унапређивања информационог система и подизања квалитета васпитно-образовног рада Установе. Информације теку преко Инфо центра у електронској форми. То омогућава већи и бржи проток информација. Један од задатака Инфо центра је и редовно ажурирање сајта Установе – www.nadanaumovic.rs . Да би сајт задовољио потребе корисника наших услуга и запослених оформљен је Уреднички тим који прикупља информације о актуелним дешавањима.

ПРОГРАМ Културно-образовног центра „Ризница“ чине:

- Креативне радионице за децу и родитеље;
- Ликовни конкурси за децу;
- Спортске олимпијаде (такмичарске игре) за децу и за децу и родитеље;
- Посете позоришним представама;
- Посете другим културним институцијама;
- Музичко-ритмичке активности за децу и за децу и родитеље;
- Драмске радионице за децу и за децу и родитеље;
- Ревија дечјих драмских игара – Фестивалчић;
- Документарни запис о дечјим способностима – Галерија вештина;

- Програм обележавања Дечје недеље – Сусрет пријатељства и
- Обележавање празника

Циљ:

- Повећање доступности културно-образовних садржаја свој деци и родитељима града;
- Развијање креативних и стваралачких потенцијала личности деце;
- Јачање тима кроз поделу улога и одговорности.

Задаци:

- Планирање и реализовање активности подстицања дечје маште, стваралаштва и креативности;
- Планирање и реализовање манифестација на нивоу Установе, локалне заједнице и региона;
- Планирање и реализовање промоција пројеката, књига и других културно-образовних програма

У свом развоју Програм је прошао кроз следеће фазе:

I фаза

- интеграција програмских активности на нивоу вртића;
- учешће појединаца и институција које се на било који начин баве децом;
- програм се реализује у сали вртића „Цицибан”.

II фаза

- интеграција програмских активности на нивоу вртића;
- учешће појединаца и институција које се на било који начин баве децом;
- тим Ризнице осмишљава, креира и реализује активности;
- програм се реализује у сали вртића „Цицибан” и повремено у другим просторима.

III фаза

- интеграција програмских активности на нивоу вртића и постојећих тимова на нивоу Установе;
- учешће појединаца и институција које се на било који начин баве децом;
- тим Ризнице осмишљава, креира и реализује активности
- програм се реализује у свим вртићима Установе и другим просторима у граду (паркови, библиотеке, баште, градски тргови. . .)

У реализацији програмских садржаја интерактивни приступ је императив. Најчешћи облици рада су индивидуалне и групне презентације и индивидуални и групни рад.

Организација рада реализатора у КОЦ-у

Координатор рада културно-образовног центра је сарадник за културу, а реализатори су чланови Тима. Тим који је формиран 2003. године планира, креира и реализује програмске активности културно-образовног центра. У свом развоју Тим је пролазо кроз следеће фазе:

I фаза - чинила су је васпитачи и медицинске сестре, представници свих вртића наше Установе. Чланови тима су били спона Ризнице и вртића. Тим се окупљао једном месечно ради планирања програма. Избор чланова у тиму – случајан. У планирању, креирању и реализацији предвиђених активности Тим је наилазио на велику подршку деце и васпитача наше Установе, пре свега, али и појединаца или институција које се баве децом (Дом и школа за децу оштећеног

слуха, Дом за незбринуту децу *Младост*, основне школе, музичка школа, балетска школа, спортска друштва...).

II фаза – године 2004. чланови тима нису само спона вртића и Ризнице, већ и креатори, реализатори и евалуатори активности и програма. Покушај увођења критеријума за избор чланова у тиму;

III фаза – године 2006. инсистира се на примени постављених критеријума у вртићима; тиму се, као стални чланови, прикључују од 2007. представник ДТ "Свитац" и представник Инфо центра.

Тим јачамо поделом улога и одговорности:

А) сарадник за културу:

- Координација рада Културно-образовног центра;
- Координација рада Тима;
- Сарадња са локалном заједницом и медијима;
- Припрема, реализација и евалуација КОЦ-а;
- Израда извештаја;
- Координација културно-образовних програма на нивоу Установе и
- Израда Летописа.

Б) члан Тима:

- Израда синопсиса;
- Реализација и евалуација активности и програма;
- Израда планова и извештаја о културно-образовним садржајима у вртићу и
- Учешће на састанцима тима.

В) представник ДТ "Свитац" и представник Инфо центра у тиму - програмска и техничка подршка:

- Учешће на састанцима тима;
- Реализација планираних активности;
- Извештавање тиму;
- Израда плаката за активности и
- Припрема и реализација промоција и презентација.

Документовање рада КОЦ-а

О свом раду и раду КОЦ-а тим и сарадник за културу воде документацију:

- Израда плана активности (циљ, структура активности и подела улога);
- Реализација – број деце, одраслих, фотографије, продукти, коментари, белешке;
- Извештај по реализацији (циљ – остварен или не, кратак осврт на реализацију);
- Месечни извештај "Ризнице" – обједињавање извештаја подтимова и осталих активности током месеца које су реализоване у "Ризници" или кроз "Ризницу" и
- План и договор за наредни месец .

ЗАЈЕДНИЧКЕ АКТИВНОСТИ ДЕЦЕ И РОДИТЕЉА И ТРАДИЦИОНАЛНЕ КУЛТУРНЕ И ЈАВНЕ МАНИФЕСТАЦИЈЕ – ПРОГРАМ КОЦ-а

Заједничке активности деце и родитеља – заједничко слободно време

Размишљања о значају и значењу слободног времена датирају још из старе Грчке – Аристотел у свом делу „Политика“ истиче да су и мир и благостање опасни, ако држава не зна шта ће са слободним временом. Када су у питању деца, њихов психички и физички развој, слободно време има изузетно важну улогу – оно треба да послужи као средство садржајнијег, квалитетнијег, хуманијег и културнијег живота.

Недостатак времена и мноштво обавеза су најчешћи елементи савременог живота човека. У оваквом ритму, родитељима није увек лако да осмисле квалитетне садржаје за заједничко слободно време са децом. КОЦ „Ризница“ је препознала ову потребу деце и родитеља и својим програмом планира адекватну понуду за сваку радну годину.

Неке од активности су:

Под окриљем јесени – радионица за децу и родитеље која се у свим вртићима одржава у исто време – истог дана од 15 часова. Тог дана деца заједно са родитељима израђују јесење маске, оживљавају кишобране, креирају јесење шешире, а затим, сви заједно прошетају градом (насељем у коме се вртић налази)и поздрављају предстојећу јесен. У овој активности учествују деца различитог узраста.

Мали истраживачи – активност се одржава у Еко парку у Илиној води. То је активност за децу и родитеље из целодневног и четворочасовног (вртић и села) програма вртића „Чуперак“, који је смештен у овом насељу, уз позив деци и родитељима осталих вртића. Присутни су у прилици да се упознају са радом ватрогасне службе, али и да виде шта раде, на који начин и уз помоћ које опреме, рониоци, планинари и извиђачи.

У игри драме и позоришта – драмска радионица за децу и родитеље која се одржава у јануару месецу у једном од вртића. Деца и родитељи су у прилици да се заједно играју, смишљају приче од насумично одабраних речи, цртају и глуме. Карактеристика ове радионице је смех који прати непрекидно читаво дешавање. У радионици учествују деца од 3 до 7 година са својим родитељима.

Зимске игре - уприличавају се, такође, у поподневним сатима за децу и родитеље више вртића. Присутни се играју на снегу, санкају, грудвају, праве Снешка Белића, играју такмичарске игре на снегу, а загревају се топлим чајем.

Причам ти причу – активност за децу и родитеље четворочасовних група, која се одржава у Библиотеци за децу у марту месецу. Деца и родитељи се упознају са занимањем *библиотекар* и на нов и креативан начин се упознају са читањем и слушањем бајки. Том приликом се деци омогући бесплатно учлањење у библиотеку и коришћење њених капацитета.

Игра је тамо где смо ми – интерактивна радионица за децу и родитеље у шопинг центру „Плажа“, која има за циљ да путем квизова, представа, покретних

игара, забави све присутне, али и укључи у саму активност. Родитељи су се опустили и заједно са децом плесали и такмичили се.

Мој љубимац – активност се организује у једном од вртића за сву заинтересовану децу и родитеље. Они у вртић доносе своје кућне љубимце, представљају их, говоре о начину на који се брину о њима, ту је присутан и ветеринар који пружа практичне савете о неговању и чувању животиња. Деца су у прилици да се сусретну и са животињама са којима, можда раније, нису била у прилици.

Промоције – спорадично и у зависности од потреба приређују се за децу и родитеље, где су они у могућности да се, на нов, интерактиван и забаван начин упознају са новим књигама. Чак и на оваквим активностима, деца заједно са родитељима постају интерактивни учесници. То се исто односи и на дискове са дечјом музиком.

Еколошке радионице су радионице за децу и родитеље где се они на креативан начин уче да чувају планету Земљу и штите животну средину. Заједно са родитељима, деца цртају, сликају, праве играчке од отпадног материјала.Овакав вид активности развија код деце креативност и маштовитост, а родитељ постаје равноправан партнер у учењу и игри.

Традиционалне културне и јавне манифестације

Сусрет пријатељства је манифестација која траје од 2008. Одржава се у првој недељи октобра, у Дечјој недељи у Позоришту за децу. Улаз је слободан за све суграђане. Манифестација се састоји из два дела. Први део се одвија унутар Позоришта за децу, где се малишани наших вртића представљају кроз покретне игре. Заједно са њима учествују и гости из нашег региона. Други део манифестације одвија се на платоу испред Скупштине града, где кроз „Дечји шкраб“ деца исказују своје виђење пријатељства. Главни мотив јесте „Речник пријатељства“ Душка Радовића. Ова манифестација има и своју химну, програм воде васпитачи, а децу забављају и чланови Драмске трупе „Свитац“. Циљ овог дешавања јесте развој социјалног васпитања деце и развој детета као друштвене личности.

Осети новогодишњи ритам је тродневна манифестација у којој учествују деца свих предшколских група наше Установе. Деца плесом и музиком са новогодишњим и зимским темама представљају зиму као годишње доба. Ово дешавање се одржава од 2009.

Галерија вештина - назив је видео-записа који говори о дечјим способностима. Документарни филм се емитује већ 3 године за редом, а има за циљ да се колеге и родитељи боље упознају са дечјим афинитетима и интересовањима. Ту се могу видети дечје вештине везане за певање, спорт, уметност, говор, глуму...

Ликовни конкурс „Свет из моје маште“ организује се већ 3 године. У њему учествују сва деца наше Установе. Процену најбољих радов врше студенти и професори Факултета ликовних уметности. Додела захвалница и награда ауторима најбољих радова врши се на пригодној свечаности у једном од вртића.

Фестивалчић – Ревија дечјих драмских игара „Фестивалчић“ одржава се 11 година. Почели смо стидљиво, у вртићу „Цицибан“, а затим смо закорачили у Позориште за децу, где су деца предшколског узраста коначно била у прилици да

не буду само посматрачи, тј. публика на дечјим представама, већ и активни учесници, актери истих. Деца постају глумци. Сваке године, доћи до дечје представе као финалног производа који деца изводе публици, изискује пролазак кроз вишемесечни процес. Деца предшколског узраста у сарадњи са васпитачима бирају текст који ће драматизовати. Он се увек односи на дечју књижевност, бајке и басне. Представе трају до 20 минута. Костиме и сценографију израђују кретивни тимови вртића у сарадњи са родитељима. Пре одржавања Фестивалчића, васпитачи се договарају, консултују са колегама на Округлом столу, чија је главна тема управо Фестивалчић. Ова манифестација има и свој пратећи програм. У холу Позоришта за децу налазе се урамљени радови које су сликали малишани наше Установе и које описују представе које ће се гледати. Манифестација траје 5 дана. Поред деце предшколског узраста свих наших вртића учествују и гости из региона. Одржава се у априлу и има хуманитарни карактер. Део новца од улазница усмерава се у хуманитарне сврхе. На Фестивалчићу, публика је у прилици да погледа око 17 представа у извођењу малишана. Дневно представе прати преко 350 људи. У протеклих 11 година приказано је око 170 престава у којима је учествовало преко 1750 деце, а преко 17 500 људи је пропратило ову манифестацију. Фестивалчић је део културног програма града Крагујевца.

ПРОБЛЕМИ У ФУНКЦИОНИСАЊУ КОЦ-а И НАЧИНИ ПРЕВАЗИЛАЖЕЊА

Мотивација – представници вртића у тиму “Ризница” *нису* у свим вртићима одабрани према предложеним критеријумима – увођење у програм и делегирање улога и стрпљење!

Нередовно вођење документације у периоду септембар - децембар – враћање на План и програм и договорену документацију! Истовремено, ангажовање чланова у “Ризници” и матичним вртићима – статус члана тима “Ризница” се разликује од вртића до вртића – члан тима је реализовао програм матичног вртића! Преклапање програма “Ризница” са осталим програмима Установе - предност је имао програм матичног вртића! Рад и ангажовање у тиму “Ризница” се битно и организационо разликује од рада у оквиру осталих тимова на нивоу Установе (планирање, припрема и реализација програма) - увођење у програм и делегирање улога и стрпљење!

ЗАКЉУЧАК

Рад у Културно-образовном центру „Ризница“ наглашава процес усмерен на целокупан развој детета уз подршку васпитача и родитеља. Дете је већ само по себи посебно, али стимуланс мора да добија из одговарајућег окружења како би дефинисало своју посебност. „Ризница“ кроз културне, едукативне и образовне садржаје пружа разноврсне могућности за испољавање креативних и стваралачких потенцијала личности. Прву перцепцију слободног времена дете формира унутар породице. У светлу савременог живота „Ризница“ помаже родитељима да избегну замку доколице и даје облик, садржај и смисао заједнички проведеним тренуцима. Родитељ је у прилици да боље упозна своје дете у интеракцији са другом децом и одраслима, његова интересовања и

вештине, да размени искуства родитељства са другим родитељима и професионалцима.

Васпитач је у прилици да у интеракцији са децом, родитељима и колегама развија своју креативност, да боље разуме дечју личност и унапреди своју васпитно-образовну праксу. Кроз разне манифестације које деци наше Установе, али и деци града пружа овај културно-образовни центар, малишани су у прилици да се кроз разне активности припремају за полазак у школу, а родитељ је у прилици да буде активан и равноправан партнер у одрастању свог детета.

Литература

1. Виготски, Л. С. (2005). *Дечја машта и стваралаштво,* Београд: ЗУНС.
2. Група аутора, (1989). *Родитељи у дечјем вртићу*, Београд: ЗУНС.
3. Младеновић, М. (1963). *Породица и породични односи*, Београд: Рад.

Milka Savić, Ivana Vasiljević

CULTURAL- EDUCATIONAL CENTER IN KINDERGARTEN

Summary: *Cultural-Educational center "Riznica" exists for 11 years with pre-school institution "Nada Naumovic" in Kragujevac. As a part of yearly work plan of institution, through its program, activities and content selection, as well as its operating mode, since the beginning it has been in service of children and their parents and promoter of high-quality growing up. Cultural-Educational center combines work of the Library, Info-center and Program of Cultural-Educational center "Riznica", which through its activities and manifestations resembles to great, wealthy puzzle, whose parts are incentives of all areas of child development – spoken, pictorial and musical creativity, physical and sociological development. Goal of these activities is to, through interactive, fun and cultural way, open a possibilities for children to discover the best in them and to present it in the best way, supported by parents and teachers. United in growing up, children, parents and teachers walk together, hand in hand building treasury of childhood memories.*

Key words: *activities, manifestations, culture, creativity, parenthood, planing.*

Босиљка Оцокољић
Видосава Тењовић
Дечји вртић, Ивањица

УДК 373.2.064

ПУТ ДО ПОВОЉНЕ ПСИХОСОЦИЈАЛНЕ КЛИМЕ

Резиме: *Деца у групи чине социјални систем у оквиру којег се успостављају бројне и разноврсне формалне и неформалне социјалне и емоционалне везе и интеракције. Интеракције укључују односе између васпитача и деце, деце међусобно и између вртића и породице. Психосоцијална клима је квалитет интерперсоналних интеракција унутар групе. Истраживања указују да клима утиче на васпитно-образовне исходе, тако што они могу бити унапређени креирањем подстицајне средине.*

Кључне речи: *психосоцијална клима, правила понашања, конфликти, група.*

Психосоцијална клима као чинилац васпитно-образовног исхода

Деца у групи чине социјални систем у оквиру којег се успостављају бројне и разноврсне формалне и неформалне социјалне и емоционалне везе и интеракције. Интеракције укључују односе између васпитача и деце, деце међусобно и између вртића и породице. Психосоцијална клима је квалитет интерперсоналних интеракција унутар групе. Истраживања указују да клима утиче на васпитно-образовне исходе, тако што они могу бити унапређени креирањем подстицајне средине.

Деца у групи долазе из породичних окружења у којима се упражњавају врло различити васпитни стилови и методе. За свако дете вртић (боравак у групи вршњака) је нова средина са различитим бројем чланова (велики број деце истог узраста) један или два одрасла у асиметричној комуникацији са децом, велики број потреба које се задовољавају у исто време и на истом месту. У таквој ситуацији родитељи и деца могу бити збуњени, уплашени и несигурни, па је заједничко договарање правила у групи начин да се кроз дијалог пружи могућност на активно и сврсисходно договарање правила понашања у групи, чиме ће она временом постати животни стил.

Опис проблема (индикатори климе)

Формирана је предшколска група од 32 деце: 18 девојчица и 14 дечака. 30-оро деце раније похађало вртић у две групе и двоје деце је први пут у вртићу. 16-оро деце је променило васпитаче. С обзиром на ове чињенице у новооформљеној групи долази до:

- честих конфликата, вербалних и физичких,
- непоштовања правила комуникације,

- неспособности одлагања жеља,
- подвојености група,
- нетолеранције према другој групи,
- резултати социометријског истраживања потврдили су унапред уочене промене.

Зашто су потребна правила понашања?

- Правила и норме понашања најдиректније емитују слику детету о њему самом, о његовом положају и ономе што се од њега очекује.
- Правила омогућавају функционисање групе успостављањем позитивних правила понашања и превенцију непожељних.
- Деца се осећају сигурном када су у оквиру разумних ограничења.
- Правила понашања проистичу из одређених полазишта и жељених исхода.

Функција правила

Успостављањем правила:
- Пружамо сигурност и слободу детету.
- Помажемо деци да избегну осећање неуспеха из њему непознатих и нејасних разлога тако што су му очекивања позната и разумљива.
- Успостављамо и регулишемо односе у групи.
- Деца преузимају одговорност за своје понашање.
- Дајемо модел прихватљивог понашања.
- Унапређујемо позитиван однос са дететом и његовом породицом, који је заснован на поштовању и поверењу.

Шта смо урадили?

- Планирали смо радионицу.
- Прикупили изјаве деце о клими у групи.
- Позвали родитеље путем позивнице коју су заједно осмислила деца и васпитачи.
- Радионица за децу и родитеље заказана је у време које омогућава присуство највећег броја родитеља. Родитељи су позвани путем позивнице на лично име. У тексту је назначена тема радионице.
- На почетку радионице смо презентовали дечје исказе о клими у групи, а затим и дефинисали проблеме. Деца су издвојила:
- физичко насиље,
- буку,
- лошу комуникацију.

Правила која заједнички треба да донесемо треба да буду:
- јавна,
- општеважећа,
- прецизна и јасна,
- конкретна,
- ограничена по броју,
- примењива,
- у позитивним исказима,
- доследна,
- повлаче последице.

Родитељи и деца су по групама заједнички предлагали правила. Представници група презентовали су своје предлоге, а затим смо вршили избор решења:

- тражимо решења која су заједничка за све групе,
- предлози око којих постоји сагласност свих чине листу правила.

Уследило је писање листе правила. Родитељи су на крају радионице исписали своје утиске, који су били позитивни.

Шта смо урадили након утврђивања правила?

- Правила групе смо исписали на видно место.
- У погодним ситуацијама се подсетили на неко правило.
- Договорили начин праћења упражњавања правила.
- Повремено правили анализу успешности и остварености, ради корекције правила и понашања свих у групи (деце и васпитача).

Да би се успоставило неко правило, сви морају разумети шта оно значи и како се примењује.

- Обезбедите да сви родитељи упознају правила и замолите их да о њима разговарају са децом.
- Будите чврсти, подсетите децу и родитеље да су се сви сложили.
- Будите доследни, дете треба да схвати да заиста мислите оно што говорите и да се може ослонити на сигурност добро организованог програма.
- Будите поштени, узмите у обзир дечје жеље и потребе, дајте све од себе да разумете зашто се дете понаша на одређен начин.
- Будите позитивни када користите позитиван речник помажете деци да науче шта треба да ураде, дајете им одређене инструкције, охрабрујете позитивно понашање и одајете признање.
- Будите промишљени, помозите деци да прихвате кориговање понашања тако да не губе самопоштовање.

Поступак позивања на правило:

1. Обратите се директно користећи име особе.
2. Опишите без вредновања шта та особа ради.
3. Позовите се на правило које сте као група усвојили, а за које претпостављате да је тим понашањем прекршено.
4. Дајте конкретан предлог или поставите питање које ће помоћи особи да сама процени своје понашање. Пример позивања на правило:

1. Видо,
2. ти штипкаш Босу за руку,
3. а ми смо се договорили да овде не радимо оно што омета друге.
4. Ја бих волела да питаш Босу да ли јој смета то што радиш?

Као што смо раније поменули, договорили смо се о начину праћења упражњавања правила кроз самопроцењивање. На хамеру смо направили табелу (календар) за месец дана, све са датумима и исписаним именима дана. Са леве стране вертикално су исписана имена деце. Деца препознају своје име исписано на хамеру или му помогне родитељ, друг, васпитач да га пронађе. Ујутру када долази дете се уписује цртајући кружић у подеок за тај дан. Када одлази из вртића уписује знак + или – у зависности како процени своје понашање тог дана.

Шта смо добили?

- Смањен број конфликата.
- Поштовање правила комуникације.
- Смањен ниво буке.
- Повољнију радну атмосферу.
- Боље организовање времена и простора.
- Конструктивнију сарадњу са родитељима.

Долази нова група (млађа). Правила се морају мењати, јер:

- зависе од узрасних могућности деце,
- правила се могу мењати по истом поступку како су и договорена,
- најбоље је договорити или редефинисати правила на почетку радне године.

У млађој групи смо донели сликовна правила понашања:

- делимо играчке,
- слушамо док друг говори,
- говоримо лепе речи,
- говоримо тоном нормалне висине,
- неспоразуме решавамо мирним путем.

У старијој групи у октобру 2013. одржали смо радионицу за родитеље и децу и унели неке промене. У претходној радној години смо дефинисали правила. Желели смо да:

- упознамо нову децу и родитеље са постојећим правилима,
- проверимо да ли деца разумеју правила,
- да ли препознају емоције других,
- по потреби мењамо и договарамо нова правила,
- упознајемо родитеље и децу са облицима насиља и мерама заштите деце од насиља,
- повезивање дефинисања правила Посебног протокола за заштиту деце од злостављања и занемаривања у делу превентивних мера.

Изградња особина и карактеристика демократског приступа васпитању кроз поступак преузимања одговорности свих учесника у животу деце за стварање конструктивне сарадње и повољне атмосфере у групи. Развијање стратегија ненасилне комуникације међу децом уз очување спонтаности, изражавање сопствених жеља, ставова и мишљења, развијање самоконтроле и емпатије. Истовремено пружање могућности деци за личну афирмацију кроз пожељне и социјално прихватљиве игре и активности.

Донели смо правила (кораци) поступања деце у случају вршњачког насиља. Како решавамо неспоразум?

1. Станем испред њега.
2. Гледам га у очи.
3. Говорим: „Ја сам... (љут, тужан, бесан), јер си ми ти (име) урадио (шта?).

Желим да ме више (шта?), да бих био срећан, да бисмо сви били срећни. Договорено је да у случају више пута поновљеног вршњачког насиља (вербално или физички) или понашање које их доводи у опасност по здравље, позовемо родитеље на разговор и договор о даљим корацима. На крају деца су разменила лепе поруке са другарима које су им родитељи исписали на папирне траке у боји. И са ове радионице родитељи су изашли са позитивним утисцима.

На почетку године деца чије понашање према друговима није било прихватљиво цртала су на папиру ситуацију која то показује, а васпитач испод рада записује оно што дете говори, шта је недозвољено урадило. Након извесног времена обављен је разговор са родитељима и децом где су договорени даљи кораци. Од тада се нису јављале ситуације које су захтевале овакав приступ.

И даље ћемо настојати да унапређујемо психосоцијалну климу у нашој групи, јачамо дечје самопоуздање кроз разноврсне игре и активности.

Литература

1. Каменов, Е. (1997). *Модел Б основа програма предшколског васпитања и образовања*, Нови Сад: Драгон.
2. Мрше, С. Нека искуства у раду са групом, део поглавља у: *Учионица добре воље.* Београд: Мост.
3. Требјешанин, Ж. и Лаловић, З. (2007). *Психологија- уџбеник за други разред опште гимназије.* Подгорица: ЗУНС.
4. Рот, Н. (2006). *Основи социјалне психологије*, Београд: ЗУНС.

Vidosava Tenjović, Bosiljka Ocokoljić

A WAY TOWARDS GOOD PSYCHOSOCIAL CLIMATE IN A GROUP

Summary: *Children in a group represent a social system in which a number and various, formal and informal, social and emotional connections and interactions are established. Interactive relationships include relations between teachers and children, children between themselves, and between kindergarten and family. Psychosocial climate represents a quality of interpersonal interaction in a group. Researches have indicated that good psychosocial climate affects results in education and upbringing by such a way results could be improved by creating a stimulating environment.*

Key words: *good psychosocial climate, code of conduct, conflicts, group*.

Марија Александровић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача и тренера,
Суботица

УДК 373.2.036:[7.038.51+7.038.54

УМЕТНИЧКИ ПОКРЕТ *ARTE POVERA* И МОДЕРАН ПРИСТУП КОРИШЋЕЊА РАЗЛИЧИТИХ МАТЕРИЈАЛА У ЛИКОВНОМ ИЗРАЖАВАЊУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: *Arte povera је термин који је уведен у Италији крајем 1960-их, а угледао је светлост дана када су уметници заузели радикалан став у сликарству. Покрет је имао толико утицаја на модерну сцену да је била доведена у питање вредност уметности; поставило се питање да ли она и даље оправдава етички разлог свога постојања. Вредности читавих институција тога доба (индустрије, културе, па и саме владе) доведене су у питање. Микеланђело Пистолето најзначајнији је уметник овог правца са својим радом „Venus of rags"“. Мекоћа и рустика крпа истичу чврстину материјала од којих је Венера направљена, где се контрастне вредности међусобно подупиру. Спајање неспојивог, комбиновање и коришћење различитих материјала у стварању ликових дела деце предшколског узраста развијају креативност, моторику мишића руку и подстичу солидарност. Охрабрена од стране васпитача, деца проналазе нека нова и другачија решења у ликовном стварању, која су неопходна за њихов даљи развитак и припрему за налажење решења у стварном животу у будућности.*

Кључне речи: *дете, Arte povera, васпитач, материјали.*

Модеран уметнички правац *Arte povera* имао је битну улогу за модерно поимање естетике и оставио је неизбрисив траг у историји уметности. Термин „Arte povera„ уведен је у Италији крајем 1960- их, а угледао је светлост дана када су уметници заузели радикалан став у сликарству. У то време поставило се питање да ли уметност и даље оправдава етички разлог свога постојања. Вредности читавих институција тога доба (индустрије, културе, па и саме владе) доведене су у питање.

Италијански критичар уметности Германо Целан је организовао две изложбе шездесетих година, које су пропраћене утицајном књигом објављеном од стране издавача „Electa“ 1985. под именом "Arte Povera Storie e protagonisti/Arte povera“.

У датој књизи протагонисти и актери промовишу иновативну идеју и објашњавају појам револуционарне уметности, ослобађање од конвенција, појам и структуру уметничког тржишта. Иако је Целан настојао да обухвати радикалне

елементе комплетне међународне сцене, дати термин се, ипак, односи на групу италијанских уметника који су напали корпоративни менталитет уметношћу, за чије се стварање користе неконвенционални материјали и стилови.

Микеланђело Пистолето је свакако најзначајнији уметник овог правца са својим радом „Venus of rags" (*Венера у крпама*). Његова дивна Венера још више је истакнута гомилом крпа, које стоје у опозицији са њом. Шаренило крпа истиче белину Венере. Мекоћа и рустика различитих текстура истичу чврстину материјала од којих је Венера направљена, где се контрастне вредности међусобно подупиру. Ипак, можда је најзанимљивије то што је стара и већ виђена форма дате скулптуре представљена у виду новог материјала, од бетона накнадно фарбаног, тако да скулптура изгледа као да је од мермера. Дакле, на основу овог примера може се закључити да представници овог покрета често користе пронађене објекте у својим делима, као и модерне материјале.

Michelangelo Pistoletto, Мултипликација огледала,
инсталација

Уметник Микеланђело Пистолето није се играо само различитим материјалима и текстурама, већ и просторима. Он је користио и огледала међусобно постављена под углом од 90 степени и на тај начин је „дуплирао“ простор. Овај уметник је повећавао дубину простора, користећи пролазе у зиду поређаних један иза другога, чини се до бескрајне удаљености; такође, користио је картоне постављене у спирале који стоје усправно на поду галерија и које стварају асоцијацију меканог лавиринта, уносећи ритам у стандардно стерилан простор галерије.

„Писао сам на другим местима да моје слике-огледала не могу бити репродуковане, тј. оне се не могу трансформисати у друге медије, јер би то значило елиминацију динамике, која је њихов суштински аспект. Исто важи и за ову изложбу „Собе“. Једини прави медиј за документовање дела је живо око, које га снима. Гледалац креће напред, за светлошћу. (Микеланђело Пистолето, Просторије, октобар 1975 – септембар 1976.)

Michelangelo Pistoletto, Венера у крпама, класична скулптура Венере, крпе,150 x 280 x 100 cm
Museo d'Arte Contemporanea, Риволи

ПОП-АРТ

ПОП-АРТ је настао око 1955 године истовремено у САД и Енглеској као реакција на апстракцију, обновивши осећај за фигуративан предметни свет, користећи одбачене предмете масовне потрошње; конзерве, старе аутомобиле, флаше coca-cole које се уграђују у слике. Уметников задатак није да ствара уметнички предмет него да већ постојећем, обичном предмету да уметничке квалитете путем организације одређеног контекста у коме се он перципира. Пресовани аутомобили, избледеле фотографије, комади новина и плаката, препариране животиње под стакленим поклопцем, електромотори, старе шине или плинске рингле су уметнички експонати поп-арта. Гледаоци су у галеријама, уместо изложених слика, први пут видели вишеструко увеличане етикете са конзерви од флаша и парадајз сока.

Ричард Хамилтон излаже серију 1962. Године идеолошки ангажованих литографија и слика, рађених у духу поп-арта, под називом „Хајде да заједно истражујемо звезде» на тему Кенедијевог програма космичких истраживања. Хамилтон је у центар експозиције поставио рекламно-плакатно решен фото-колаж, који приказује Кенедија у скафандеру космонаута за управљачем интерпланетарног брода.

Хамилтонови колажи нуде „све у једном"; кључне симболе потрошачке културе скупљене на једном месту. Овај рад је обезбедио материјал за рад читавом покрету који најављује, обезбедивши мотиве у виду угланцаних тела „модерних Адама и Еве", нове технологије и досадног намештаја оплемењеног свакојаким принтовима. Са ликовне стране гледано, Хамилтонов таленат учинио је да мноштво различитих детаља не склизну у пренатрпаност, већ је сваки део композиције на колажу у пријатном сазвучју са осталим њеним деловима. Такође, на тако малом формату, нашло се места и за модерне визуелне медије: плакат и лого. На датом ликовном раду слова добијају исту ликовну тежину као и „уметничка форма", која је до тог доба била једини носилац визуелне уметности.

Ричардов колаж можда представља најаву доба билбордова и таблет рачунара. Његов рад је био најава времена где негде треба да прочитамо како се

осећамо и шта треба да знамо. Треба се сетити и Лотрекових плаката. Носилац ликовности код Лотрека, такође, је текст. Мора се приметити да је то чудесна поетика и слављење талента и живота, па макар он и распусан био.

ЗАКЉУЧАК

Arte Povera је свакако уз *Pop art* велика инспирација, не само у току шездесетих када је људска креативност бар у западном свету достигла свој зенит, већ и данас. Постмодерна, или „пад великих истина“, по професору Душану Пајину, свакако даје за право сваком појединцу да презентује самога себе. По њему се и самодовољност код уметника подиже на ниво једино важног, уз опасност долажења до испразности сваке врсте, до црне рупе која "исисава светлост" из уметности.

Од (до) које границе слобода у уметности и сликарству постаје кавез? Да ли знамо шта ћемо са својим крилима, која делују као да су прилепљена уз наша леђа, више делују као терет, него као средство за достизање слободе. Поменути уметнички правци могу бити интересантно полазиште у раду са децом у вртићима. Спајање неспојивог, комбиновање и коришћење различитих материјала у стварању ликовних дела деце предшколског узраста развијају креативност, моторику мишића руку и подстичу солидарност код деце предшколског узраста. Охрабрена од стране васпитача, деца проналазе нека нова и другачија решења у ликовном стварању, која су неопходна за њихов даљи развитак и припрему за налажење решења у стварном животу у будућности.

Литература

1. Andy Warhol (1989). *Pop art*, Pat Hacket, SKC: Niš.
2. Arnulf Rainer, *Ликовне свеске,* бр. 8, стр. 122, Завод за уџбенике и наставна средства, Универзитет уметности у Београду, Београд, 1996.
3. Васић, П. (1959). *Увод у ликовне уметности, елементи ликовног изражавања*, Народна књига: Београд.
4. Lucy R. Lippard et al (1977). *Pop Art*, Југославија: Београд.
5. Хајдегер, М. (1954). *О бити уметности*, Младост: Загреб.

Електронски извори

http://sr.wikipedia.org-ArtePovera
http://en.wikipedia.org-Michelangelo Pistolleto

Maria Alexandrović

ART MOVEMENT „ARTE POVERA'' AND NEW APPROACH OF USING VARIOUS ART MATERIALS IN PRESCHOOL CHILDREN'S ART WORKS

Abstract: *Arte Povera is a term that was introduced in Italy in the late 60's of last century, and it saw the light of day when the artists took a radical stance in painting. At that time, the value of art brought into question. The values of all of the institutions (industry, culture and even the government) were shaken. Michelangelo Pistoletto is the most important artist of this genre with his work "Venus of rags." The softness and rustic patch emphasize toughness of the materials is Venus made, where the contrasting values of mutually reinforcing. To connect incompatible, to combine using of different materials in preschool children's art works means to develop their creativity, improves motor muscles of the arms and promotes solidarity.*

Keywords: *Arte Povera, chil, creativity, solidarity, culture.*

Zdenka Milivojević
OŠ „Mitropolit Mihailo“
Sokobanja

UDK 371.113+37.014.5

EFEKTIVNO LIDERSTVO

Apstrakt: *Jedno od ključnih otkrića tokom proteklih deset godina je da liderstvo škole ne predstavlja isključivo kadrovsko pitanje - to je strateško pitanje (Barber and Whelan, McKinsey&Co, 2010a). Neophodnost liderskog upravljanja leži u razvoju dinamičnog i tolerantnog društva koje pruža jednake mogućnosti za sve. Obrazovni sistem treba da obezbedi da učenici stiču znanja, veštine i tehnološke kapacitete neophodne za efikasno učešće u promenljivom društvu i šire u globalnoj ekonomiji. Efektivno liderstvo je od ključnog značaja za poboljšanje efikasnosti i pravičnosti školovanja širom sveta (Pont et al, OECD, 2008), putem stvaranja školske klime koja podržava učenje i podučavanje. Liderstvo škole je na drugom mestu po uticaju na učenje učenika tek posle nastave u učionici (Leithwood et al, 2006). Uspešni školski lideri/ke unapređuju nastavu i učenje i time rezultate učenika najsnažnije putem uticaja koji imaju na motivaciju zaposlenih, posvećenost, nastavne prakse i putem razvoja kapaciteta nastavnika za liderstvo (Day et al, DCSF, 2009).*

Ključne reči: *liderstvo, obrazovne politike.*

Iako liderstvo nije jedan od faktora na školskom nivou definisanih u dinamičkom modelu obrazovne efektivnosti koji direktno utiče na učenička postignuća, ipak, preko nastavničkih varijabli ima indirektan uticaj na učeničko postignuće i to tako što se preko liderstva utiče na školsku organizaciju kroz jačanje sposobnosti i kapaciteta nastavnika (Leithwood et al, 2007).

VEĆA AUTONOMIJA RUKOVODSTVA UZ ODGOVARAJUĆU PODRŠKU

Ciljevi škola u današnje vreme nisu statični, jer globalizacija i ekonomija zasnovana na znanju zahtevaju da škole postave osnove celoživotnog učenja i istovremeno odgovore na povećanu imigraciju, promenljiva tržišta i nove tehnologije. Ovi faktori fundamentalno menjaju ulogu škole i školskih lidera. U savremenom društvenom kontekstu školama je data veća autonomija i pred školskim liderima su veća očekivanja i odgovornosti. U skladu sa ovim trendom, funkcija školskih lidera je sada jasno definisana setom zahtevnih uloga koji podrazumevaju, finansijski i ljudski menadžment, kao i liderstvo za učenje (Pont et al, 2008). Oni ne samo da treba da pripreme sve svoje učenike da učestvuju uspešno u novoj globalnoj ekonomiji, oni moraju da preduzmu povećanje odgovornosti za pomoć u razvoju i druge škole, njihove lokalne zajednice i drugih javnih usluga.

Izazovi sa kojima se suočavaju lideri u sadašnjem kontekstu visokih očekivanja i odgovornosti, često prati nedosledna ili ograničena podrška (OECD, 2008). Lideri moraju biti osnaženi da vode zajednicu učenja i zato im treba dati ovlašćenja koja su im potrebna da slede plan unapređenja nastave i učenja, tako da oni mogu da upravljaju i prilagode nastavni program lokalnim potrebama i da obezbede koherentnost koja odgovara ciljevima školskog učenja. Kritičan faktor za uspeh je briga o pružanju lične i profesionalne podrške liderima. To može zahtevati specifikaciju odgovornosti, kao i pružanje profesionalnog razvoja liderima. Potrebna je bolja podrška sistema, kao i identifikacija i širenje najboljih praksi. Politika odgovornosti neće povećati performanse škole bez značajne investicije u ljudski kapital, čiji je cilj razvijanje prakse poboljšanja škole i raznovrsne populacije školskih lidera (Elmore, OECD 2008).

Koren (Koren, 2007) navodi da u Sloveniji postoji ravnoteža između autonomije liderstva, transparentnosti i odgovornosti na nivou škole, pa je teško tvrditi da je lider odgovoran za učenička postignuća. Za razliku od Slovenije, decentralizacija je dodatno napredovala u Viktoriji (Australija), jer je odlučivanje preneto na direktore i školske odbore u državnim školama, što im daje značajnu operativnu autonomiju. Direktori moraju da rade sa svojim osobljem i zajednicom i razvijaju strateške planove, sa jasno artikulisanim ishodima, ciljevima i poboljšanjima. Ovo stvara potrebu za okvirom inteligentne odgovornosti koji omogućava da se obrazovni sistem reaguje na odgovarajući način na dokaze o učeničkim rezultatima.

Snaga ove strategije leži u kontekstu transparentnosti i rigorozne odgovornosti. Viktorija ima jednu od najvećih prenesenih pristupa upravljanju školama među OECD zemljama. Kao i mnogi i drugim zemljama, školski lideri u Flandriji (Belgija) suočavaju se sa širokim spektrom zadataka i odgovornosti. Zavisno od odbora i mreža, oni imaju različite stepene i odgovornost za administrativna, budžetska, pedagoška, kadrovska pitanja, kao i pitanja odnosa sa javnošću. Široka autonomija nije uparena sa sistematskom evaluacijom ili sistemom odgovornosti. Razvoj škole nije praćen sa centralnom strukturom za podršku (Pont et al, 2008).

U svojoj studiji „Successful school turnarounds" (Kowal et al, 2009) predlažu da jedan od koraka bude dati liderima značajnu autonomiju, kako bi preokrenuli slaba postignuća učenika. Ta autonomija često dotiče upotrebe budžeta, zapošljavanje kadrova, planiranje i sl. Školski lideri, takođe, treba da imaju eksplicitan mandat i kapacitet, motivaciju i podršku da koriste svoju autonomiju, kako bi se fokusirali na odgovornosti koje najviše doprinose unapređenju škole i učeničkih postignuća. Datnow et al (2006) ukazuju da efektno liderstvo predstavlja kapacitet da se rešavaju problemi i postavljaju jasni ciljevi.

Kowal et al. (2009) preporučuju da školski lideri trebaju biti odgovorni za rezultate, ali da je potrebno školskim liderima obezbediti autonomiju koja im je potrebna da rade na birokratskim preprekama koje sprečavaju napredak škola. Kako navode autori lideri moraju imati fleksibilnost i autonomiju da zaposle nove radnike, koji imaju potrebne kapacitete za efikasan rad. Radeći na školskom unapređenju i odgovornosti, efektni lideri rade više u strateškim okvirima i koriste sistem odgovornosti kako bi pozicionirali sebe i svoju školu i dobili sredstva i kapacitete. Kapacitete koriste kao instrument za razvoj organizacione koheretnosti.

Odgovorni lideri znaju da je uspeh i učinak zasnovan na podsticaju. Sistem nije zasnovan na poštovanju, već na strateškoj upotrebi resursa. Oni poboljšavaju

perfomanse, što im omogućava da to preokrenu u izgradnju kapaciteta (Elmore, OECD, 2008).

EFEKTIVNO ŠKOLSKO LIDERSTVO

Kako bi se poboljšala praksa liderstva u školama izuzetno je važno **razvijati veštine za efektivno školsko liderstvo** kroz izgradnju liderskih kapaciteta preko različitih institucija. OECD-ov izveštaj "*Improving school leadership* "(2008) pokazuje da negde postoje nacionalne institucije, a negde više različitih institucija koje pružaju usluge za razvijanje veština efektivnog školskog liderstva, ali da je u mnogim zemljama i dalje prisutna nedovoljna priprema i obuka školskih lidera. U svojoj istraživačkoj studiji, anketirajući nove direktore u Evropi (Bolam et al, 2000) utvrdili su da 65 % direktora nije dobilo nikakvu formalnu ili strukturiranu pripremu za posao. Hickcox (2002) navodi da je u Kanadi trenutna obuka sporadična i nekoordinisana, za nove i sadašnje direktore, a da je sertifikacija dobrovoljna i često nije ostvarena. Potrebno je obezbediti doslednu ponudu od strane različitih institucija. Obuka se može obezbediti preko Ministarstva prosvete i lokalne samouprave ili od strane specijalizovanih institucijama, ustanovama za obuku nastavnika ili specijalizovanog organa ustanovljenog zato da bi se fokusirao na obuku školskog rukovodstva, a može biti obezbeđena i od strane različitih univerziteta.

Neke zemlje su uspostavile nacionalne školske liderske institucije u cilju razvijanja veština školskih lidera, dok u drugim zemljama univerziteti imaju ovu ulogu. Neke zemlje, kao na primer Engleska, ulažu velika sredstva na uspostavljanje nacionalnog Koledža za školsko liderstvo i obuku direktora. U Švedskoj, Johanson (2001) navodi da obuka školskih lidera ima dug pristup od četiri koraka: regrutaciju one koji žele da postanu direktori, uvod za one koji novoimenovani, nacionalni program nakon oko dve godine u poslu i nastavak, koji se sastoji od univerzitetskih kurseva. Kao i u prethodnim primerima i Hong Kong ima kontinuirani profesionalni razvoj školskih lidera, kao i posebne programe (Walker et al, 2002).

Trenutno najbolji pregled prakse uspostavljanja razvoja školskog liderstva iz deset različitih zemalja su pružili Huber i West. Huber and West (2002) klasifikuju programe razvoja školskog liderstva na dva načina. Jedan se odnosi na nivo centralne kontrole obrazovnog sistema, a drugi na učešće centralne vlasti u projektovanju, isporuci i akreditaciji programa. U pretežno centralizovanim sistemima (kao Francuska, Hong Kong i Singapur) postoje centralizovani aranžmani za razvoj školski lidera. Programi su standardizovani, pomno se prate, uglavnom su obavezni i država učestvuje u osiguranju kvaliteta. Druga krajnost su Novi Zeland i Holandija, koje imaju značajnu autonomiju na nivou škole sa lokalno opredeljenim školskim ciljevima i planovima. Tu napredna lokalna ekonomija pruža mogućnosti programa i obuka. Preostali primeri su različiti i zavise od nivoa autonomije na školskom nivou, ali su značajno subvencionisani. Postoje i različiti modeli profesionalnog razvoja liderstva. Jedan deo zemalja je koncentrisan na razvojne iskustvene programe koji podrazumevaju neki vid stažiranja (npr. Francuska). Drugi se oslanjaju na tradicionalne kurseve zasnovane na učenju (npr. Nemačka), dok jedna grupa zemalja nudi uravnotežen pristup dajući naglasak praktičnom radu uz učešće u školskim situacijama uz podršku mentora (NJ Ontario; Engleska; Novi Zeland). Prema Huberu i Westu (2002) aktuelni trendovi pripreme školskih lidera su:

1. Pažnja je na identifikaciji specifičnih programskih ciljeva;

2. Fokus je na aktivnostima koje promovišu poboljšanje škola;
3. Veći akcenat je na ličnom razvoju, nego na obuci za ulogu školskog lidera;
4. Postoji rastući interes nastavnog liderstva;
5. Ide se prema planiranim i koheretnim programima;
6. Uspostavljaju se partnerski aranžmani organizacija u prosvetnom i univerzitetskom sektoru koji zapošljavaju lidere sa profesionalnim organizacijama lidera;
7. Povezivanje teorije i prakse i
8. Približavanje pitanja nastave i učenja i interpersonalnih veština lidera.

Važno je pronaći odgovarajuće načine provere kvaliteta razvoja liderstva i mehanizme za procenu njegovog uticaja. Razvoj i obuka liderstva često obuhvata niz različitih usluga, tako da se mora obezbediti konzistentnost između pružalaca usluga, odgovarajuća stručnost, fleksibilnost i usklađivanje sa okvirima programima koji se nude (OECD, 2008). Jasni standardi mogu pomoći, kao i jasan fokus na kvalitetu u vidu akreditacije i slično.

DISTRIBUIRANJE ŠKOLSKOG LIDERSTVA

U školama je u stalnom porastu opterećenje administratora, tako da zajedničko rukovodstvo postaje široko rasprostranjeno. Treba podržati i ohrabriti deljenje liderstva proširivanjem razvoja liderstva na srednjem nivou menadžmenta i potencijalnim liderima u školi (OECD, 2008). Jedan od načina da se odgovori na izazove jeste da se distribuira vođstvo preko različitih ljudi i organizacija, (na primer, menadžera srednjeg nivoa i ljudi u drugim školama). Ovo može da poboljša školsku efikasnost, gradeći kapacitet za kontinuirano poboljšanje (OECD, 2008). Postoji veza između povećane distribucije liderskih uloga i odgovornosti i unapređenja postignuća učenika. Leithvood et al. (2006) ističu da školsko liderstvo ima veći uticaj na škole i učenike kada je široko rasprostranjeno.

Timovima (srednjem upravljačkom sloju) i potencijanim budućim naslednicima direktora treba obezbediti lidersku obuku. Izmenama mehanizama odgovornosti koje odgovara distribuiranoj strukturi rukovođenja neke zemlje su, takođe, distibuirale vođstvo van školskih granica, deljenjem liderstva sa drugim okolnim školama da bi iskoristile prednosti koje nude veliki sistemi (OECD, 2008). Treba pojačati koncept distribuiranih liderskih timova u nacionalnim okvirima i razviti podsticajane mehanizme kako bi se nagradilo učešće i rad u tim timovima. Ovo treba da bude praćeno i deljenim sistemom polaganja računa (OECD, 2008). Pošto školski lideri ne mogu biti svuda u isto vreme, oni su počeli da sprovode ovu vrstu vođstva. Neke škole distribuiraju liderske odgovornosti između dva direktora, tako da jedan je nastavni, a drugi administrativni direktor. Kao rezultat toga, oni su efikasniji u svom poslu, a učenici i nastavnici dobijaju više pažnje. Distributivno vođstvo omogućava administratorima da se usredsrede na nekoliko oblasti i zaista naprave uticaj. U Belgiji u nekim školama prisutan je „srednji menadžment“, koji podrazumeva podelu odgovornosti za različite aspekte upravljanja, koji ako je dobro organizovan, pruža mogućnost za podeljeno rukovođenje i ojačava politiku implementacije kapaciteta u okviru škole (OECD, 2008).

Kao i kod većine ideja, postoje neke brige za koncept zajedničkog rukovodstva, kao što su odgovornosti i autonomija. Ipak, ako administratori uče

neophodne veštine da podele vođstvo sa svojim saradnicima, njihov posao će postati upravljači. Konačno, ako su lideri su stanju da smanje svoje polje fokusa i efikasno rade kao lideri, briga o učenicima i reforme škole će se poboljšati (Pont et al, 2008). Precizna podela ovih liderskih doprinosa može da varira. Školsko rukovodstvo može oblikovati vrste i obrasce upravljanja i upravljačke strukture, autonomiju na školskom nivou, odgovornosti, kao veličinu i složenosti školskog i učeničkog nivoa rada (Harris & Spillane, 2008). U školama Viktorije rukovodstvo teži da sve deli ili distribuira. Distributivno vođstvo se snažno podstiče, kao i širenje kulture rukovodstva koje ima mogućnost primene preko obrazovanja nastavnika (OECD, 2008).

Po Elmoru (2000) distribuirano rukovodstvo ne znači da niko nije odgovoran za ukupne performanse organizacije, već znači da je posao administrativnih lidera prvenstveno u jačanju sposobnosti i znanja ljudi u organizaciji. Na taj način, stvarajući zajedničku kulturu očekivanja oko upotrebe ovih veština i znanja, različite delove organizacije dovodimo u produktivan odnos, držeći odgovorne pojedince za njihov doprinos kolektivnom rezultatu (Elmore, 2000). Distributivno rukovodstvo je u stvaranju liderske jačine, izgradnji i održavanju liderske sposobnosti u celoj organizaciji. Ljudi u mnogim različitim ulogama mogu da utiču na performanse svojih škola na različite načine. Vršenje vlasti zahteva recipročnost odgovornosti i kapaciteta (Elmore, 2000). Ono prvenstveno mobiliše na svim nivoima, ne oslanjaju se samo na vođstvo od vrha. Ono zahteva raspodelu moći, tako da se može pojaviti kolektivna demokratija (Hatcher, 2005). Elmore (2000) navodi da uspeh takvog okvira distibutivnog vođstva zavisi kako od prenosa uloga, stvaranja zajedničke zavisnosti i uzajamnosti, tako i od definisanja osnovnih odgovornosti samih uloga.

MOGUĆNOSTI U SRBIJI

U skladu sa pozitivnom praksom obrazovnih sistema u svetu, u Srbiji je potrebno decentralizovati sistem upravljanja, što bi podrazumevalo dati veći stepen autonomije i odgovornost Školskim upravama, jer one predstavljaju jedan od važnih nivoa liderstva. Implementacija obrazovnih politika se, uglavnom, sprovodi preko Školskih uprava, koje nemaju dovoljno kapaciteta da sprovode politike na lokalnom nivou, tako da se ponekad dešava da i ne prenesu dovoljno jasno politiku koja treba da se sprovodi. Veliki problem je i u nekonzistentnom diskursu različitih Školskih uprava, tako da se javljaju različite informacije i različiti načini rada koji preovladavaju u pojedinim delovima Srbije koji su geografski bliski i usmereni jedni na druge. Potrebno je ojačati kapacitete Školskih uprava, dati im veću autonomiju kako bi zajedno sa školama postali regionalni lideri u promovisanju kulture poboljšanja škola. Veoma je važno uspostaviti saradnju među svim Školskim upravama, a ovaj proces treba podržati značajnim kapitalom i tekućim finansiranjem. Odeljenje Školskih uprava bi bilo dopunjeno školskim mrežama, kolegijumima direktora, a naravno, potrebno je uključiti i stručne organizacije kako bi doprineli kulturi promene samih škola. Treba obezbediti pozitivne šire promene u sistemu povezanost i saradnju škola i viših instanci da bi se provomisale izgradnja kapaciteta i motivacije (Fulan, 2001).

Da bi poboljšali praksu liderstva u školama Srbije, izuzetno je važno razvijati veštine za efektivno školsko liderstvo kroz izgradnju liderskih kapaciteta. U Srbiji je prisutna nedovoljna priprema i obuka školskih lidera, tako da direktori ne dobijaju nikakvu formalnu ili strukturiranu pripremu za posao. U inicijalnom obrazovanju na nastavničkim fakultetima je loša zastupljenost predmeta koji bi uspešno pripremili i

osposobili buduće lidere. Kako bi problemu školskog liderstva u Srbiji pristupili sveobuhvatnije sa jasno definisanom strategijom i ciljevima potrebna je izgradnja kapaciteta lidera, koja bi trebala biti povezana sa planom i politikom obrazovanja na nivou države. Uvođenje master studija za školsko liderstvo moglo bi doprineti dobijanju visokopoželjnih kvalifikacija i profesionalnom razvoju školskih lidera. Na studijama budući lideri bi sticali znanje o profesionalnim kvalitetima koji se zahtevaju od školskih lidera, stručnost u razvoju kulture nastave i učenja širom škole, razvijali svest o uticaju različitih stilova liderstva i značaj liderstva usmerenog na učenje. Bili bi osposobljeni za korišćenje podataka za praćenje nezadovoljavajućeg uspeha i podizanje standarda i stekli uvide u upravljanje promenama i predvođenje timova. Program bi morao biti zasnovan na razvijanju profesionalnih veština nastavnika/ca, modelovanjem najbolje međunarodne prakse. Master škola liderstva bi kroz razne module predstavljala mogućnost kvalifikacije za nastavnike koji pokazuju visok liderski potencijal, mentorstvo za nove direktore, trening za iskusne direktore i program za visoko kvalitetne direktore, koji razvijaju one koji mogu da doprinesu razvoju sistema. Na ovaj način bi mogli uticati na sistematsko pripremanje budućih školskih lidera, kao i na kompetencije sadašnjih školskih lidera koje bi bile unapređene. Time bi se stvorile mogućnosti za unapređivanje kvaliteta nastave, što bi se odrazilo na povećanje postignuća učenika. Moduli, bez obzira na dobro izabrane teme, biće efektivni samo ako je teorija usko povezana sa vežbama, praksom, akcionim istraživanjima, studijama slučaja, itd. Praksa mora da bude dobro implementirana i mora da se oslanja na kompetentnu profesionalnu podršku kroz mentorstvo (Darling-Hammond et al, 2010). Potrebni su solidni ljudski resursi da bi se učilo kroz praksu. Zbog toga je potrebno strateško planiranje, tj. investiranje u efektivne intervencije (kombinaciju kurseva, vežbi i prakse koji koriste učenje bazirano na rešavanju problema, učenje u kohortama lidera da bi se amplifikovali efekti aktivnosti, itd. (Darling-Hammond et al, 2010).

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Promena i afirmacija liderske uloge nastavnika u našim školama doprinela bi školskoj efektivnosti kroz izgradnju kapaciteta škole i razvoj zajednica učenja. Unapređivanje postignuća u školama nameće potrebu razvijanja lidera kroz obrazovno-vaspitni sistem i naglašava značaj negovanja saradnje među nastavnicima. Na taj način bi se osnažili nastavnici kroz proces, koji bi im omogućio da razvijaju sposobnost da postanu odgovorni za sopstveni razvoj i rešavanje problema. Sve bi to rezultiralo unutrašnjom percepcijom nastavnika da je povećan autoritet njihove pozicije u školi ili u školskom sistemu.

Potrebno je razviti programe podrške za nastavnike lidere, koji su prikladni za niz različitih kulturalnih i nacionalnih okvira i koji mogu odgovoriti na individualne izazove koje se pojavljuju u tim kontekstima. Kako bi uticali na izgradnju kapaciteta liderske uloge nastavnika neophodno je stvoriti i osnažiti mreže znanja za nastavnike, kao i stvoriti i osnažiti mrežu stručnjaka (sa univerziteta, lokalne uprave, nevladinih organizacija, kreatora obrazovnih politika, iskusnih nastavnika i direktora škola), koji bi nastavili pružati podršku nastavnicima i razvoju škole. Moguće je razviti zajednice profesionalnog učenja gde bi se nastavnici lideri bavili profesionalnim izazovima, koji proističu iz imperativa u pružanju školskih poboljšanja. Pomoć nastavnicima se može pružiti u vidu partnerstva između iskusnih nastavnika u školama i spoljnih saradnika,

kao što su univerzitetski profesori i aktivisti nevladinih organizacija. Ovaj pristup bio bi koncentrisan na povećavanje kapaciteta za delovanje i na razvoj kulture zajedničke odgovornosti za reforme i uspešne rezultate učenja svih učenika. Koncept u kojem su nastavnici viđeni kao nosioci razvoja pruža okvir koji nastavnicima omogućuje da utiču na promenu kulture sistema u kojem rade (Fullan, 2001). Nastavnici bi bili motivisani, jer bi to uticalo na izgradnju njihovih kapaciteta, a podrška lidera i kolega putem zajednica profesionalnog učenja, doprinela bi razvijanju kulture saradnje među nastavnicima (OECD, 2008).

Literatura

1. Barber and Whelan (2010a). *Harnessing the leadership effect* , McKinsey&Co.
2. Bolam, R., Dunning, G. and Karstanje, P. (2000). *New Heads in Europe* [Research Report], eds. F.Waxmann: Munchen/New York.
3. Darling-Hammond , L., Mezerson, D., La Ponte, M., i Terry Orr, M. (2010). Preparing principals for a changing world / Lessons from Effective School Leadership Programs / A Wiley Imprint.
4. Datnow, A., Lasky, S., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2006). *Integrating educational systems for successful reform in diverse contexts.* Cambridge MA: Cambridge University Press.
5. Day C, Sammons P, Hopkins D, Harris A, Leithwood K, Gu Q et al. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. Research Report DCSF-RR108. London: Department for Children, Schools and Families.
6. Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for leadership.* Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
7. Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change. San Francisco, California: Jossey-Bass.
8. Harris, A., and Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education 22*(1), 31-34.
9. Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26 (2), 253 - 267.
10. Hickcox, E. (2002). Struggling to reform administrative training in Canada: Special reference to Manitoba. A paper presented to the Commonwealth Council foe Educational Administration and Management Conference, Umea, Sweden, September.
11. Huber, S. & West, M. (2002). Developing school leaders: A critical review of current practices, approaches and issues and some directions for the future. In K. Leithwood., P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration Part 2*, (pp.1071-1099). Dordrecht: Kluwer.
12. Johansson, O. (2001). The national head-teacher training programme in Sweden. A paper presented to the American Educational Research Association annual conference, Seattle.
13. Koren, A. (2007). *Improving school leadership*: Country background report for Slovenia, prepared for Škola za liderstvo, Activity Education and Training Policy Division http://www.oecd.org/edu/schoolleadership
14. Kowal, J., Hassel, E., & Hassel, B. (2009). Successful school turnarounds: Seven steps for district leaders, *Issue Brief.* Washington, DC: The Center for School reform and Improvement, (September).
15. Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. & Harris, A. (2006). *Successful SchoolLeadership What It Is and How It Influences Pupil Learning.* Nottingham, UK: Department for Education and Skills.
16. Lethwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacus, R., Memon, N., i Yashikina, G. (2007). Distributed Leadership to Make Schools Smarter: Taking the ego out of the system, Leadership & Policy in Schools, 6(1), 37-68

17. Pont, B., Nusche, D., Moorman, H.(2008)., Improving School Leadership, Volume 1 Lethwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacus, R., Memon, N., i Yashikina, G. (2007). Distributed Leadership to Make Schools Smarter: Taking the ego out of the system, Leadership & Policy in Schools, 6(1), 37-68 Policy and practice, OECD, Paris.
18. Walker, A., Cheung, R., Can, D., Wong, C., & Dimmock, C. (2002). Principals developing principals: Principal professional development in Hong Kong. Paper for the National College for School Leadership First Invitational International Conference "An international future: Learning from best practice worldwide", Nottingham, October 16-18.

Zdenka Milivojević

EFFECTIVE LEADERSHIP

Abstract*: One of the key discoveries over the past ten years is that school leadership is not an exclusively human resource issues - this is a strategic issue (Barber and Whelan, McKinsey & Co., 2010). The necessity of leadership management is the development of a dynamic and tolerant society that provides equal opportunities for all. The education system needs to ensure that students acquire the knowledge, skills and technological capacity necessary for effective participation in a changing society and the wider global economy. Effective leadership is crucial for improving the efficiency and equity of education around the world (Pont et al, OECD, 2008), by creating a school climate that supports learning and teaching . Leadership School is the second largest impact on student learning right after school in the classroom (Leithwood et al , 2006). Successful school leaders / will improve teaching and learning and thus student scores most strongly by the impact they have on staff motivation, commitment, teaching practice and by developing the capacity of teachers in leadership (Day et al , DCSF , 2009).*

Keywords: *leadership, educational policy.*

Веселин Бунчић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача и тренера,
Суботица

УДК 37.02:796.011.3

ПРИНЦИПИ ФОРМИРАЊА ВИШЕГОДИШЊЕГ ПРОЦЕСА ТРЕНИРАЊА, ПУТ ОД ДЕТЕТА – ПОЧЕТНИКА ПА ДО ВРХУНСКОГ СПОРТИСТЕ

Резиме: *С обзиром на то да је спортско тренирање педагошки процес, логично је користити принципе опште педагогије и дидактике као принцип свесности и активности, очигледности, доступности и индивидуализације, као и систематичности, јер они одражавају универзалне (опште) закономерности учења и васпитања, који се природно односе и на припрему спортисте. Надаље, у теорији и методици физичког васпитања стручњаци сматрају целисходним принципе који исказују специфичне закономерности устројства бављења фискултуром: непрекидности развоја, целовитости развоја, активног приступа, варијабилности, разноврсности и оптимизације. Међутим, ови принципи, које се са правом наводе, представљају само основу за формирање специфичних варијанти дидактике за сваку конкретну сферу делатности, посебно тако специфичну као што је спорт. Општи педагошки принципи, чак и методички принципи састављања физичких вежби, не одражавају специфичне законитости учења сложених моторичких активности и развоја физичких особина, које су својствене појачаним моторичким активностима, и зато не могу бити специјални (специфични) принципи, који разоткривају специфичности припреме спортиста. Одговор треба тражити, између осталог, у сфери биолошког и сензитивним фазама развоја спортисте.*

Кључне речи: *дете, спорт, тренирање, развој.*

1. Основне законитости (принципи) спортског тренинга

Познато је да је кључ планираног успеха у сваком спорту везан за познавање законитости тог спорта и вешто увођење тих принципа у тренинг. Посебан значај на путу ка постизању циљева спортске припреме даје континуирана реализација одређених принципа , који су пројектовани да у идеалном случају прикажу утицај физичких вежби на организам спортисте и како се треба придржавати тих законитости у типичним условима спортске праксе. С обзиром на то да је спортско тренирање педагошки процес, у специјалној литератури (Матвејев Л.П., 1991; Курамшин Ј.Ф., 2004; и др.) обично се наводе дидактички принципи свести и активности, очигледности, доступности и индивидуализације, те систематичности. То је правилно, јер они одражавају универзалне (опште) законитости учења и васпитања, који се односе и на тренинг спортисте.

У теорији и методици физичког васпитања стручњаци сматрају важним, да се узимају у обзир и принципи који исказују специфичне законитости бављења телесним вежбањем: непрекидност развоја, целовитости развоја, активног приступа, варијабилности и разноврсности, као и оптимизације. Међутим, ови принципи представљају само основу за формирање специфичних варијанти дидактике за сваку конкретну сферу делатности, посебно тако специфичну, као што је спорт. Према њиховом мишљењу, општи педагошки принципи, чак и методички принципи састављања физичких вежби, не одражавају специфичне законитости учења сложених моторичких активности и развоја физичких особина, које су својствене спорту и појачаним моторичким активностима.

Због тога се у спорту користе специјални (специфични) принципи за припреме спортиста. Специфични принципи разоткривају процес тренингна следећи начин: с једне стране, специфичности усмереног дејства фактора који се користе (средстава за тренирање, методе и други управљачки утицаји), с друге стране – специфичности „одговора“ (реаговања), и на крају – адаптација на постављене услове система спортисте. Већина стручњака сматра, да се на разним етапама вишегодишње спортске припреме значај општих педагошких принципа и специфичних принципа мења. На **почетним етапама** припреме процес тренирања је подређен, пре свега, **општим педагошким принципима**, формира се у складу са логиком и условима организације општег образовно-васпитног процеса. На почетку **специјализованих припрема нагло се повећава значај специфичних принципа**.

У специјалној научно-методичкој литератури могу се наћи различита мишљења и објашњења специфичних принципа спортског тренинга. Даљи развој спорта и спортски резултати који су значајно повећали обим оптерећења код тренирања и који су практично достигли границе људских могућности временом су захтевали неке корекције садржаја спортског тренирања. Неки аутори су 1990-их година (Бојко В.В., 1990; Верхошански Ј.В., 1991; Воробјов А.Н., 1989; Платонов В.Н., 1988, 1997; и др.) покушали да сагледају поједине ставове и принципе, које је разрадио Л.П. Матвејев. При томе су се најпрецизније показала два приступа. За први је карактеристично, пре свега, то да су аутори покушали предложити принципе или концепцијске основе спортског тренирања, углавном, путем преношења на њега **неке поставке из биологије, које су засноване на теорији адаптације** (Верхошански Ј.В., 1991), или је њихово мишљење било базирано на **кибернетичким идејама** (Бојко В.В., 1990).

Други прилаз подржавају стручњаци (Платонов В.Н., 1988, 1997; Суслов Ф.П., Холодов Ж.К., 1997; и др.), који су изнели нека нова тумачења. Тако, на пример, В.Н. Платонов (1997) препоручује да се процес тренирања формира на основу следећих принципа:

- усмерења ка врхунским резултатима,

- повећања специјализације тренинга,

- јединство поступности и повећања оптерећења и тенденције ка максималним оптерећењима,

- валовитости и варијабилности оптерећења,

- непрекидност процеса тренирања,

- цикличности процеса припреме,

- јединства повезаности структура такмичења и припремљености.

Због тога сматрамо целисходним да се размотре специфични принципи који су прошли кроз вишегодипњу проверу кроз праксу тренирања, које је формулисао Л.П. Матвејев (1999), користећи поједина образложења В.Н. Платонова (1997, 2004) и других аутора. У својим каснијим публикацијама (1997, 1999) Л.П. Матвејев је издвојио следеће принципе:

- максимализам и индивидуализован специјалистички процес тренирања и такмичења,

- комбинација постепености и крајности у спортском тренирању, који надмашују и стабилизују тенденције,

- одабирност усмерења и јединства различитих страна припреме,

- непрекидност и цикличност процеса тренирања и такмичења.

2. Максимализација и индивидуализован специјалистички процес тренирања и такмичења

Сву спортску делатност, која у целости укључује такмичења и припрему за њих, можемо назвати, у одређеном смислу максимализација, јер се при томе реализују личне тенденције ка највећим могућим, индивидуално максималним резултатима. И поред тога што, фактички, **степен постигнутих резултата није једнак**, за сваког спортисту је логична тежња да испољи све своје могућности – **индивидуално максимализованим резултатом**, већ и у оквирима појединих етапа спортског усавршавања. Ова закономерност се испољава на различите начине у зависности од етапа вишегодишњег усавршавања.

У почетним етапама, када се тренинзи одвијају, углавном, на начин опште физичке припреме, **оријентисаност на већа достигнућа има карактер далеке перспективе**. Обично се не поставља као циљ текућих достигнућа да се дође до максимално високих резултата. Међутим, **током старосног формирања сазревања организма и повећања степена утренираности, та се оријентација постепено почиње реализовати у све потпунијој мери** све док не почну да делују **ограничавајући старосни** и други фактори на организам.

Максимални степен могућности се у сваком спорту може постићи само ако се концентрише сва пажња наодређени спорт, а то зовемо **специјализацијом**. При томе, да **се развијају до максимума оне особине, за које организам има највише предиспозиција**. У вези са тим, приликом планирања специјализованог спортског тренинга, изузетно је важно имати у виду индивидуалне специфичности организма спортисте. Уска специјализација у складу са индивидуалним склоностима омогућује потпунију реализацију принципа максимализације спортске припреме. Међутим, **индивидуализација и специјализација захтевају да се састав тренинга буде у складу са старосним специфичностима и на нивоу кондиције учесника**. Најактуалнија **су опредељења старосних граница**, која су погодна за почетак спортске делатности и за почетак уске специјализације, прецизирање садржаја и најчешћих усмерења базичне припреме.

Ефикасност старосне динамике развоја физичких способности, **усавршавање функционалних и моторичких функција** умногоме је условљено правилним избором физичког оптерећења, које је првенствено

усмерено на **периоде сензитивног развоја организма**. То, без сумње, омогућава позитивне предиспозиције за ефикасан раст њихове спортско-техничке вештине. **Игнорисање ових питања приликом разрађивања многих програма за спортску припрему неизбежно доводи до ограничавања потенцијалних индивидуалних могућности и достигнућа конкретног спортисте.**

3. Комбинација у спортском тренирању: постепеност и максимализација, тенденције надмашивања и стабилизовања

Тренирање је специјализовани процес, чији је циљ усавршавања одређених својстава спортисте у одабраном виду спорта. У програмима за тренирање користе се физичке вежбе и други фактори за повећање оптререћивање организма, који подразумевају моторичку активност. Оптерећење приликом тренирања је степен утицаја физичких вежби на организам, који изазива одређено повећање активности функционалних система (кардиоваскуларног, респираторног и сл.) организма спортисте.

Карактер појачавања функционалних система под утицајем оптерећења има неколико стадијума:

1. први ефекат тренирања, 2. следећи ефекат тренирања,
3. суперкомпензација, 4. почетни ниво функционисања.

1. Прва реакција организма на спољашње оптерећење се испољава у облику повећања активности функционалних система и постепеног замарања, због трошења енергетских резерви (први ефекат тренирања).

2. Након престанка утицаја оптерећења једно време се задржава повећана активност система. То омогућава организму да изађе из стања замореності и да се прилагоди на деловање оптерећења приликом тренинга (наредни ефекат тренирања).

3. Системи који су омогућавали повећану радну способност, не само да се регенеришу до своје првобитног енергетског капацитета, него и стварају залихе за већу радну способност **(појава суперкомпензације).**

4. Касније се системи постепено враћају у почетни степен функционисања, уколико нема нових активности појачаног интензитета.

Шема развоја процеса замарања и регенерације приликом мишићне активности

Приликом прилично дуготрајног понављања знатног по величини оптерећења стање повећања радне способности добија стабилан карактер (кумулативни ефекат вежбања). Способност организма да се у потпуности опорави и, чак више од тога, након прилично напорног оптерећења за време тренинга, у периоду одмора, и да се адаптира на следеће оптерећење приликом наредне вежбе, лежи у **основи повећања физичке припремљености.** Практично, постигнуће у спорту је прилагођавање организма на максималну реализацију задатака, која је повезано са прекомерним повећавањем оптерећења за време тренинга и такмичења, усложњавањем задатака које се решавају за време процеса спортске припреме. С обзиром на то да се функционална активност приближава максимуму са повећањем оптерећења, она стимулише

прогресивне адаптивне промене у организму, у спорту се сматра да је најефикасније оптерећење најближе граничном.

Подаци В.Н. Платонова (1992, 1997, 2004) сведоче о томе да на разним етапама вишегодишње припреме, прогресивне адаптивне промене у организму спортиста изазивају различита по величини оптерећења**. У почетку сврсисходног тренирања процес адаптације протиче интензивно при сваком повећавању моторике активности, зато нема велике потребе да се оптерећење доводи до граничног.** Касније, како се повећава ниво функционалних резерви, темпо формирања дуготрајних адаптивних реакција се битно успорава. Да би се стимулисале прогресивне адаптивне промене**, мора се функционална активност организма довести до граничне величине**. Стабилне промене у организму наступају тек тада, када се таква оптерећења често понављају. **Зато је за врхунске спортисте најефикасније редовно коришћење оптерећења која су близу граничним**. **Средња и мала оптерећења не изазивају код њих битне промене, њих користе обично само за регенерацију или одржавање кондиције.** Више од тога, величина граничног оптерећења се постепено мења у зависности од степена припремљености спортисте. Промене односа зоне оптерећења, која стимулише промене адаптације (1) у зависности од величине мобилизације, на различитим етапама вишегодишње припреме спортиста (по В.Н. Платонову, 1997):
I. етапа почетне припреме; II. прелиминарна базична; III. специјална базична; IV. максималне реализације индивидуалних могућности.

Плодоносно коришћење адекватног граничног оптерећења за квалификоване спортисте умногоме је условљено благовременом припремом за њу, током које се обезбеђује мање или више постепени раст параметара оптерећења.

На почетним етапама тих вишегодишњих припрема треба више користити оптерећења, чија се величина налази у доњој половини зоне, која стимулише дуготрајну адаптацију. То је залог успоравања темпа смањења зоне стимулације у наредним етапама. Постепено повећање оптерећења за време тренинга и такмичења са епизодним њиховим повећањем до максимума омогућује ефикасно повећање утренираности младих спортиста. Уједно, широко коришћење средстава, која захтевају граничну мобилизацију организма (горња зона оп.) на разним етапама вишегодишње припреме, могу да сведу до минимума адаптацију на кључним, најодговорнијим етапама.

До формирања стабилних промена у функционисању организма спортисте долази постепено, за то је потребно вишеструко понављање значајних оптерећења. Време, које је објективно потребно за развој адаптације, у одређеној мери ограничава темпо повећања оптерећења, што подразумева поступност. На тај начин динамика адаптивних процеса , који су изазвани адекватним максималним оптерећењима, утиче на динамику раста оптерећења. Постепеност је, с једне стране, тенденција повећања оптерећења у складу са индивидуалним адаптационим могућностима спортисте, с друге стране, то је продужавање вршења адекватних максималних оптерећења за адаптацију према њој. До оправданог прелаза на нова, повећана оптерећења долази прилагођавањем на раније утицаје који су се примењивали.

Комбинација постепеног и максималног повећавања оптерећења приликом тренирања може да се обезбеди у различитим варијантама. У спортској пракси се, углавном, придржавају на три начина. У једном од њих динамика основних оптерећења добија „степенасти“ облик, у другом „таласасти“ облик, а спој ова два облика даје нови облик – „испрекидан“. Код **степенастог облика комбинација постепености и максимума у динамици оптерећења**, моменти њеног повећавања су уско локализовани у времену, а време стабилизације њихових параметара је повећано (повећање настаје у тренутку почетка следећег циклуса и затим се на одређено време стабилизује “финиш и темпо пр.“), чиме се олакшавају услови адаптације на повећана оптерећења. При томе време вршења стабилизационог оптерећења се ограничава временом адаптације на њу.

У процесу припреме степенасти облик динамике оптерећења, при малим величинама његовог раста, бољи је на првим етапама спортске активности, као и на почетку великих циклуса тренирања или после дуготрајних пауза у тренирању (после повреда или болести), када је неопходно обезбедити посебну поступност у развоју утицаја оптерећења. У том случају, за смањење јачине утицаја при степенастом повећавању оптерећења, добро је ублажавати повећање њених саставних делова (обима и интензитета). Сличан облик, али са врло израженим порастом оптерећења (у виду „испрекиданости“ у складу са истовременим повећањем обима и интензитета), погодан је на вишим нивоима спортског усавршавања, као фактор активирања процеса развоја тренирања.

При таласастој динамици оптерећење има циљ да у већем степену повећава импулс развоја. **Принцип поступности се овде не обезбеђује истовремено**, него је продужен у времену повећања развојних утицаја, диференцираним, а не паралелним променама њиховог обима и интензитета, привременим снижавањем општег нивоа оптерећења након што су доведене до „максималних“ вредности, са циљем постигнућа неопходног степена опоравка и суперопоравка. Велика група стручњака на челу са Л.П. Матвејевим признају само прва два облика споја постепености и максималног оптерећења, сматрајући да је целисходно издвојити „испрекидане“ облике као самосталне. Упоредо с тим ,као самостални облик – алтернатива „таласастом“ и „степенастом“ оптерећењу,је то да можемо мењати обе компоненте оптерећења (обим и интензитет) истовремено. С обзиром на то да је један од главних услова ефикасности спортског тренинга јесте **подударност** његовог **садржаја са оним што треба да уради спортиста за време такмичења**, приликом његове конструкције *настаје проблем адекватног моделовања предстојеће такмичарске делатности*. Ради се о реалној реализацији предвиђених (моделованих) параметара предстојеће такмичарске делатности посредством специјално припремљених вежби, а затим и у целини (СИТУАЦИОНИ ТРЕНИНГ).

Реализација тако постављених циљева предвиђа моделовање за превазилажење такмичарске делатности у процесу припреме. Уз то, средства, на првим етапама приближавања до нових циљних параметара су, првенствено**, специјалне припремне вежбе**, у којима се ти параметри репродукују у форми оптерећења приближно такмичарском. Коришћење тих вежби омогућује обнову појединих својстава спортисте (у брзини, јачини, координацији и другим

параметрима). Основни фактор адаптације за то је редовно понављање тих специјалних припремних вежби, у којима се могу репродуковати, барем делимично, према индивидуалним могућностима спортисте опонашањем такмичарске делатности (њихова стабилизација).

У стабилизацији, односно у каснијој фази специјалног тренин **заузимају вежбе, које још приближније репродукују такмичарску делатност**. На тај начин, реализација моделовања за превазилажење такмичарске делатности се одвија у етапама настанка нових особина са серијским коришћењем фрагментарног и целовитог приступа. У том погледу, практично моделовање такмичарске делатности за њену припрему је, у одређеној мери, **превазилажеће-стабилизирајуће**, јер оно не само да припреми спортисту за тренинг и ван граница, па чак и до оптерећења која превазилазе такмичарско.

СПЕЦИЈАЛИЗАЦИЈА и јединство различитих етапа припреме спортиста

Спортски тренинг подразумева општу и специјалну физичку, техничку, тактичку и психолошку припрему. Треба их разликовати, јер се те компоненте објективно разликују једна од друге, за свој развој захтевају специфична средства, а при одређеним околностима могу да дођу чак и у одређену контрадикцију. Тако, **на пример, непотребно повећање обима одређених етапа физичке припреме (посебно опште) доводи до оштећења техничке припреме, јер неке технике захтевају максималну физичку припремљеност.**

Уједно, закономерности достигнућа спортских резултата обавезују да се говори о целовитости процеса припреме, који доводи спортисту до потребне пропорционалности нивоа развоја појединих страна његове припремљености. **На пример, да спортско тренирање буде веома специјализован процес, и да на основу практичног моделовања такмичарске делатности омогућује спортисти да наступа у вишем рангу у спортској дисциплини коју је одабрао**. Међутим, спортска специјализација захтева свестрани развој спортисте, јер је најзначајнији прогрес у одабраном виду спортске делатности могућ само на основу свестраног, сразмерног развоја читавог организма – његових физичких и психичких способности, општег повећања функционалних могућности и техничког мајсторства.

Реализација принципа одабраног усмерења и јединства различитих страна припреме иде, с једне стране, на основу усмереног коришћења природних узајамних веза и односа, који повезују у целину различите особине, способности, вештине, умећа и навике спортиста у процесу њиховог манифестовања, с друге стране, рационалне расподеле одабирних средстава деловања за развој појединих страна припремљености, као и расподелу у времену тих компоненти. При њиховој истовременој концентрацији повећава се вероватноћа ефекта кочења „преноса“ навика или квалитативних помака у развоју способности спортисте. Практични принцип одабране усмерености и јединства различитих страна припреме, треба имати у виду следеће постулате:

- **нераздељивост различитих страна** припреме, као подједнако потребних за целовити процес усавршавања спортске вештине,
- међусобну **зависност садржаја** разних страна припреме;
- **неспојивост различитих страна припреме** једну са другом и неопходност да буду у међусобном складу,

- **временско распређивање** тих компоненти припреме, при чијој се истовременој концентрацији повећава вероватноћа ефекта кочења, негативног „преношења“ навика и смањења темпа развоја способности,

- оптимални однос различитих страна припреме не остаје трајно, него се природно мења на различитим стадијумима спортског усавршавања.

Основним усмерењима процеса тренирања младих спортиста:

- усмерења за прерачунавање различитих ефеката коришћења физичких особина у зависности од старосних способности (мисли се на познавање сензитивних, или емоционалних периода развоја појединих моторичких особина у онтогенези),

- на пропорционалност развоја основних особина,

- на напредак у формирању спортске технике.

Непрекидност (перманентност) и цикличност процеса припрема и такмичења

Захтев да се обезбеди непрекидност вежбања, која је пројектована тако да доведе до напредовање степена припремљености спортиста, настаје пре свега због потребе услојавања пратећих утицаја, који настају одређеним вежбама, комплетним тренинзима и серијама тренинга, са циљем да се она појачају и повећају, као и покретљивост напретка прилагодљивости у системима организма. Радећи одређене физичке вежбе, спортиста повећава оптерећење, изазивајући напор код покретања одређених функционалних система, који обезбеђују енергетске ресурсе покретачке делатности. Ако је приликом физичког оптерећења одређеног усмерења било потребно да се утроше залихе резерви појединих система, које су скоро граничне, тада их приликом регенерације организам надокнађује уз повећани степен почетног (појава суперкомпензације).

При томе мање оптерећени системи функционишу и обнављају се у границама постојеће функционалне резерве и за њихову регенерацију је потребно знатно мање времена. На тај начин, величина оптерећења и њена усмереност условљени су неравномерношћу регенеративног процеса различитих функционалних могућности, као и њихову различиту суперкомпензацију (пратећи ефекат тренирања) .

С. основно брзинско оптерећење, Ан. основно анаеробно оптерећење, А. основно аеробно оптерећење.

1. регенерација брзинских могућности, 2. регенерација анаеробних могућности, 3. регенерација аеробних могућности.

Приликом организовања процеса тренирања и одређивања његовог усмерења, неопходно је пазити на то да се у зависности од времена почетка поновног оптерећења одређени функционални системи могу налазити у стању непотпуне регенерације, да се нису вратили на почетни ниво радне способности или у стање супер компензације, тј. повећане радне способности. Зато је потребна контрола одлика узајамног дејства пратећих ефеката оптерећења различитог усмерења. **При лоше одабраном редоследу вршења вежби коначан резултат тренирања може да буде потпуно супротан од планираног (смањује се напредовање).** На тај начин, **утицај оптерећења сваког тренинга треба да обезбеди одређени пратећи ефекат тренирања,** као и одређену узајамну везу са ефектима претходног и наредног тренинга. Приликиом

редовних, **правилно организованих тренинга пратећи ефекти појединих вежби или тренинга се стално спајају, сумирају и као резултат тога настаје позитиван кумулативан ефекат** тренирања, који је производ збира различитих пратећих ефеката. Позитиван кумулативан ефекат тренирања доводи до релативно дуготрајних адаптивних промена у стању организма спортисте, до стабилног раста његових функционалних могућности и спортске радне способности.

Таквим**, релативно дуготрајним прогресивним променама у стању припрема спортиста су могуће правилном (адекватном) концепцијом спортског тренинга**. Међутим, тај процес постаје супротан, након извесног времена одсуствовања одређеног физичког оптерећења **може да пређе у регресију.** Пракса говори, да је чак при условима претходног редовног тренирања **довољно свега само неколико пропуштених тренинга, да би почела регресија појединих страна стечених тренирањем**. То је условљено тиме што је људски организам предиспониран за „минимални“ рад и није у стању дуго да задржи неупотребљене залихе резерве, полако их користећи. Основна суштина принципа непрекидности спортског тренирања се састоји у неопходности да се обезбеди перманентност позитивног кумулативног ефекта, искључе неоправдане прекомерне паузе између тренинзима, као и негативни утицаји одређеног оптерећења, да се сведе на минимум појава регресије код тренирања.

На тај начин, непрекидност процеса тренирања карактерише следеће:

- **спортски тренинг се формира као непрекидни целогодишњи и вишегодишњи процес**, који гарантује највећи кумулативни ефекат и обезбеђује стицање, очување и развијање спортске форме,

- утицај сваког наредног тренинга да се слоји **на „трагове“ претходног**, учвршћујући их и продубљујући,

- **интервал за одмор између тренинга или одређених вежби се одржавају у границама које гарантују општу тенденцију регенерације и повећања ефикасности**. Међутим, у оквирима појединих тренинга, микро, мезоциклуса, приликом одређених услова, допуштају се вежбе и у случају непотпуне регенерације организма, за шта се ствара сабијен режим оптерећења и одмора, који је касније праћен повећањем кумулативног ефекта.

Код свих процеса који се непрестано одвијају, као универзално својство делатности, цикличност тј. релативно завршен круг њених фаза са делимичним понављањем појединих елемената је нарочито важан елеменат. Циклуси тренирања су најопштији облици његове организације. Сваки циклус представља релативно завршен фрагмент припреме, који је повезан са потребом да се он поново ради са одређеним оптерећењем за адаптацију на њега.

У основи цикличног спортског тренирања су закономерности развоја, одржавања и губљења спортске форме, који су повезани са почетним растом, а затим постепеним успоравањем, стабилизацијом и чак, као крајњи резултат, смањењем адаптивних промена у организму после прилично дуготрајног вршења одређеног оптерећења. Да би се задржао темпо општих прогресивних промена у организму пожељно је вешто комбиновати периоде напорног оптерећења на поједине системе организма спортисте са њиховом регенерацијом и суперрегенерацијом. Да би се постигао тај циљ, неопходно је повремено мењати

јачину или усмереност оптерећења. Мењајући смер оптерећења, треба имати на уму да системи који не добијају довољно велико оптерећење, извесно време задржавају повишени степен функционалне активности, а затим постепено настаје његово нестајање. Зато се, после извесног времена треба враћати првобитном, како би се наставило даље усавршавање система организма.

При томе, сваки наредни циклус је делимично понављање претходног и истовремено одражава тенденције развоја процеса тренирања, тј. разликује се од претходног обновљеним садржајем, делимичним променама састава средстава, метода, повећањем оптерећења код тренирања итд. Треба узимати у обзир логичност цикличности спортске припреме и потребу да буде усмерена на учешће у такмичењима у складу са развојем форме и припреме, користећи различите по трајању циклусе. У размерама временских граница, у којима се остварује тренинг, разликују се микро, мезо и макро циклуси. Њихово репродуковање треба да је у складу са законитостима спортског усавршавања. У форми циклуса се формира читав процес тренирања – од елементарних саставних делова до етапа дугогодишњег тренирања. Њихово комплексно манифестовање у спортској делатности је, пре свега, представљено репродуковањем спортских припремних етапа и серија спортског такмичења.

У компримованом облику главне одредбе цикличности обавезују:

- приликом формирања тренинга треба полазити од потребе систематичног понављања основних елемената које он садржи и редоследа њихових промена, као што то захтева логика промена фаза, етапа и периода процеса тренирања;

- треба сагледавати сваки део процеса тренирања са узајамним крупнијим или мањим формама цикличне структуре тренирања, узимајући у обзир да структуру микроциклуса умногоме одређује њихово место у структури средњих циклуса, а структуру мезоциклуса условљавају, с једне стране, специфичности компоненти њихових микроциклуса, а са друге – место и структура макроциклуса;

- решавајући оправданост коришћења одређених средстава, метода тренирања и оптерећења приликом тренирања и такмичења, треба водити рачуна о томе колико она одговарају специфичностима фаза, етапа и периода циклуса тренирања (јер свако од њих смањује ефикасност, уколико их примењују у погрешно време и на погрешном месту);

- одређујући општи поредак развоја процеса припрема и такмичења, треба их спојити тако, да гарантују оптималну спремност и постизање, на главним такмичењима, најбољих резултата.

Приликом организовања процеса тренирања треба водити рачуна да је сваки принцип био размотрен одвојено, само због једноставности излагања. Заправо, сви су они синтетизовани у јединствени процес и само одражавају његове поједине стране. Узимајући у обзир сложеност структуре унифицираног система принципа, може се тврдити да ни један од њих не може у потпуности да се реализује изолован од осталих принципа. Успешност образовног процеса и процеса тренирања биће загарантован само у том случају, ако тренер буде водио рачуна о захтевима свих принципа.

Литература

1. Бунчић, В. (2010). *Методика физичког васпитања и спорта за дечији узраст*. Вижнс: Суботица.
2. Гришина, Ј. И. (2012). *Општа физичка припрема*. Ростов на Дону, Феникс, Руска федерација.
3. Фискалов В. Д. (2010). *Спорт и ситем припреме спортиста*. Совјетски спорт.

Veselin Bunčić

PRINCIPLES OF FORMATION OF THE MULI-YEAR PROCESS
OF TRAINING STARTING WITH CHILDREN (NOVICES) TO TOP ATHLETES

Summary: *Given that sports coaching is a pedagogical process, it is logical to use the general principles of pedagogy and didactics such as: the principle of raising awareness through an activity, the principle of the noticing the salient feature, accessibility and individualization, and the principle of a systematic intervention – because these principles reflect universal (general) regularities of learning and education, which naturally apply to training of athletes. Furthermore, the reviewed literature and methodology of physical education suggests that pedagogical principles are appropriate principles because they express specific regularities in practicing physical education: the continuity of development, integrity of development, active approach, variability, diversity and optimization. However, these principles, which are mentioned above with full credibility, are the only the basis for the formation of specific variants of didactics for each particular sphere of activity, and sport is one such particular activity. The general pedagogical principles, even methodical principles of preparation of physical exercises, do not reflect the unique maxims of learning complex motor activities and the development of physical characteristics that are unique to increased motor activity, and therefore can not be special (specific) principles, since they reveal the specifics of trainers' preparation. The response should be sought, amongst other things, in the field of biological and sensitive stages of development of sportsmen.*

Keywords: *child, sports, training, development.*

Виолета Поповић
ПУ „Лане“,
Алексинац

УДК 373.2.018.26

САРАДЊА РОДИТЕЉА И ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ

Резиме: *Све је већи број породица у којима су оба родитеља запослена, па друштво има задатак да обезбеди услове за нормалан развој деце. Главни фактор друштвеног васпитања деце постаје предшколска установа. Ипак, боравак деце у вртићу не ослобађа родитеље обавезе да се баве васпитањем свог детета, јер дечји вртић може да одмени родитеље, али не и да их замени у васпитању деце. Сарадња породице и вртића мора да се квалитетно одвија у циљу успешног развоја детета. Услови у вртићу треба да се, што је могуће више, приближе условима у породици, а сам вртић да се што више отвори за родитеље. Учешће породице треба да буде добровољно, активно и да почива на разумевање улоге која им се нуди у вртићу. Да би сарадња и разумевање између родитеља и васпитача била успешна, мора да се одвија кроз различите облике сарадње. Ово истраживање има за циљ да испита мишљење родитеља о њиховом виђењу сарадње са предшколском установом и сопственом учешћу у тој сарадњи. Као узорак су узети родитељи из целодневног боравка у граду, као и родитељи из припремних група у граду и селу.*

Кључне речи: *предшколска установа, васпитачи, деца, родитељи, сарадња.*

УВОД

Од најранијих дана свога постојања, човек је у задовољавању својих потреба упућен на људско друштво, на своју ужу и ширу социјалну средину. Ова зависност расла је упоредо са развојем човека и његове заједнице. На сваком новом степену развоја, развијале су се и умножавале и људске животне потребе, па је тако била наглашенија упућеност човека на друштво. У данашњем друштву које изискује широке економске, образовне, егзистенцијалне, здравствене, културне и друге потребе, међузависност људи и неопходност њихове сарадње, посебно је наглашена човекова потреба за идентификацијом, посебно на млађем узрасту, а она може бити задовољена само у људској заједници. На тај начин дете опонаша одрасле и наслеђује људско понашање и културу. Друштвена средина је веома важан фактор раста и развоја детета.

Развојем научних сазнања, настанком друштвених промена у свету, савременим развојем индустрије, урбанизације и све већим укључивањем жене у друштвени живот и производњу, као главни проблем се јавља васпитање нових генерација. Све је већи број породица у којима су оба

родитеља запослена, па друштво има задатак да обезбеди услове за нормалан развој деце.

Главни фактор друштвеног васпитања деце постаје предшколска установа. Предшколским васпитањем и образовањем постављају се темељи читаве будуће личности и од његовог квалитета значајним делом зависи успешност развоја и учења, а за њега је, поред породице, заинтересована и читава друштвена заједница. Ипак, боравак деце у вртићу не ослобађа родитеље обавезе да се баве васпитањем свога детета, јер дечји вртић може да одмени родитеље, али не и да их замени у васпитању деце. Улога породице у васпитању деце посебно је значајна у периоду раног детињства, јер у породици дете учи основна правила за живот. У њој расте, развија се, учи да воли, да буде срећно, сигурно. Поред тога у породици добија и прве информације о вртићу које би требало да буду прихватљиве детету, јер утицај вртића на развој и учење детета је врло велики и долази одмах после родитељског, па због тога породица и вртић треба да буду у сагласности.

Свака установа у којој се деца образују, васпитавају и збрињавају се налази у одређеној средини, а та средина може бити природна и друштвена. Нас овом приликом интересује друштвена средина, јер се установа налази у одређеном друштву. При том се за друштво може сматрати, у најширем смислу речи, друштво – држава. Много чешће се под друштвеном средином подразумева средина која је ограничена одређеном ужом територијом, попут општине, месне заједнице и она представља ширу друштвену средину у односу на васпитно–образовну установу. Свака друштвена средина са својим специфичностима може снажно да утиче на друштво у целини, па тако и на васпитно–образовну установу.

Најпре ћемо поменути родитеље, тј. породицу детета, као „ужу“ друштвену средину, која подразумева главне факторе који су непосредно везани за рад установа за васпитање и образовање деце. Родитељи су главни сарадници који заједно са предшколском установом делују, како би се остварило јединство васпитних утицаја. Породица се чини свима једноставна, блиска и добро позната појава, највероватније из разлога што сви ми потичемо из неке породице. Међутим, показало се да није ни најмање једноставно истраживати процесе у самој породици или оне који су у некој мери везани за њу. У *Педагошкој енциклопедији* налазимо: „У општијем смислу породица је друштвена група историјски променљивог облика у чијим оквирима се одвија процес репродукције друштвених индивидуа; процес природне репродукције који подразумева рађање, одрастање и умирање људских индивидуа, с једне стране, и процес њихове друштвено-културне репродукције, са друге стране, који се одвија кроз процесе *социјализације, индивидуализације* и заштите психосоцијалне стабилности и интегритета одраслих појединаца... Породица је веома сложена појава. Породица је изузетно важна и неопходна друштвена група и установа за свако друштво и за сваког појединца... Породица се и данас чини незаменљивим обликом и средином за правилно и нормално одрастање и развој људске јединке... Васпитна пракса у оквиру породице има више карактер спонтаног процеса него свесно и рационално организованог и усмераваног тока.“ (Поткоњак и Шимлеша, 1989: 219).

Различити аутори имају различите дефиниције породице, па тако у књизи др Бранка Јовановића наилазимо на изабрани текст Натана Екермена, који каже: „Породица је назив за институцију која је стара колико и сам људски род; она је парадоксална и недокучива појава. Добија многе облике. Свугде је иста, а ипак нигде није иста. Вековима је иста, а ипак никад није иста... Иако смо имали хиљаде година да се навикнемо на њу, ипак свака генерација мора поново да учи како да живи у њој“. (Јовановић, 1998:14).

Са педагошке тачке гледишта породица има изузетно велику улогу и значај. На велики значај породице указују и свакодневна практична сазнања, а ако се томе додају и научна, тада се са сигурношћу може рећи да је породица основни фактор у развоју и формирању личности.

У данашњим условима савременог друштва и најбоље организована породична средина не може у потпуности да задовиљи све потребе детета које произилазе из његове природе. Дете има потребу за новом, широм друштвеном средином у којој ће се укључивати у заједничке игре и активности са другом децом и одраслима, а са друге стране, родитељима је потребна помоћ у неговању, збрињавању и васпитању деце. Али, треба имати у виду да предшколско организовано васпитање и образовање представља само допуну, а не замену породичног васпитања. Предшколска установа се схвата као „...прва ванпородична социјална средина у коју се укључује дете, која му пружа повољне услове за развој и учење“. (Група аутора, 2006: 45). *Правилник о општим основама предшколског програма* предшколску установу представља још као место где ће дете да се оспособи за „...заједничко живљење и деловање у заједници са другом децом и одраслима...“ (2006:45) и наводи да је то најважнији разлог за похађање предшколске установе.

Према *Педагошкој енциклопедији*, задатак предшколских установа је да „...обезбеде деци до поласка у школу задовољавање њихових актуелних развојних потреба, стицање искуства и развитак способности потребних за успешно школовање и пуновредно и стваралачко укључивање у живот и рад друштвене заједнице.“ (Поткоњак и Шимлеша, 1989: 239).

Из свега наведеног, може се закључити да успешност васпитно-образовног система зависи од уважавања васпитно-образовног значаја породице и од односа породице и других установа истог карактера. Можемо закључити да је породица прва, основна и најбитнија карика у васпитању детета. Међутим, родитељи су принуђени да због многобројних разлога своју васпитну улогу пренесу на предшколске установе, али треба да имају на уму да ниједна васпитно-образовна институција не може да замени породицу, без обзира које услове те институције пружају.

САРАДЊА ПОРОДИЦЕ И ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ

Вртићи представљају институционално предшколско васпитање и образовање и јављају се као допуна породичном васпитању. У вези са тим у Предшколској педагогији I, Каменов наводи: „Истраживања вршена последњих деценија у свету показала су да је васпитно-образовни утицај породице тако велики да га је врло тешко, скоро немогуће заменити деловањем институције, без обзира колико је она добро организована.“ (Каменов, 1999:140). Каменов даље говори о томе да успех програма који се остварује у установи зависи од сарадње

родитеља и васпитача који треба да се међусобно допуњују и потпомажу и да родитељи не треба да буду потиснути или запостављени зато што им деца похађају вртић.

У савременој предшколској педагогији васпитно-образовна институција се не схвата као место потпуно одељено од породичног живота, које деца похађају да би учила, већ место које надограђује васпитање родитеља, који су њихови најутицајнији учитељи. Због тога одговорност родитеља не сме да буде умањена зато што деца похађају вртић. Веома је битно да се родитељи не осете запостављеним и потиснутим у односу на васпитаче, а такође је потребно да родитељи схвате да не треба да преносе своје дужности на васпитаче, већ да заједничким напорима и сарадњом дођу до очекиваних ефеката васпитно-образовног рада.

Сарадња породице и вртића мора да се квалитетно одвија у циљу успешног развоја детета. Родитељи треба да виде и сазнају шта се догађа са њиховим дететом у вртићу, а исто тако и васпитач треба од родитеља да сазна све оне карактеристике које су битне за дете, па према томе и садржаји рада треба да се граде на ономе што је урађено у породици. Услови у вртићу треба да се, што је могуће више, приближе условима у породици, а сам вртић да се што више отвори за родитеље. Учешће породице треба да буде добровољно, активно и да почива на разумевању улоге која им се нуди у вртићу. Да би међусобни односи између родитеља и васпитача били квалитетни, треба путем комуникације придобити њихово поверење и постигнути узајамно разумевање.

Да би сарадња и разумевање између родитеља и васпитача били успешни, морају да се одвијају кроз различите облике сарадње:

1. Информисање родитеља о развоју деце, остварује се преко следећих облика сарадње: *индивидуално информисање, групни разговори о појединим питањима, родитељски састанци, писани контакти и обавештења, изложбе дечјих радова, приредбе, прославе и свечаности, присуство родитеља усмереним активностима.*

2. Едукативни облик сарадње је намењен развијању вештина и стицању нових знања о васпитању, разматрању узајамних очекивања родитеља и васпитача. Овај облик сарадње подразумева: тематске дискусије, јавне трибине, родитељске састанке, предавања са видео презентацијом, програме различитих радионица.

3**.** Непосредно укључивање родитеља при решавању проблема у установи преко савета родитеља, на нивоу васпитне групе или предшколске установе, где се укључују најактивнији родитељи. Активности којима се баве су: побољшање услова за рад вртића, брига о здрављу деце, организовање излета, екскурзија, зимовања, летовања, набавка уџбеника, итд.

Укључујући родитеље у рад вртића, упознајемо их са друштвеним циљевима и ставовима за васпитање дететове личности, на основу кога они могу да изграде позитиван став што се тиче васпитања њиховог детета, а такође и да усаглашавају своје васпитање са васпитањем и образовањем у установи. Уколико поступци у васпитању нису усаглашени, може доћи до конфузије дететове личности. Дакле, акценат треба да буде на усаглашавању ставова вртића и породице. Све акције и састанци у вртићу иду ка томе да се развије поверење и спремност за сарадњу. „Отварајући се према породици, предшколска установа

задовољава све потребе родитеља који се односе на упознавања улоге породичне атмосфере у развоју личности, а поготово њеног емоционалног аспекта, као важне компоненте за целокупно формирање индивидуе.“ (Станисављевић – Петровић, 1998:39).

Да би сарадња између родитеља и вртића била успешна, потребно је да познајемо добро дететове психофизичке карактеристике, способности, потребе, интересовања, као и да познајемо став родитеља према детету. Познато је да се родитељи разликују по професији, образовању, старости, искуству, умешности да организују породични живот, по ставу према детету и његовом васпитању. Такође, разликују се и сами брачни другови по питању васпитања детета. Васпитач треба да разуме однос родитеља према детету и на тај начин да организује сарадњу са конкретним родитељем. Као један од услова успешне сарадње јесте и међусобно поверење васпитача и родитеља, а оно се постиже из доброг односа ове две стране. „Када се успостави међусобно поверење родитеља и васпитача, то је однос равноправних људи који могу имати заједнички циљ – посвећеност детету и одговорност за њега“ (Стојановић, 2007:120). Када претходи складан однос, мора бити и позитивног деловања на дете.

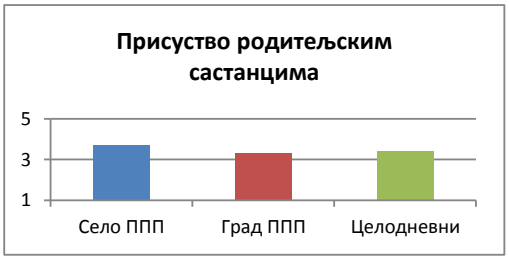
Сарадња са родитељима и успостављање контаката са њима може бити веома тешко, али на крају схватимо да је исплативо и вредно труда. На основу ових података могу да се врше, на местима где је то неопходно, интервенције у смислу отклањања оних фактора који се јављају као препрека отворености између породице и предшколских установа, односно, њиховој квалитетној сарадњи.

Сарадња породице и вртића је веома битна, ако желимо постићи успешни развој детета на свим пољима. Колико је важно сазнати и препознати све аспекте који угрожавају однос између родитеља и васпитача, толико је значајно знати како се овај однос може унапредити и оплеменити. При том морамо бити свесни да је сваки однос процес који траје и поступно се изграђује, који није исти у различитим фазама и који се мора неговати и стално надграђивати. Како бисмо успоставили коректну сарадњу са родитељима, морамо се припремити и знати шта тај родитељ очекује од нас и колико је и сам спреман на сарадњу. Обезбеђивање услова за добар контакт укључује више аспеката. Проблем који се поставља у овом истраживању је да се утврди колики је степен сарадње између родитеља и васпитача целодневног боравака у свакодневној комуникацији, са посебним освртом на спремност родитеља на сарадњу са вртићем. Један од циљева истраживања био је да се утврди колики је ниво сарадње између родитеља и васпитача у ПУ “Лане” у Алексинцу, са посебним освртом на спремност родитеља на сарадњу на темељу ставова који постоје код родитеља везано за предшколску установу.

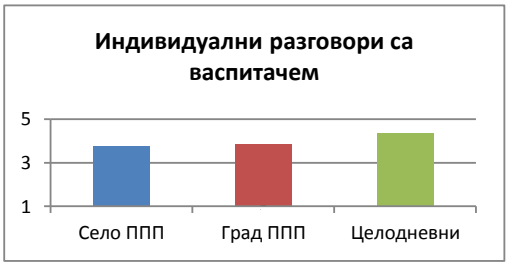
Предмет овог истраживања су ставови родитеља и њихова спремност на сарадњу са вртићем. Овом приликом приказаћемо како је процењена остварена сарадња, заснована првенствено на ставовима према ПУ, од стране три групе родитеља:

- родитеља деце која похађају ППП на селу,
- родитеља деце која похађају ППП у граду и
- родитеља деце која похађају целодневни боравак.

Степен остварене сарадње, односно, спремности на сарадњу утврђен је анализом резултата упитника, а представља оцену, односно самопроцену остварене сарадње, као и спремности на њу у односу на ставове који постоје код испитаника. У истраживању је учествовало 243 родитеља, чија деца похађају ППП на селу, ППП у граду и целодневни боравак. Резултати су приказани просечном оценом у распону од 1 до 5.

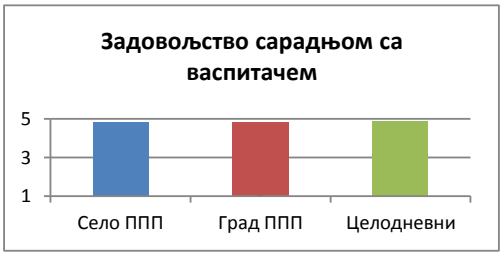


Родитељи су присуствовали родитељским састанцима углавном редовно (од 3,10 до 3,40), с тим што је највеће присуство родитеља било у сеоским срединама. То се може објаснити чињеницом да је већи број родитеља у граду запослен.

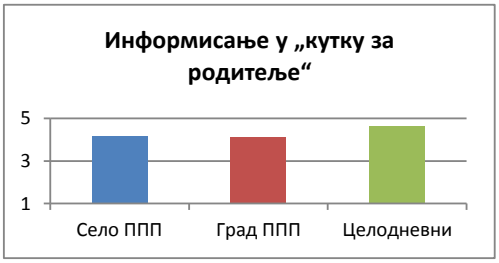


Иако су сви родитељи, генерално (4,04), задовољни сарадњом која се остварује кроз индивидуалне разговоре са васпитачима, ипак су овом сарадњом најзадовољнији родитељи чија деца похађају целодневни боравак (4,37).

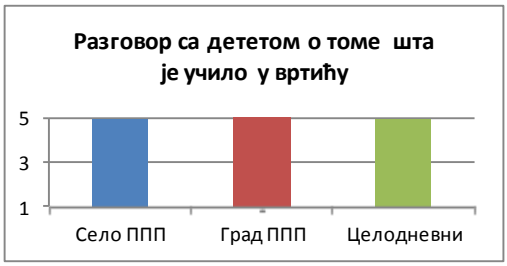
Сви родитељи се укључују у манифестације које установа организује (4,33), али родитељи са села су најприсутнији у овим ситуацијама. Разлог може бити у томе што ови људи претежно не раде у фирмама и предузећима, па нису у том смислу спречени да учествују.



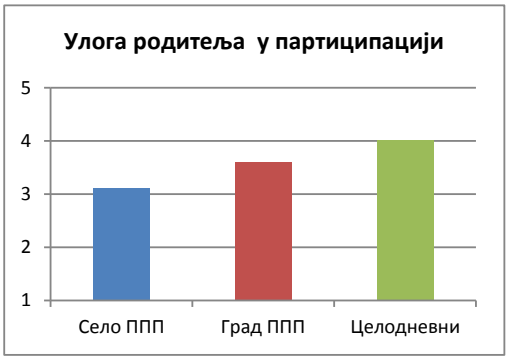
Све групе родитеља су у веома великој мери (4,86) задовољне сарадњом са васпитачем, овде се оцена сарадње, односно задовољство овим сегментом комуникације минимално разликује.



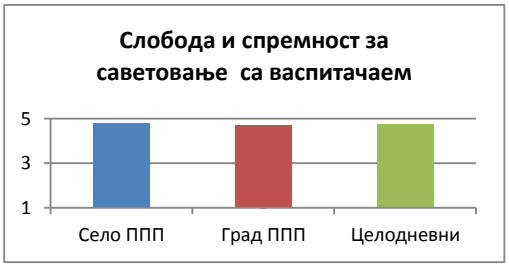
Информације у „кутку за родитеље“ представљају најзначајнији извор информисања за родитеље, чија деца похађају целодневни боравак (4,63), и ови родитељи највише пажње поклањају садржају овог медија за комуникацију.



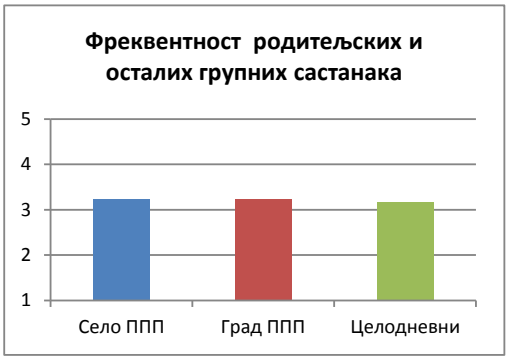
Све групе родитеља у великој мери (4,93) практикују да са децом разговарају о томе шта се радило у вртићу, с тим што је ова тенденција израженија у ППП, вероватно због подршке припреми деце за полазак у школу.



Када је у питању ниво партиципације родитеља у раду групе, интересантан је резултат да су сви у извесној мери спремни да учествују (3,63), али су родитељи из целодневног боравка спремнији да узму „партнерску“ улогу (4,01), док су родитељи са села спремнији да посматрају и помажу васпитачу (3,11). Ово су велике разлике и указују на различите ставове родитеља према својим могућностима, односно компетенцијама везано за висок ниво партиципације.

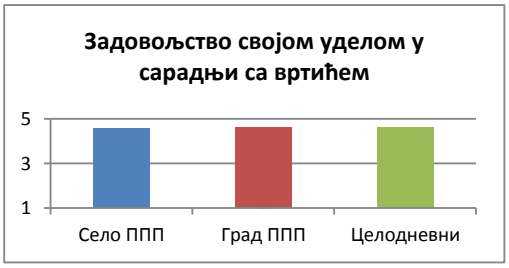


Родитељи из свих испитиваних група осећају да имају пуну слободу да потраже савет од васпитача (4,76).

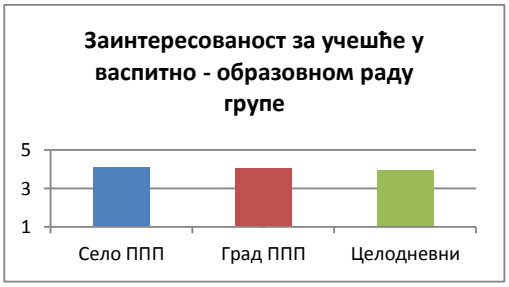


Ставови родитеља су најнегативнији по питању заступљености родитељских и других групних састанака, иако већина сматра да ових окупљања има онолико колико је оптимално, одређен број родитеља сматра да је потребно

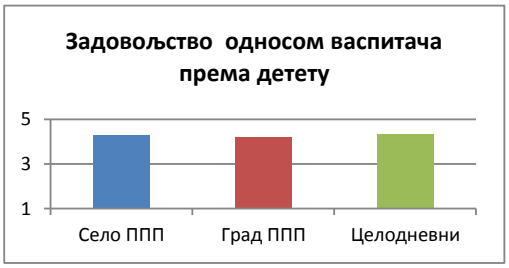
више окупљања и заједничких дискусија – ова тенденција довела је до тога да заступљеност родитељских и других групних састанака буде оцењена најнижом просечном оценом (3,21), и намеће потребу да се овај облик сарадње унапређује.



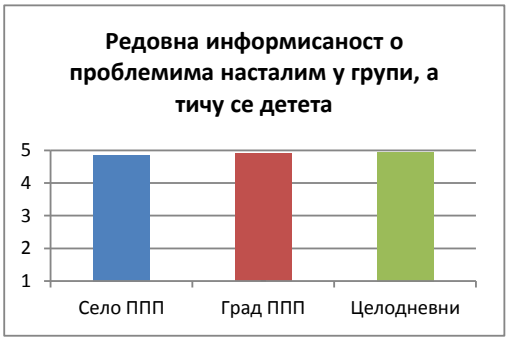
Сви родитељи, без битних разлика, у великој су мери задовољни својим ангажовањем у сарадњи са предшколском установом (4,61).



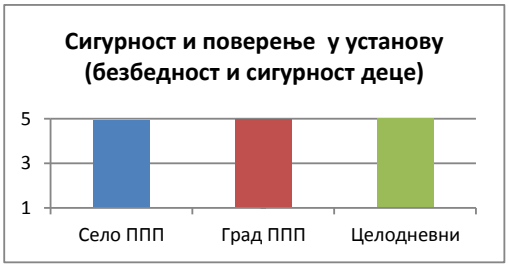
Сви родитељи су веома заинтересовани за учешће у раду групе (4,01), а интересантно је да су родитељи са села најзаинтересованији (4,1), што је потенцијално добар ресурс за осмишљавање и планирање додатних могућности за укључивање родитеља.



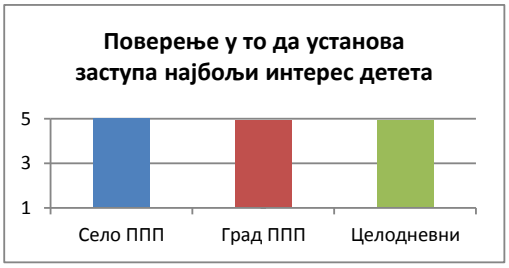
Родитељи изражавају висок степен задовољства односом васпитача према детету (4,29), и ту нема битних разлика међу групама испитиваних родитеља



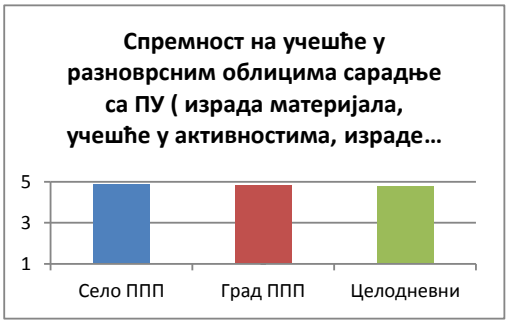
Родитељи су правовременост и отвореност у информисању оценили веома високом оценом (4,88), што говори у прилог томе да је политика коју установа подстиче, а подразумева транспарентност, отвореност, благовременост и заједнички приступ у решавању проблема (односно, укљученост и комуникација на релацији дете – породица – установа) препозната и одлично прихваћена од најважнијих партнера, а то су наши родитељи.



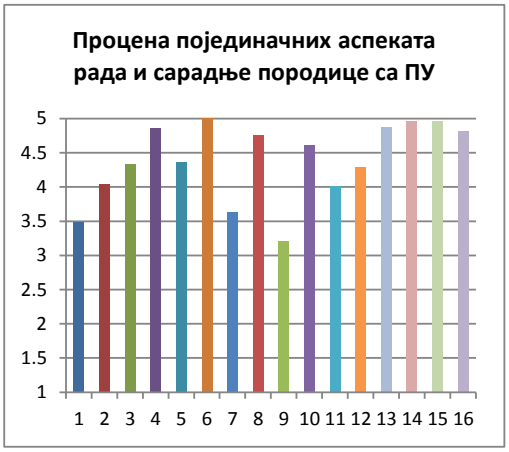
Поверење у установу и уверење да је дете у њој потпуно безбедно изражено је у највећој мери (4,97), а у групи родитеља деце која похађају целодневни боравак сваки појединиик испитаник је оценио овај сегмент највишом оценом, па је овде просечна вредност 5.



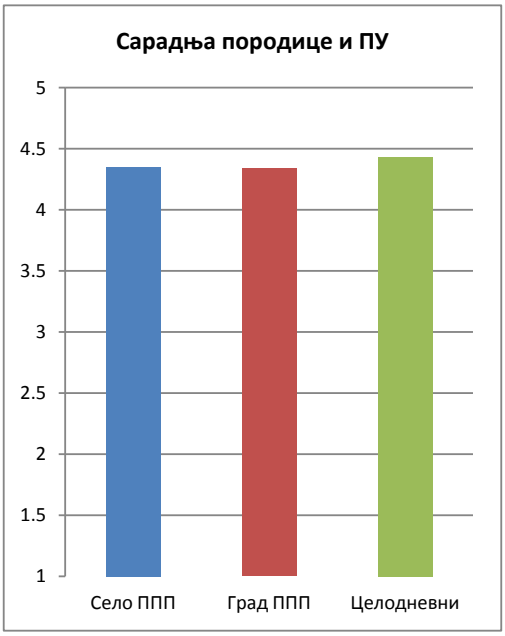
Веома висок степен поверења у то да установа, односно васпитачи поступају у најбољем интересу детета изражен је оценом 4,97, а овде је интересантан податак да ни један родитељ са села није изразио ни најмање неслагање, па је у овој групи просечна оцена 5.



Заинтересованост и спремност на учешће у разноврсним облицима активности кроз коју се остварује сарадња породице и вртића изражена је високом оценом 4,81. Овде су родитељи готово потпуно исто оценили област што указује на чињеницу да када је понуда облика сарадње већа и разноврснија, свако може да пронађе активност за себе и да свој навећи и најбољи допринос.



Из приказа видимо како се крећу резултати на нивоу целог узорка. Ставови према установи, остварена сарадња и спремност на сарадњу просечно су оцењени оценом 4,38. Из овога закључујемо да је однос породице и предшколске установе процењен као веома добар. Распон оцена по појединачним ставкама је од најниже 3,21 до највише 5. Најнижом оценом оцењено је питање учесталости родитељских и других групних састанака 3,21; највишом оценом оцењено је поверење у безбедност установе, као и поверење у то да установа, односно васпитачи, заступају најбољи интерес детета – оба питања оценом 4,97.



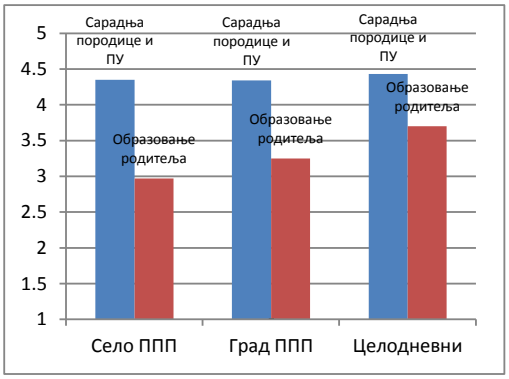
Што се тиче сарадње породице и ПУ на нивоу посебних група испитаника, резултати су следећи:

- Родитељи деце која похађају ППП на селу оценили су ПУ и сарадњу са њом просечном оценом 4,35.

- Родитељи деце која похађају ППП (4 часа) у граду оценили су ПУ и сарадњу са њом просечном оценом 4,34.

- Родитељи деце која похађају целодневни боравак оценили су ПУ и сарадњу са њом просечном оценом 4,43.

Закључак је да битних разлика у оцени ПУ и сарадње са њом између група испитаника заправо и нема – сви родитељи изражавају висок степен спремности на сарадњу, сарађују кроз све понуђене облике сарадње и деле веома позитивне ставове према ПУ, захваљујући чему је остварена сарадња на високом нивоу.



Овде можемо да видимо да постоји значајна разлика међу родитељима у нивоу образовања по групама, али да то заиста не утиче на сарадњу са вртићем. Са задовољством можемо да констатујемо да родитељи, без обзира колико су формално образовани, одлично разумеју значај сарадње породице и предшколске установе, и укључују се радо у сарадњу, јер ово укључивање подупиру и изразито позитивни ставови родитеља везани са рад установе.

Шта даље?

Резултати испитивања сарадње (спремност и остварена сарадња) родитеља и предшколске установе, указали су нам на евентуалне тешкоће, које је могуће постепено отклањати како би се сарадња подигла на виши ниво. Потребно је, у оквиру простора у којима се реализује четворочасовни ППП, чешће ажурирати „кутке за родитеље“ и постепено указивати родитељима на овај медиј за комуникацију.

Треба омогућити родитељима деце која похађају ППП на селу да изразе своју иницијативу и остави им се простор да бирају у чему желе да учествују, јер од онога што је понуђено ова група родитеља се најмање изјашњава да би желела да преузме и „партнерску“ улогу, више се види као „помоћ“ васпитачу. Такође, треба испланирати неке облике окупљања за родитеље који не могу редовно да присуствују родитељским и другим састанцима због свог радног времена.

Литература

1. Банђур, В.и Поткоњак Н. (1996). *Педагошка истраживања у школи.* Београд: Учитељски факултет.
2. Ђорђевић Б. (1985). *Савремена породица и њена васпитна улога*. Београд: Просвета.
3. Јовановић Б.и Кнежевић О.(2007). *Основи методологије педагошких истраживања са статистиком.* Јагодина: Педагошки факултет.
4. Јовановић Б. (1998). *Породични васпитање – изабрани текстови*. Јагодина: ГРАФОС.
5. Каменов, Е. (1999). *Предшколска педагогија (књига прва)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Каменов, Е. (1997). *Методика III део*. Нови Сад: Тампограф.
7. Каменов, Е. (1995). *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом.* Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета
8. Каменов Е. (2006). *Модел Б припремног предшколског програма*. Нови Сад: ДРАГОН.
9. Министарство просвете и спорта Републике Србије: *Правилник о општим основама предшколског програма*.Београд: Просветни преглед.
10. Поткоњак Н. и Шимлеша П. (1989). *Педагошка енциклопедија 1*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
11. Поткоњак Н. и Шимлеша П. (1989). *Педагошка енциклопедија 2*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
12. Станисављевић – Петровић З. (1998). *Сарадња породице и вртића*. Београд: Народна библиотека Србије.
13. Стојановић Б. (2007). *Истраживачи дечјих душа* (други део). Нови Сад: Драгон.

Violeta Popović

THE COOPERATION BETWEEN PARENTS AND THE PRESCHOOL INSTITUTION

Summary: *There is an increasing number of families in which both parents work, and the society has a duty to provide the conditions for the normal development of children. The preschool institutions become the main factor in children's social upbringing. Furthermore, children's attendance of kindergarten does not relieve parents of having to deal with the upbringing of their children due to the fact that the kindergarten can perform the "caring function" of the parents, but it cannot replace them in the upbringing of children. There must be close cooperation between the family and the kindergarten in order to achieve successful development of a child. The conditions in the kindergarten should be, as much as possible, close to the conditions in the family, and the kindergarten has to be more open to parents. The participation of families should be voluntary and active and it should be based on an understanding of the roles offered to them in kindergarten. In order to ensure successful co-operation and understanding between parents and teachers, various forms of cooperation are required. This study aims to examine the parents' views on cooperation with the kindergarten and their own participation in this cooperation. The parents from daycare stay in the town, as well as parents of preparatory groups in the city and countryside were used as the sample.*

Key words: *Preschools, child, children, parents, cooperation.*

Билјана Попеска
Снежана Јованова Митковска
Факултет за образовни науки,
Штип (Македонија)

УДК 371.3::3/5]:373.2(497.7
371.3::796]:373.2(497.7)

КАКО ДО ПОДОБАР ХОЛИСТИЧКИ ПРИСТАП ВО ЕДУКАЦИЈАТА НА ПРЕДУЧИЛИШНИТЕ ДЕЦА

Абстракт: *Во согласност со современите реформски процеси во образованието во Европа и воопшто во светот на сите степени на образование, вклучувајќи го и предучилишното воспитание и образование и се понагласените интенции за холистички пристап во едукацијата на децата и младите во насока на „будење на желбата за учење, задоволување на љубопитноста, потттикнување на истражувачкиот дух на децата, развивање на навики, јакнење на самодовербата“ во трудот презентираме теоретска елаборација на можностите и потребата од интеграција и корелација на содржините од различни воспитно-образовни подрачја. Предмет на анализа во трудот се програмите за изведување на воспитно-образовната дејност во Р. Македонија, нивната усогласеност со стандардите за ран детски развој, конкретно анализирани се воспитно-образовните подрачја природа и општество како централно подрачје, чии содржини се база за интеграција и корелација со други в. о. подрачја и програмата за физичко и здравствено воспитување. Во трудот се презентирани и конкретни примери за интеграција и корелација на содржините од наведените подрачја.*

Клучни зборови: *стандарди, воспитно–образовни содржини, корелација, интеграција, физичко и здравствено образование, запознавање на околината*.

Предучилишното воспитание и образование е составен дел, потсистем во рамки на глобалниот воспитно-образовен систем во Република Македонија Истиот подразбира опфат на децата од 8 месеци до поаѓање во училиште. Овој период од развојот на децата има огромно значење и улога за понатамошниот развој од причина што: предучилишната возраст е време на релативно брз, интензивен и сестран развој, односно период кога се формираат основите за развој на целокупната личност, при тоа почитувајќи ги индивидуалните и возрасни карактеристики на децата. Од аспект на учењето, преку воспитно образовниот процес во предучилишниот период се забрзува темпото на правилен интелектуален развој; се користи играта како основен облик на учење, специфичен облик на исползување на детската активност и начин на стекнување искуство, поради што има приоритет во воспитно образовниот процес во предучилишна возраст. Почитувајќи ги индивидуалните можности и темпото на развој, децата треба постепено да се воведуваат во специфични облици на учење, обучување и работа.

Предучилишното воспитание и образование има посебна улога и значење посебно за социјализацијата на малите деца од причина што работата во групи, учеството на децата во разновидните манифестации во градинката и слично им овозможува меѓусебно дружење, соработка, упатеност едни на други, интеракција, комуникација.

Реализацијата на бројни проектни активности како резултат на заложбите за еднакви образовни можности за сите деца без оглед на материјалната, социјална, културна, етничка припадност, во согласност со тенденциите за што поголем опфат на децата во организираниот систем на предучилишно воспитание и образование, дава можност да секое дете се развива во позитивна, активна, креативна и хумана личност која верува во себе и ги почитува другите. Зголемувањето на опфатот на сите деца во предучилишното воспитание е исто така мост кон подигнување на квалитетот и обезбедување на вертикалната мобилност на генерациите во образовниот систем, но и кон остварување на концепцијата за доживотно учење, образование.

Последните неколку години современите реформски процеси во образованието во Европа и воопшто во светот имаа свој импакт и во предучилишното воспитание и образование. С понагласени се интенциите за создавање и одржување на квалитетно и ефикасно предучилишно воспитание и образование.Тоа подразбира остварување на неколку меѓусебно поврзани елементи и тоа:

- квалитетни програми за воспитно-образовна работа;
- ефикасна и квалитетна реализација на воспитно-образовните програми во различни возрасни групи на предучилишни деца;
- обезбедување на оптимални услови за реализација на воспитно-образовната работа;
- подобрување на иницијалната едукација на воспитно-образовниот кадар;
- постојано и квалитетно стручно усовршување на постојниот воспитно-образовен кадар;
- изготвување стандарди и индикатори за: предучилишното воспитание и образование за децата од секоја развојна возраст, за ефикасен воспитувач и за ефективна детска градинка.

Сите земји кои водат грижа за квалитетот на воспитно-образовната работа, во својот систем на образование имаат воведено стандарди во кои јасно се дефинираат очекувањата во поглед на квалитетот на образовните услуги: квалитетот на воспитно-образовната установа, стандарди за изведување ефикасна и квалитетна воспитно-образовна програма, стандарди за воспитно образовниот кадар и стандарди во однос на постигањата на децата.

И во Р. Македонија во согласност со заложбите за постигнување на повисок квалитет на предучилишното воспитание и образование, поконкретно во Националната програма за развој на образованието е вграден раниот детски развој, односно поставени се стандарди за рано учење и развој за децата од 0 до 6 години. Стандардите се презентираат како очекувањата коишто треба да ги достигнат децата од предучилишна возраст во различни домени при тоа почитувајќи го принципот дека развојниот процес и учењето кај малите деца не се одвива изолирано, туку се одвива континуирано, преку сите домени т.е. физичко здравје и моторен развој; социоемоционален развој; развој на пристап

кон учење; развој на јазикот, описменување и комуникација; когнитивен развој и стекнување на општи знаења.

При изработката на стандардите за рано учење и развој се почитуваат повеќе принципи кои се однесуваат на опфатот на сите деца во предучилишното воспитание без оглед на нивните различности и сличности, вербата дека секое дете може да учи; истакнување на играта како основна детска активност и инструмент за учење; стимулативната средина насочена кон поттик и мотивација за учење; соработката со родителите, заедницата и потребата од нивна постојана интеракција и заедничко дејствување; почитување на персоналитетот и индивидуалните специфичности, потреби, интереси и можности на секое дете, вклучувајќи ги и децата со посебни потреби, како и децата од сите социоекономски и етнички средини.

Како клучен пристап во развојот на стандардите за рано учење и развој е истакнат холистичкиот пристап.

Што е тоа холистички пристап?

Во литературата наоѓаме бројни најразлични идентификации на поимот холистички пристап. Најприфатлива е определбата од страна на Австралиското Министерството за образование, вработување и работни односи (DEEWR), назначено во Рамковната програма за рано учење (2009) според која „холистичкиот пристап кон наставата и учењето ја подразбира поврзаноста на умот, телото и духот. Едукаторите кои работат со децата од предучилишна возраст кога го применуваат холистичкиот пристап посебно внимание посветуваат на физичката, лична, социјална, емоционална и духовна благосостојба на децата, а исто така и на когнитивни аспекти на учење. Кога едукаторите вршат планирање и проценка со фокус на одредена компонента или исход на учење, секогаш го земат во предвид фактот дека процесот на учење кај децата е интегриран и меѓусебно поврзан.

Исто така ја имаат во вид и поврзаноста помеѓу семејствата, децата и заедницата и важноста од реципрочните врски и партнерства за учење. Тие гледаат на учењето како на социјална активност и го вреднуваат колаборативното учење и учеството на заедницата. Интегрираниот, холистички пристап кон наставата и учењето, исто така, се фокусира на конекциите со природниот свет. Едукаторите настојуваат да децата ја разберат и почитуваат природната средина и меѓузависноста помеѓу луѓето, растенијата, животните и земјиштето.“

Ваквата идентификација на холистичкиот пристап подразбира сосема поинаков приод во учењето на децата од предучилишна возраст. Подразбира барање учењето на детето да го добие епитетот холистичко, односно да му се овозможи на секое дете да учи и напредува според сопственото темпо и можности на напредување. Истото се базира на фактот дека сите деца се силни, умешни, но и уникатни, креативни, независни мислители, деца кои растат и учат преку игра, експериментирајќи, истражувајќи, набљудувајќи...

За да се овозможи ова, неопходно е креирање на планови и програми кои ќе подразбираат интегрираност, меѓусебна поврзаност од различни развојни домени кои претходно се споменати. Тоа значи на детето треба да му се обезбеди богата стимулативна средина која ќе му овозможува стекнување на холистички

поглед на светот, меѓусебно поврзани знаења, знаења кои ќе може практично да ги имплементира, комплементарни знаења.

Токму оттука како еден од основните принципи кој ќе го овозможи ваквото учење е принципот на интегрираност и меѓуподрачна и меѓусодржинска интеграција и корелација.

Воспитно-образовната работа во Р. Македонија

Воспитно–образовната работа, целта и задачите на воспитно-образовниот процес во предучилишните установи во Македонија, имајќи ја во вид и целта на предучилишното воспитание т.е. во согласност со научните и педагошки постигања и општата цел на воспитанието и образованието да се обезбедат услови за нормален физички, интелектуален, општествено-морален и естетски развој, како основа за понатамошното воспитание и образование во училиштето, истата се остварува во согласност со Основи на програмата за воспитно-образовна работа со деца од предучилишна возраст во јавните детски градинки, преку неколку воспитно образовни подрачја: јазик и комуникација (култура на говор), природа и општество, математика, музичко воспитание, физичко воспитание и ликовно воспитание.

Јазик и комуникација – Фундаменталната цел и задачи на ова воспитно образовното подрачје е практично оспособување на децата од предучилишна возраст за правилно течно и слободно говорно изразување и развој на говорната култура и смислата за сопствениот мајчин јазик. Основните задачи на ова подрачје се: децата да ја совладаат гласовната страна на говорот, да се збогати детскиот речник а посебно акцентот е ставен на активниот речник. Децата се запознаваат со убавината на пишаниот збор преку голем број на стихувани, прозни и драмски текстови.

Воспитувачите ја имаат улогата на поттикнувачи на самостојното детско јазично и говорно творештво, што ќе придонесе за унапредување на говорот, увежбување на гласовната и јазична осетливост, усвојување и култивирање на мајчиниот јазик.

Со зголемување на возраста на децата се зболемува и сложеноста на поставените задачи.

Математика – Барањето за сообразеност (усогласеност) на содржините со возраста и можностите на децата, воспитно образовната работа по математика во предучилишните установи се остварува низ повеќе содржини кои подразбираат: воочување и именување на предметите од непосредната околина, споредување на предметите по големина, работа со комплет логички плочки – разликување по форма, боја и големина, формирање на множества според даден признак, броење, препознавање на цифрите, запознавање со килограм, метар и монети од 1, 2,5 и 10 денари.

Природа и општество – Ова воспитно образовно подрачје содржински и логички се надоврзува со останатите воспитно–образовни подрачја. Целта на ова воспитно образовно подрачје е да ја разбуди љубопитноста на децата и интересот за истражување и врз таа основа да се формираат елементарни претстави, поими и сознанија за појавите и предметите во природната и општествена средина, да им се помогне на децата да се запознаат себеси и да изградат сопствен однос кон светот што ги опкружува.

Децата се запознаваат со растителниот и животинскиот свет во различни годишни времиња, стекнуваат елементарни сознанија за некои карактеристични претставници од растителниот и животински свет, стекнуваат елементарни сознанија за ползата од растенијата и животните; стекнуваат елементарни знаења за деловите на човековото тело, стекнуваат хигиенски навики и навики за правилно консумирање на храната, воочуваат сличности и разлики во надворешниот изглед меѓу децата и возрасните, се запознаваат со опасностите и заштита од повреди; ги запознаваат вработените во градинката, се запознаваат со катчињата, играчките и средствата за работа, се запознаваат со дневниот распоред и дневните активности, учат како да се однесуваат со другарчињата и со возрасните; стекнуваат елементарни знаења од областа на сообраќајот, се запознаваат со учесниците во сообраќајот, се запознаваат со места каде што играта е дозволена, се запознаваат со правилата за движење на улица; се запознаваат со убавините на природата, стекнуваат знаење како треба да се однесуваат кон природата, како да ја заштитуваат и зошто е важно да се грижиме за природата. Со зголемувањето на детската возраст, се продлабочуваат и прошируваат детските знаења.

Физичко воспитание – Предучилишниот период е период на континуиран и интензивен раст и развој. Воспитувачите преку планирани активности влијаат врз правилниот раст и моторичкиот развој на децата. За таа цел се применуваат различни телесни вежби за развој на различни мускулни групи и вежби за јакнеење на телото. Со примена на различни облици на природни форми на движење и подвижни игри се подобрува детската моторика и се учат нови форми на моторички навики и умеења. Истовремено се развиваат и детските способности за ориентација во просторот, организациони и здравствено – хигиенски навики и чувство за соработка со другарчињата. На овој начин, со примена на различните содржините на физичкото воспитание се влијае на севкупниот развој на сите сегменти од антрополошкиот простор (моторички, когнитивен, конативен и социо – емоционален).

Ликовно воспитание – Преку ликовните активности, децата постепено ќе се воведуваат во ликовната култура, во оној обем кој одговара на нивната возраст. Ликовната уметност има елементи на игра,бара отворен пристап кон проблемите, така што играта многу лесно преминува во ликовно творештво. Задачи на ликовното воспитание се: децата да се запознаат со основните ликовни елементи и техники кои одговараат на нивната возраст, се богати детскиот емоционален живот , се поттикнува развојот на нивните способности, се развива смислата за убавина, децата се оспособуваат за правилна употреба на материјалот и техниките на ликовно изразување а преку нив се развиваат и хигиенските и работни навики.

Музичко воспитание – Преку планираните активности по ова воспитно образовно подрачје, кај децата да се разбуди и да се влијае интересот за музика и кај децата да се создава пријатно расположение, да се развива желбата за пеење, слушање музика, постепено да се развива соло пеењето и пеење во хор, да се создаваат основи за развој на слухот, ритамот, помнењето, емотивното восприемање и доживување на музиката.

Содржините од сите наведни пордачја опфатени во програмата за работа во предучилишното воспитание и образование нудат бројни можности за воспоставување на меѓусебна интеграција и корелација, овозможувајќи на овој

начин стекнување на меѓусебно поврзани знаења, комплементарни и практично применливи знаења, имајќи го предвид детското сфаќање на светот како единствена целина, односно почитувајќи го холистичкиот пристап.

Презентираме начини на остварување на интеграција и корелација на две воспитно-образовни подрачја, т.е природа и општество и како централно подрачје, и физичко воспитание и образование како база околу која корелираат и можат да се интегрираат и содржини и активности од други в.о. подрачја.

Како се остварува интеграцијата и корелацијата меѓу в.о. подрачје природа и општество со воспитно-образовното подрачје физичко воспитание

Тргнувајќи од претходно наведените цели на в.о подрачја природа и општество и физичко воспитание, содржините и активностите кои се реализираат во воспитно – образовната работа со децата во предучилишните установи, а кои се дел од програмските содржини од овие две подрачја, основите на интеграциско – корелациската поврзаност меѓу в.о подрачје природа и општество и в.о подрачје физичко воспитание ги идентификувавме во: природата, општествената средина, начинот на усвојување на знаењата на децата во предучилишнот период и во поставените цели по природа и општество и физичко и здраствено воспитание.

Природата како непосреден предмет на проучување на в.о. подрачје природа и општество и природата како препорачана средина за реализирање на содржините по физичко воспитание, односно делувањето на сонцето, водата и чистиот воздух како дополнителни средства на физичкото воспитание, се основа на бројните можностите за интеграција меѓу овие две в.о подрачја.

Овие можности се зголемуваат имајќи ја предвид општествената средина, односно секојдневното опкружување на децата, интензивната социјална интеракција и комуникација, интегрирањето на детето во системот на секојдневно живеење и доживување на самото себе, комуникацијата со околината, живата и неживата природа дополнително ја нагласуват можноста, но и потребата и неопходноста за интегрирање на содржините од овие две в.о подрачја.

Реализацијата на воспитно–образовните содржини од подрачјето природа и општество се остварува преку непосредно набљудување, примена на истражувачки постапки во в.о работа и активно искуствено учење. Овие активности честопати се реализираат надвор од занималната и опкружувањето на градинката, односно во блиската околина (на пазар, на раскрсница, во зоолошка градина), во природа, во парк, покрај река, односно во директен контакт со предметите и појавите кои треба да се истражат. Оттука, различните форми на движење, односно утврдените модели на движечки вештини и навики кои се фундамент на човековата моторика, но истовремено и се содржини на физичкото воспитание, се клучни во успешната реализација на овој процес.

Целите на в.о. подрачја природа и општество и физичко воспитание кои се ориентирани кон развој на сестрано развиена личност, се уште една значајна компонента во остварувањето на интеграциско – корелациската поврзаност меѓу овие две воспитно – образовни подрачја, но и нивната интеграција со останатите в.о. подрачја.

Метод на работа

За да одговориме на основната цел на овој труд, односно да укажеме на можностите, но и формите на интеграциско–корелациска поврзаност на содржините од в.о подрачје природа и општество како центарално подрачје за анализа во трудот со физичкото воспитание, но и останатите воспитно–образовни подрачја, направена е анализа на *Основи на програмата за воспитно – образовна работа со деца од предучилишна возраст во јавните детски градинки* како примарен документ за работа во предучилишните установи во релација со Стандардите за рано учење и развој кај деца од 0 до 6 години како основа за натамошен приказ на можните корелации меѓу предвидните воспитно–образовни содржини.

Во документот именуван како *Основи на програмата за воспитно–образовна работа со деца од предучилишна возраст во јавните детски градинки* презентирани се карактеристиките на сите развојни сегменти како основа за правилна примена на принципот на достапност и сообразност на содржините и методските пристапи со возраста и можностите на децата. Покрај нив, суштински елемент на *Основи на програмата за воспитно–образовна работа со деца од предучилишна возраст во јавните детски градинки* се воспитно–образовните подрачја: Природа и општество, Математика, Ликовно воспитание, Музичко воспитание, Комуникација и творештво, Јазик и Комуниакција, Здравствено воспитание, Физичко воспитание. За секое од овие подрачја прикажани се глобалните цели предвидени да се постигнат со реализација на содржините од соодветното в.о. подрачје, понатаму детализирани низ конкретни цели, примери на активности и очекувани резултати соодветно категоризирани за деца од 2 до 3 години, од 3 до 4 години, од 4 до 5 години и за деца од 5 до 6 години. Оваа периодизација соодветно е задржана и при концепирањето на Стандардите за рано учење и развој каде за секој од претходно наведените периоди, вклучително и периодот од 0 до 2 години се дадени стандардите и аналогно на нив соодветните индикатори и примери на активности за секој од следниве домени: Здравје и моторен развој, Социо – емоционален развој, Пристап кон учење, Јазик, комуникација и развој на писменост и Когнитивен развој и стекнување на општи знаења.

Во трудот детално се анализирани: целите за в.о подрачје природа и општество во релација со целите на в.о подрачје физичко воспитанние, тематските целини со посебен акцент и примери на конкретни содржини и примери на активности во рамките на овие две в.о подрачја меѓу кои може да се воспостават соодветни на интеграциско–корелациски врски.

Примената на играта како метод на работа во предучилишното воспитание е еден од суштинските моменти во воспоставувањето на интеграциско–корелациските врски меѓу различните воспитно–образовни подрачја. Играта применета како моторичка форма на слободна и сакана активност, мотивирана од потребата за задоволство и самопотврдување со цел да се постигне био-психо-социална рамнотежа, не само што ги мотивира децата, туку истовремено нуди можности за полесно осознавање и учење.

Можности за интеграциско–корелациска поврзаност на содржините од воспитно–образовните подрачја природа и општество и физичко воспитание

Во рамките на воспитно–образовното подрачје природа и општество, предвидените содржини и активности како форма за остварување на поставените цели, соодветно презентирани за секој од предвидените возрасни периоди (2-3 год, 3-4 год, 4-5 год и 5 – 6 год) се систематизирани во следниве четири тематски целини по природа: (1) растителен свет, (2) светот на животните, (3) човекот како дел од живиот свет, (4) откривање на материјалниот свет и соодветно две темаски целини по општество: (1) сообраќај и (2) екологија.

Содржините по подрачјето физичко воспитание, не се систематизирани во тематски целини, но ја следат истата периодизација во однос на возраста. Во рамките на секоја возраст се предвидени различни содржини од трите групи од основните фундаментални движечки вештини, односно опфатени се *локомоторни форми на движење* како одење, трчање, скокање, прескокнување, ползење, качување и сл, *манипулативни движења* од типот на фрлање, фаќање, додавање, тркалање, *нелокомоторни движења* како ротирање, нишање, висење, балансирање, како и активности за развој на ситната моторика како сечење, лепење, моделирање и слично. Наведените движења се презентирани како самостојни форми или како интегрален дел од одредени познати подвижни игри.

Приказот на содржините по физичко воспитание како една целина, односно нивната неподеленост во конкретни теми, од една страна укажува на потенцијалната можност за нивна ефикасна имплементација во рамките на тематските планирања кои се одлика на предучилишното воспитани, додека од друга страна укажува на потенцијалната можност за остварување на ефикасни интеграциско–корелациски врски со содржините од останатите в.о подрачја. Токму ваквите можности за интеграциско–корелациските врски меѓу содржините по природа и општество и физичко воспитание како и можноста за нивна ефикасна практична реализација, се детално разработени во трудот.

Интеграциско–корелациските односи меѓу општите цели на в.о.подрачја природа и општество и фиизчко воспитание се темел за натамошните интеграциско–релациски врски меѓу конкретните содржини и активности. Од аспект на целите, генералната цел на предучилишното воспитание одредена како сестран развој на личноста е првиот индикатор за взаемната поврзаност. Останатите вземни релации меѓу целите предвидени да се постигнат со реализација на содржините од подрачјата природа и општество и физичко воспитание за подобра прегледност се прикажани во Табела 1.

Табела 1: Интеграциско-корелациска поврзаност меѓу целите по в.о подрачје природа и општество и в.о подрачје физичко воспитание за предучилишно воспитание.

Воспитно-образовно подрачје	*Дефинирана цел*	*Интеграциско – корелациска поврзаност*
ПО	▪ Спознавање на самиот себе и другите луѓе ▪ Запознавање со секојдневното живеење ▪ Спознавање на сопственото тело, животниот циклус, здравиот и одговорен начин на живот	Преку развој на различини моторички способности и усвојување на различни форми на движење, децата ќе ги запознаат своите можности, ќе стекнат сигурност во своите способности и што се може да направат со своето тело. Ова понатаму овозможува формирање на позитивна слика за себе, самодоверба и самопочит. Цели насочени кон грижа и чување на сопственото здравје и околината. Интегрираното реализирање на содржините по ПО и ФВ овозможуваат практична имплементација на теоретските сознанија за здравјето, здравото тело и здравите навики.
ФВ	▪ Овозможување и поттикнување на активност и движење на детето ▪ Запознавање на детето со своите способности за движење	
ПО	▪ Оптимистично доживување на животот, развивање на хуманост, другарство и интернационализам ▪ Негување позитивен емоционален однос ▪ Поттикнување на осетливост за етична димензија на различностите.	Различните подвижни игри, игри со натпреварувачки карактер и игри со правила, позитивно влијаат врз емоционално изразување, но и моралниот развој на детската личност, односно развој на дисциплина, самоиницијативност и здрав натпреварувачки дух, се развива чувство на почит кон другиот, почит кон различностите, се негува хуманоста, довербата, помагањето и другарство. Сознанијата за различните култури и почитта кон нив ќе ги научат децата на рамноправност и почитување на сите луѓе.
	▪ Доживување пријатност при движење ▪ Спознавање на важноста да се учествува и почитување на различностите	
ПО	▪ Развој на љубопитност кон светот кој го опкружува детето ▪ Спознавање на карактеристиките на предметите и појавите од околината преку сопствена активност	Преку учење и практикување на различни форми на движење децата имаат можност да се движат и непосредно да ги запознаат природата и своето опкружување. Ова особено се истакнува во формите на физичкото воспитание како што се пешачења, излети и останатите активности во природа. Преку практикување на различни вежби и усвојување на координациски посложени движења и нивна изведба во различни услови (природа, сала и сл) кај децата се развива способноста за ориентација во простор.
ФВ	▪ Развивање на способност за движење	
ПО	▪ Стекнување доверба во сопствените можности, потпирање на сопственото искуство и логика.	Преку различните форми на движење и различните подвижни игри, децата стекнуваат доверба во своите можности, го збогатуваат своето движечко искуство, но и стекнуваат можност низ движење да истражуваат и пронаоѓаат совладувајќи необични и недостапни простори.
ФВ	• Стекнување сигурност во своето тело и способноста за движење	

Од аспект на тематските целини, односно содржините и конкретните активности кои се применуваат, можностите за интеграција меѓу в.о подрачја природа и општество и физичко воспитание се побројни и оставаат огромен простор за изразување на креативноста на воспитувачот во функција на комплементарен и сестран развој на децата. Ќе наведеме некои од нив.

Темата „Р*астителен свет“*, како тема од подрачјето природа и општество нуди и бара можности за набљудување и истражување на растителниот свет во неговата природна средина, односно природата (полето, паркот, блиската шума и сл). До таму се движиме на различни начини: брзо, бавно, со одење и трчање, во колона по еден или по двајца. Преку вежбите во подготвителниот дел, но и бројни подвижни игри со клекнување, станување, туркање, влечење и носење децата имитираат берење на јагоди и крушки, носење на продукти на пазар и од пазар. За да набереме јаболки се креваме на прсти, за јаготките клекнуваме доле, клекнуваме да насадиме цвеќе, носиме вода за да го навадиме, ја креваме корпата со плодови, се тркаламе по сувите паднати лисја итн. Преку натпреварувачки игри ги повторуваат овошјето и зеленчукот, селектираат здрава и нездрава храна.

Темата *„Светот на животните“* нуди уште поголеми можности. Децата учат за различните видови животни имитирајќи го начинот на нивното движење, односно го имитираат скокот на зајачето, еленот, кенгурот и жабата, летот на врапчето, одот на пингвините, ползењето на змијата, движењето на ракот, летот на пеперутката. При тоа учат за особините на наведените животи и инсекти. Преку натпреварувачки игри ги повторуваат дивите и домашните животни, оние кои живеат во вода и на копно, животните кои даваат или не даваат млеко. Играат подвижни игри како рибарот и рипката, волкот и јарињата, море, авиони и поплава, сонце, мраз и поплава, елени и ловџии, пингвини и мечки и сл.

Преку содржините од темата „Човекот како дел од живиот свет“ децата учат за деловите од своето тело, како функционираат и што можат да направат со своето тело, во што се слични, а во што различни итн. Што може моето тело, како можам да ползам и да се тркалам, да се качувам и да скокам, што можам да направам со рацете и нозете, колку брзо можам да трчам, колку далеку можам да скокнам, кој е побрз, кој е повисок, кој е посилен и слично како содржини од ФВ се можности преку кои детето директно ги согледува, но и проценува своите и можностите на останатите деца, сличностите и разликите, но и како истите да ги уважуваат, како да се почитуваат и да си помагаат.

Темата „Откривање на материјалниот свет“ како дел од содржините по природа и општество подразбира запознавање на предметите од непосредната околина, воочување на метеоролошките појави, годишните времиња, денот и ноќта, сознанија за песокот, водата и воздухот, накратко го истражуваме просторот и природата околу нас. А како најдобро да ги истражиме ако не директно да ги видиме, почувствуваме и набљудуваме. Токму овде ги користиме содржините по физичко воспитание. Преку движење и претстој во природа децата ги следат промените во сите годишни времиња, природните појави, сонцето, водата, воздухот, звуците околу нас.

Ова е можност децата да се запознаат со поволното влијание на сонцето, водата и чистиот воздух, да им се пренесе љубовта за често престојување во природата, но и како треба да се грижат за неа. Со предметите од околината

децата манипулираат на различни начини. Истите може да ги носат, туркаат, влечат или тркалаат. Хартијата ќе ја туткаат и со неа ќе погодуваат во цел, ќе ја бојат и со трчање ќе го бараат другарчето со иста боја. Ластикот ќе го растегнуваат, потоа под него ќе се провлекуваат или ќе го прескокнуваат. Јажето ќе го врзуваат, со него ќе се влечат, но и ќе го прескокнуваат. Песокот е уште еден извор на бројни активности по физичко воспитание. Вреќичките полнети со песок се одлични како мал товар, идеални за развој на фината моторика преку процес на моделирање, но уште подобри за движење боси „по баричка или плочки“ и како форма за развивање на мускулатурата на стопалото. Преку различни подвижни игри ќе имитираат дување на ветерот, шушкање на лисјата, одење по снег, врнење на дожд, прескокнување на баричка. Игрите како ден – ноќ, сонце, мраз и поплава, авиони и поплава, мирно и бурно море се неизбежен дел од активностите по физичко воспитание.

Веќе споменавме дека природата ќе ја освоиме и со скокање, прескокнување, качување, но ова може да го направиме и со санки на снег. Престојот во природа во секое годишно време е непроценлив извор на знаења, но и средство за физички раст и развој. Децата во есен ќе ги набљудуваат промените на лисјата и дрвјата, но и имаат можност да трчаат во лисја, да ги фрлаат и фаќаат, да се тркалаат, да прават кули со нив, да ги собираат и нижат, но и да ги користат како средство во бројни елементарни игри. Можностите во зима се уште поголеми. Лизгање, тркалање, фрлање, фаќање, влечење со рачно изработени санки во дворот на градинката, градење снешко и игло, се само дел од активностите кои децата може да ги практикуваат како дел од активностите по ФВ. При тоа учат за снегот, неговата форма, различните агрегатни состојби на водата, но и она можеби најзначајното како да се грижат за своето здравје во зима, додека играат на снег, но и после тоа.

Темата „С*ообраќај“* е непроценлив извор на можности за интеграциско – корелациски активности меѓу подрачјата природа и општество и ФВ. Децата се учат како да се движат сами и во група, одат во колона, редица, во пар или по тројца. Одењето како моторичка активност го поттикнува природниот раст и развој на целиот организам, а особено делува на развој на функционалните способности и мускулатурата на долните екстремитети. Имитирајќи движење на автомобили, возови и авиони децата се движат во колона, во група, брзо или бавно, Бројните подвижни игри како возови на станица, автомобили на семафор, брз и товарен воз, авиони, бродови во магла, пожарникарска кола и слични подвижни игри со различни видиови на одење и трчање нудат можност низ игра да се научат сообракајните правила, превозите средства, но и да се развие другарство, тимската работа, меѓусебното помагање но и натпреварувачкиот дух, но и да се научат просторните односи и релаци: под – над, горе – доле, блиску – далеку, големо – мало, широко – тесно и сл.

Темата „Е*кологија*“ им овозможува на децата да стекнат сознанија како да се грижат за природата и за околината. Преку вклучување на децата во различни активности од типот на носење, туркање и влечење на различни предмети ќе им се помогне на децата во разубавувањето на занималната и дворот на градинката. Навиките како да се грижиме и да ја одржуваме личната хигинеа, хигиената во занималната и во домот се задача и цел подеднакво и на ПО и ФВ.

Заклучок

Воспитно–образовните подрачја природа и општество и физичко воспитание, се дел од подрачјата меѓу кои може да се воспостават низа на меѓутематски интеграции. Основите на интеграциско–корелациската поврзаност меѓу овие в.о подрачја ги идентификувавме првенствено во: природата, начинот на усвојување на знаењата на децата, поставените цели на подрачјата природа и општество и физчко воспитание, бројните содржини и конкретни активности насочени кон остварување на проектираните цели, како и методот на игра, односно играта применета како слободна, природна и најпосакувана форма на активност на децата низ која тие спонтано и најприродно ги усвојуваат знаењата.

Формите и можостите за интеграциско – корелациска поврзаност на содржините од в.о подрачје природа и општество како со физичкото воспитание, се утврдени и презентирани согласно направената анализа на *Основи на програмата за воспитно – образовна работа со деца од предучилишна возраст во јавните детски градинки* образование како примарен документ за работа во предучилишните установи во релација со Стандардите за рано учење и развој кај деца од 0 до 6 години. Овие релации се однесуваат пред се на користењето на природата како средина за учење и движење и користење на различните форми на моторички движења како средство и форма за истражување и активно усвојување на знаењата. На овој начин децата стекнуваат целовити практични и трајни знаења и вистински вредности.

Примената на овој приод во воспитно–образовната работа овозможува користење на потенцијалните можности на децата, уважување на индивидуалните карактеристики, холистички приод кон развојот на детската личност, но нуди и непроценливи можности за воспоставување на силни врски со семејството, околината, родниот крај, местото на живеење, како и можности за корстење на сите расположливи природи ресурси во процесот на формирање на комлетна личност со здрави навики и здрав живот.

Речиси и да не постои тематска целина во програмите на овие две воспитно – образовни подрачја меѓу кои не може да се воспостават интеграциско – релациски односи, кои се кои се непроценливи извори за знаење, за истражување и игра. Нивата примена и реализација зависи единствено од отвореноста на детската установа кон ваквиот пристап, но и од креативноста и желбата на воспитувачите, од нивниот ентузијазам, љубопитност, творечки дух, а пред се љубов кон детето.

Литература

1. Адамческа, С. (1998). Активна настава, Скопје: ЛЕГИС.
2. *Активна настава-интерактивно учење* (1998). Акциско истражување, Скопје: Педагошки завод на Македонија.
3. Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments (2009), превземено на 07.12.2013 http://www.deewr.gov.au/Earlychildhood/Policy_Agenda/Quality/Documents/Final%20EYLF%20Framework%20Report%20-%20WEB.pdf

4. *Воспитно-образовна методологија "Чекор по чекор" за деца до 3 години* (1994). Скопје: ИОО.
5. Дамовска, Л., Шеху, Ф., Јанева, С., Палчевска, С., Самарџиска, Љ. (2009). *Стандарди за рано учење и развој кај децата од 0 – 6 години*, Скопје: Министерство за труд и социјална политика.
6. Findak, V. (1995). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture u pretškolskom odgoju*, Zagreb: Školska knjiga.
7. Findak, V. (2003). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture*, Zagreb: Školska knjiga.
8. Ismail, A, H. (1976). Integralni razvoj, Teorija i eksperimentalni rezultati. *Kineziologija*, 6, (1- 2), 7.
9. Јованова-Митковска, С., Цацков, К. (2013). *Методика на наставата по природа и наставата по општество*, Штип: УГД.
10. Јованова-Митковска, С. (2013). *Методологија на педагошко истражување (скрипта, практикум*). Штип: УГД.
11. Министерство за образование и наука. (2006). *Основи на програмата за воспитно–образовна работа со деца од предучилишна возраст во јавните детски градинки*, Скопје: Биро за развој на образованието.

Biljana Popeska, Snežana Jovanova Mitkovska

HOW TO GET A HOLISTIC APPROACH TO THE EDUCATION OF PRESSCHOOL CHILDREN?

Summary: *In accordance with contemporary educational reforms in Europe and in the world at all level of education, including preschool education, and intentions for holistic approach in the education of children and youth in the direction of „awakening the desire for learning, satisfaying the curiosity, encouraging research spirit of children, developing habits, self confidence", in the paper we presented a theorethical elaboration of the possibiities and necessity of integration and correlation of content of various educational area. The subject of analzyes in the paper are the programs to perform educational activities in the R.Macedonia, their compilance with the standards for early child development, specifically analzyed educational areas: nature and society as a central area whose content is base of the integration and correlation with other educational areas, and a program of physical and health education. In this paper we present concrete examples of correlation and integration of the content of the above areas.*

Key words: *standards, educational content, correlation, integration, learning environment, physical and health education.*

Драгица Илић
Учитељски факултет, Врање
Борис Илић
ОШ „Вук Караџић“,
Дољевац

УДК 37.033/.034

МОРАЛНО И ЕКОЛОШКО ВАСПИТАЊЕ БИТНА ПРЕТПОСТАВКА ОПСТАНКА ЦИВИЛИЗАЦИЈЕ

Резиме: *Стална страдања, ратови, болести, економска и еколошка криза захтевају једно ново васпитање и образовање које ће омогућити човечанству хуманији живот, онакав какав је достојан човеку. То ново васпитање и образовање мора бити: морално и еколошко. Оно мора формирати личност којој ће на првом месту бити живот, а не профит. Човек не сме више бити слеп на све оно што се дешава око њега, на сва страдања и патње: деце, одраслих и старих. Животну средину, храну, воду, ваздух, земљу и потребне лекове због профита и економије не сме загађивати. Човеку и животињама потребна је здрава храна и чиста животна средина, која се мора чувати и штитити од загађења. Нуклеарни, хемијски и биолошки отпад мора бити строго контролисан и депонован на сигурно место, одакле неће претити опасност по сав живи свет на земљи. Градске депоније које су највећи загађивачи животне средине и од којих прети највећа опасност од диоксина, који изазива леукемију и разне карциноме треба удаљити најмање двадесет километара од насељеног места. Ако се човек не окрене заштити свог природног и друштвеног окружења, прети опасност да полако, тихо, нечујно, али сигурно нестаје живот на овој планети. Многе нуклеарне хаварије које су се десиле до сада довеле су до опасног загађења животне средине да људи умиру од разних болести за којих нема лека. Како би човек почео другачије да мисли, одмалена мора бити морално и еколошки васпитаван како би живео у сагласности са природом и друштвом. Људски дух мора бити чист, хуман који ће производити за живот а не против живота.*

Кључне речи: *еколошко васпитање, животна средина, живот, здрава храна, морално васпитање, цивилизација.*

Увод

Двадесет први век донео је човечанству низ иновација и могућност да човек живи у изобиљу и богатству. Међутим, уместо да живи безбрижно и ужива у плодове свога рада, он је створио услове за потпуно уништење живота на Земљи. Безбројне нуклеарне пробе, ратови, изградња нуклеарне електране, разне нуклеарне хаварије и катастрофе различитог интензитета учестале су појаве данас. Уместо да човек живи у природи са природом, у друштву са друштвом он долази у сукоб. Када се нађе у природи он је загађује или бездушно експлоатише, не мислећи за будуће генерације које долазе. У друштву изазива разне конфликте и сукобе који су катастрофални, како за појединца тако и за друштво. Људски

дух загађен је до те мере да се се његово загађење уочава и потребно је да се предузму одређене мере како би се просветлио, да не би дошло до уништавања цивилизације.

Мере које треба предузети су:

1. *Правне*, закони и подзаконска правна акта (прописи, правилници, уредбе, наредбе итд.).

2. *Васпитно-образовне*, ново васпитање и образовање које ће допринети човечанству живот у изобиљу и благостању, а не страх, болест и смрт.

Овакво васпитање и образовање има и свој циљ.

Основни циљ морално-еколошког васпитања је очувати здрав дух у здравом телу како би јединка била способна за живот у духу са друштвом и природом, рађајући здраве потомке без физичких и психичким аномалија способних за живот 21. века. Двадесет први век је век изобиља и богатства, а такође и уништења свих живих бића на овој планети разним изазивачима смртности код биљног и животињског света. Данас су подједнако опасни по живот како радиоактивни тако хемијски и биолошки агенси. Смрт може доћи за тренутак неочекивано. Да би се живело у ово време и преживело, људски дух мора бити очишћен од свих загађења, како духовног тако и физичког.

Загађење које се догоди у природи некада се може лако отклонити, док загађење када се догоди у друштву тешко је отклонити. То загађење некада је фатално по сав живи свет. Задаци новог васпитања (морално-еколошког или хуманог) означавају смернице како очувати здрав дух у ово тешко затровано време.

- Први и основни задатак јесте васпитавати јединку за живот у друштву и природи, са друштвом и природом. Оно захтева почетак васпитања, од рођења у породици, вртићу и касније кроз образовно васпитни систем.

- Омогућити свакој породици економску сигурност како би се очувала здрава и хармонична породица. Економска сигурност породице може се постићи једино ако се испуне услови који проистичу из радног односа. Право на рад код нас загарантовано је Уставом Србије, али оно не гарантује сваком човеку и грађанину и запослење, што је недостатак овог права. Сваком човеку треба омогућити одговарајуће запослење како би могао својим радом да обезбеди себи и својим члановима породице егзистенцију.

- Квалитетно образовање треба бити доступно сваком, што подразумева и бесплатно школовање. Данас то није могуће. Многобројне породице остале су без посла, а самим тим и без икаквог примања личног дохотка.

Моралним васпитањем се настоји да у свест јединке се унесу пожељна друштвена идеја, као и знање на основу којих би се успоставиле постојане друштвено-пожељне, хумане одлике личности. „Морално васпитање се састоји из два дела: *образовање* је уношење у свест знања о моралним захтевима друштва, о традицији, обичајима; заправо, реч је о дужностима моралног понашања и вредносном садржају морала. *Обучавање* обухвата свеукупност начела, средстава и допустивих утицаја на индивидуу (адекватних за морално образовање), који могу преобликовати морално знање у постојане навике моралног понашања, у морално психолошке квалитете личности“ (Поповић, 1978: 25).

„Морално васпитање је сложен и дуг процес формирања моралне личности“ (Ђорђевић, 1991:53). „Породица је прва школа моралности, формирања елементарних облика моралног понашања и моралне свести“ (Лукић, 1982: 429). Поред породице, велику улогу у формирању моралне личности имају васпитачи који раде у предшколским установама (јаслице, вртићи), као и учитељи, наставници и професори кроз даљи образовно-наставни програм (од основне школе до академских студија). Поставља се питање: шта је то моралност? На ово питање давани су различити одговори:

- Моралност преставља моралне судове у области нормативног истраживања који одговарају на питање: шта треба да се учини, изабере, за разлику од судова који исказују шта јесте, шта може, или мора да се деси“ (Поповић, 1978: 14).

- Моралност представља морално добру радњу која води срећи највећег броја људи.

- Моралност представља поступање по моралним принципима како би се одвијао живот на планети Земљи у чистој и здравој животној средини, у изобиљу и благостању уз очување духовне и физичке вредности свих људи на земљи без обзира на пол, расу и националност.

Еколошко васпитање је стицање савремених знања; вештина; навика и ставова о еколошким особеностима и законима у животној средини; упознавање о деловању човека на животну средину у различитим формама и димензијама; разумевање савремених тежњи и могућности науке, технологије, друштвених наука и уметности за целовиту заштиту и унапређење животне средине, навикавање деце, ученика у одржавању личне хигијене, хигијене и естетског уређења простора, школских средина, као и на навикавање на правилан однос према природи, друштву, културним вредностима, створеним вредностима, посебно према свеукупним међуљудским односима.

Еколошко васпитање подразумева усвајање интелектуалних, моралних, естетских, радно-техничких и здравствених вредности личности, које су у функцији заштите човекове животне средине. „Ово васпитање стављено је у функцији здравог живота човека“ (Илић и други, 2013:5), због тога што је здравље човека сваким даном све више изложено еколошким опасностима. Еколошко васпитање је развојни пут сваке личности правилно одгајане са моралним нормама које њу чине хуманим и достојним постојања на планети. У ери развоја науке, електронике, компјутера и атомске енергије, у трци за што већим профитом, када се заборавља на будућност и опстанак планете, треба формирати нови нараштај коме ће на првом месту бити здраво животно окружење од моћи и превласти. Ту велику улогу на првом месту мора да преузме породица у којој се рађа јединка, затим предшколске установе, основна и средња школа, и касније универзитет. То је и пут како васпитања тако и образовања личности за опстанак у време које више и не препознаје ближњег свог, већ само профит и моћ. Та трка за новцем и богатством довела је до тога да су маргинализована деца, као највеће благо на свету. О њиховом правилном развоју се не води довољно рачуна. Често у породици а и у друштву, уместо да су вољена и заштићена, она постају жртве, разних експеримената, насиља. Само у нашој земљи свако треће дете доживљава разне трауме, које на његов психофизички развој остављају трајне последице.

Еколошко васпитање треба да формира здраву особу са свим потребним особинама, која би она морала да поседује, како би се живот одвијао у будућности без сувишних конфликата и нарушавања свог окружења. Време у коме живимо треба да омогући живот у породичној хармонији без злостављања, квалитетан живот, а не беду, болест и сиромаштво.

Ново васпитање намењено је свакој личности за квалитетнији начин живота, тј. живот достојан човеку. Живот доброг квалитета подразумева и добро образовање, које ће омогућити човеку живот у изобиљу и благостању с једне стране, а с друге заштиту животне средине и очување чисте, здраве планете Земље и за будуће генерације. Милиони људи нестају са ове планете, а уједно и биљни и животињски свет нестаје и добија другу слику на планети. Нестале су многе врсте како биљне тако и животињске, а људска популација постала је највећи непријатељ свом окружењу. Ако се овако егоистички и садистичким начином настави, кроз неколико деценија неће имати сведока ни да смо постојали на овој планети. Због тога морамо променити свој начин живота: мишљења, понашања, васпитања и образовања, како бисмо омогућили живот будућим генерацијама. Ново васпитање и образовање подразумева нову, хуману свест, која ће допринети бољем стандарду живота. Нова свест ће омогућити човеку другојачије да мисли и ради (у корист људске популације, а не против ње).

Милиони живота одлазе у неповрат, због загађене животне срдине (било природне или друштвене). Да не би дошло до уништења ове зелено-плаве планете, људи се морају према њој односити другојачије од односа који постоји данас. „Време је да се каже СТОП загађењу животног простора без обзира о ком простору је реч (природном или друштвеном). Људи, деца, биљке и животиње који оду са ове планете због њене деградације, а нашом кривицом, никада се неће више вратити“ (Илић, Марковић, 2010: 9). Један живот много више вреди од било каквог материјалног богатства. Морал се мора рехабиловати међу људима, човек човеку не сме више бити вук. Индијански поглавица Сијетл био је племенит и мудар још 1845. године када је послао поруку белом човеку у Вашингтону, да је за њега свето све што постоји: земља, вода, ваздух, животиње, капи росе, игра лептира, пој птица, мирис цвећа, жубор потока, мирис борових иглица и преци који више нису међу њима. А где је човек 21. века и његов морал? Зато циљ морално-еколошког васпитања мора бити формирање еколошко-хумане јединке, која са својим племенитим особинама може да промени настали хаос у друштву и омогући продужење врсте и опстанак на овој планети.

Како данас живимо у ери високо развијене индустрије и технологије личност која носи прогрес мора бити високог морала, развијене свести, како његов прогрес не би уништио цивилизацију и сав живи свет на овој планети, већ допринео високом животном стандарду, благостању, здравом животу у изобиљу и срећи.

Закључак

Визија савременог човека мора бити широког хоризонта, која ће омогућити новом нараштају живот у што хуманизираној природи, природи која неће стварати мутагене и светити се модерној цивилизацији. Сваки део планете

мора бити сачуван, јер еколошко загађење не познаје границе, иако настаје локално на једном месту путем разних начина (ветра, воде) шири се глобално.

Похлепа за што већим профитом не сме заслепити постиндустријског, постмодерног савременог човека, јер тренутна срећа може бити кратког века, кобна по читаво човечанство. Наш ум мора превазићи пљачкашку епоху природе и постати што хуманији у циљу очувања благостања на Земљи.

Еколошке катастрофе које су све учесталије (земљотреси, ерупције вулкана, поплаве, нуклеарне хаварије) указују на то да морамо што хитније радити на моралном и еколошком васпитању младих, како би одрасли у хумане људе спремне за еколошки живот, живот у сладу с природом како би се очувала планета Земља и цивилизација.

Литература

1. Ђорђевић, М., Ничковић, Р. (1991). *Педагогија,* Ниш: Просвета.
2. Илић, Д., Марковић, М. (2013). *Увод у еколошко васпитање,* Врање: Аурора.
3. Илић, Д. и други (2013). *Еколошко васпитање,* Врање: Аурора.
4. Лукић, Р. (1982). *Социологија морала,* Београд: Просвета.
5. Поповић, Б. (1978). *Морални развој и морално васпитање*, Београд: Просвета.

Dragica Ilić, Boris Ilić

MORAL AND ECOLOGICAL EDUCATION AN ESSENTIAL PREREQUISITE FOR SURVIVAL OF CIVILIZATION

Sumarry: *Constant suffering, wars, economic and environmental crisis require a new education that will enable mankind more human life, as it is a worthy man. The new education must be: morally and environmentally friendly. It must form a figure which will first be life and not profit. A man should never be blind to everything that happens around him, all the suffering and the suffering of children, adults and the elderly. Environment, food, water, air and land necessary drugs for profit and the economy must not pollute. Humans and animals need a healthy food and a clean environment which must be preserved and protected from contamination. Nuclear, chemical and biological waste must be strictly controlled and stored in a safe place where it will not threaten danger to all living beings on earth. City landfills are the biggest polluters of the environment and that pose the greatest risk of dioxin, which causes leukemia and various cancers to be at least twenty kilometers away from the settlement. If a man does not turn the protection of its natural and social environment, there is a danger that slowly, quietly, silently but surely disappearing life on this planet. Many of nuclear accidents that have occurred so far, have led to a serious pollution of the environment that people are dying of various diseases for which there is no cure. To the man began to think differently, from an early age to be morally and environmentally brought up to live in accordance with nature and society. The human spirit must be clean, human to produce a living and not against life.*

Keywords: *civilization, ecological education, environment, life, health food, moral education.*

Слободанка Миладиновић
Далиборка Живковић
ПУ *Ната Вељковић,*
Крушевац

УДК 371.64:373.2/.3
(497.11 Крушевац)(047.31)

ПРЕДШКОЛСКЕ И ШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ – ИЗВОРИ ЗНАЊА И ЗДРАВЉА

Резиме: *Циљ рада је указивање на неопходност стварања услова за успешније остваривање општих постигнућа и исхода васпитања и образовања, који се обезбеђују укупним васпитно-образовним процесом на свим нивоима кроз све облике, начине и садржаје васпитно-образовног рада. У раду се кроз приказивање тимског планирања и реализације активности презентује ангажовање ПУ „Ната Вељковић“ и институција, организација и појединаца из локалне заједнице у циљу заједничког остваривања опште добробити за све.*

Кључне речи: *тимски рад, васпитање, образовање, општа добробит, чиниоци локалне заједнице.*

1. Шта нас је подстакло?

Читајући старе књиге – ризнице знања и мудрости, можете наићи и на једну у којој живи легенда о Диогену. Наиме, кажу да је Диоген из Синопе усред бела дана шетао са запаљеним фењером у руци, а када су га питали шта ради, одговорио је: *Hominem quero! (Тражим човека*!). Када затворите књигу у вама ће да запламти истраживачки жар: пронаћи књигу у којој је одговор да ли је Диоген успео да нађе човека! И,наравно, када проведете дане у читаоницама библиотека и сатима „путујете“ интернетом у потрази за толико жељеним одговором, а наиђете на следеће податке, не треба вам много искуства, мудрости, а, нажалост, ни среће да, пренеражени, схватите да Диоген *још увек трага за човеком.* Јер:

- у забрињавајућем је порасту трговина децом;
- велики број деце живи на улици, посебно у великим градовима;
- у порасту је пораст деце бескућника;
- више од 10 милиона деце млађе од 10 година умире сваке године;
- велики број младих становника света укључено у ратне сукобе;
- више од 149 милиона деце је потхрањено;
- велики број деце је у избеглиштву...

Шта рећи након што сазнамо све ово? Шта рећи о човеку (људском бићу) и заједници којој он хиљадама година припада? Да ли се радовати одласку на Месец и Марс, милионима километара од планете Земље, када, и поред упаљеног фењера, усред белог дана, Диоген, изгледа, још увек тражи

човека? Шта рећи данас када улећемо у нове, виртуелне светове, о томе да је велики број оних који немају могућности да живе као људи? Сва ова питања су, заправо, питања хуманизма и хуманистичког погледа на свет.

Хуманизам се односи на човека и на његов људски однос према другим људима. То је „мисаони и практички став спрам човјека као највише вриједности и сврхе опстанка“ (*Педагошка енциклопедија,*1989 : 251), јер ако је човек – човек, онда је хуманизам „поглед на свијет из којег зраче и добијају животну снагу остале људске вредноте“ (група аутора,1973:111).

Постоји мноштво начина да се оствари визија хуманијег друштва. Треба их само искористити. Један од кључних начина, који произилази из разумевања смисла и значаја захтева за хуманијим друштвом и постизања опште добробити за све, јесте коришћење и неговање хуманистичке основе васпитно-образовног процеса у предшколским и основношколским институцијама.

Један од корака који приближава васпитно-образовни процес циљу о коме овде говоримо јесте и хуманизација услова у коме наша деца живе и раде. Хуманизам, наиме, "оличава човекову бригу о другом човеку, али не само у персоналном смислу, већ и у односу на услове који треба да буду достојни човека и у којима ученик расте и формира своје особине'‘ (Трнавац, Н.,Ђорђевић, Ј. 1999:122). Адаптирајући околину својим потребама човек је хуманизује. Дакле, свесрдним залагањем свих чинилаца локалне заједнице у смислу (научно утемељеног, смисленог, планског и систематског) опремања простора/физичке средине, у којој деца расту и развијају се, даје се допринос хуманизацији међуљудских односа, односно целокупног васпитно-образовног процеса и живота (будућности) уопште.

Следи пример из праксе.

2. Реализација пројекта на нивоу локалне заједнице

2.1. Теоријски основ

Предшколски и рани школски узраст је период када се најбоље може изградити однос према књизи као према најбољем другу, који се касније лако може одржати читавог живота. Ако се он пропусти, могуће је да одрасту људи који никада у слободном времену у руке неће узети књигу, остајући тако осиромашени за огромно духовно благо које је човечанство нагомилало током свога развоја. О значају литературе у васпитању детета, развијању језика, комуникације и опште културе уопште, посебно треба водити рачуна, с обзиром на то да у новије време деца све мање читају, много времена проводе поред рачунара, комуницирају путем дописивања мејловима, друштвеним мрежама и СМС порукама, па постају готово немушта. Последице тога су несамерљиве – оне воде ка отуђењу, самоизолацији, дехуманизацији.

2.2. Законски основ

Општи принципи система образовања и васпитања и право на образовање:

- једнакоправност и доступност образовања;
- квалитетно и уравнотежено образовање и васпитање;
- пуно поштовање права детета, ученика и одраслог;

- образовање и васпитање које излази у сусрет различитим потребама ученика;
- једнаке могућности образовања и васпитања у складу са потребама и интересовањима;
- приступ свим нивоима образовања деци, ученицима и одраслима са сметњама у развоју и инвалидитетом.

Општи исходи образовања и васпитања резултат су целокупног процеса образовања и васпитања којим се обезбеђује да деца, ученици и одрасли стекну знања, вештине и вредносне ставове који ће допринети њиховом развоју и успеху, развоју и успеху њихових породица, заједнице и друштва у целини.

2.3. Краћи приказ пројектног тима и осталих учесника

Пројекат *Предшколске и школске библиотеке – извори знања и здравља* је октобра 2012. покренут на иницијативу Слободанке Миладиновић, помоћника градоначелника за друштвене делатности. Његов *основни циљ* је остваривање општег добра локалне заједнице путем подстицања развијања читалачких навика код деце предшколског и млађег основношколског узраста, а кроз организацију и реализацију различитих активности и обезбеђивање материјалних средстава за куповину библиотечких јединица из области књижевности за децу.

Задаци Пројектног тима били су:

- Утврђивање стања и презентација ресурса (анализа и оцена стања библиотечког фонда).
- Предлог набавке књига за библиотеке Предшколске установе и основних школа, наменских учила и наслова за слепу и слабовиду децу, стручне литературе за музичку школу.
- Рад на популаризацији читалаштва, промоција књига као извора знања, али и здравља и ширење читалачке културе код деце и ученика.
- Размена искуства и примери добре праксе.
- Сарадња-договарање и конструктивна размена мишљења.
- Предлог тема акредитованих програма стручног усавршавања са циљем јачања компентенција запослених из библиотечко-информационе делатности.

У периоду реализације организовани су књижевни сусрети и изложбе, ликовно-литерарне радионице, у којима су активно учествовали и родитељи/старатељи, драмске играонице, посете библиотекама, емпиријска истраживања и друге активности усмерене ка остваривању постављеног циља. Централна активност је, у организацији Народне *библиотеке Крушевац*, одржана 2. априла 2013. године, у *Крушевачком позоришту*. Том приликом је изведен и пригодан програм и уручене награде по расписаним конкурсима из области литерарног и ликовног стваралаштва под називом *Књига је најбољи друг*. Представници локалне самуправе и установа у култури, те *Ротари клуба* својим иницијативама и активним залагањем у оквиру Пројекта, допринели су стварању што повољнијих услова за реализацију предвиђених циљева, задатака и активности.

Библиотекари запослени у Предшколској установи *Ната Вељковић*, *Музичкој* и основним школама нашег града својим стручним ангажовањем су

унапредили квалитет остваривања пројектних активности у оквиру образовно-васпитног рада. Њиховим радом у оквиру Пројекта дат је велики допринос промовисању читања као начина васпитавања и образовања будућих нараштаја, као и самосталност детета и ученика у учењу; развоју информационе писмености (медијске и информатичке) деце, ученика и васпитно-образовног особља; остваривању сарадње и заједничком планирању активности васпитно-образовног особља и локалне самоуправе; обезбеђивању коришћења електронских извора/база и приступа ка њима, што омогућава деци и ученицима да овладају вештинама налажења и критичког процењивања датих информација и перманентност учења током целог живота.

Пројектни тим је покушао да обезбеди и додатну подршку (донацију за набављање библиотечких јединица) једне од фирми која своје пословање заснива и на свом презентовању као друштвено одговорна. Нажалост, фирма је одлучила да спонзорише другу врсту активности (област спорта).

Закључна реч

У овом раду смо покушали да укажемо на могуће начине унапређивања квалитета васпитно-образовног рада на свим нивоима, у смислу стварања неопходних предуслова за развијање људског бића које ће истински бити људско и које ће, као такво, бити у стању да на хуман начин изнађе решење и у ситуацијама (конфликти, сиромаштво, незапосленост) које урушавају животне вредности, јер, као своју последицу, веома често, имају експанзију личних људских драма, праћених неизвесношћу и страхом за сутрашњицу, отуђење и стрес, агресију и губитак људског у човеку. Насупрот томе, човек свестан значаја суштинских животних вредности ће знати и хтети да више захтева не само од других, већ (највише) од себе, зарад заједничког живота у хуманијем свету.

У основи наше идеје је био, јесте и остаће рад на досезању општег добра за све, тј. подстицање и развијање хуманизма. Хуманизам означава бригу о човеку, о позитивним односима међу људима. Он значи и солидарност, поверење и уважавање у међуљудским односима, љубав, поштовање, достојанство, тј. борбу за човечност уопште.

Литература

1. Група аутора (1973). *Педагогија*. Загреб: Педагошко-књижевни збор.
2. *Закон о основама система образовања и васпитања* (2009). Београд: Службени гласник РС, бр.72/09.
3. *Закон о предшколском васпитању и образовању* (2010). Београд: Службени гласник РС, бр.18/10.
4. Каменов, Е. и сар. (1996). *Књижевност у дечјем вртићу,* Нови Сад: Драгон.
5. Каменов, Е. (2002). *Предшколска педагогија, књига друга,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. *Педагошка енциклопедија* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства,

7. *Правилник о општим основама предшколског васпитања* (2006). Београд: Национални просветни савет.
8. Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј. (1999). *Општа педагогија – Дидактика*, Београд: Научна књига.

Slobodanka Miladinović, Daliborka Živković

PRE-SCHOOL AND SCHOLL LIBRARIES ARE SOURCES
OF KNOWLEDGE AND HEALTH

Summary: *The aim of this field of work is to point out the necessity to create conditions for successful realization of the general achievements and outcomes of education that provides a total educational process at all levels of education in all forms, methods and content of educational work. At work pre-school and school libraries are sources of knowledge and health through a display of team planning and implementation of activities that present engagement of PU "NataVeljković" and institutions, organizations and individuals from the local community to jointly exercise the general welfare of all.*

Keywords: *Teamwork, education, training, general well-being, the factors of the local community.*

Ирина Поповић, Маја Радујков
ПУ „Радосно детињство“,
Нови Сад

УДК 371.382:371.315.6-053.4

ЗНАЧАЈ ИГРЕ У ВАСПИТАЊУ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА

Резиме: *У овом раду се укуазује на значај игре у васпитању и образовању предшколског детета. Дете предшколског узраста има потребу за игром, која је битна за свестран и целовит развој детета. Игра детету помаже да испроба своје стваралачке способности, развија машту, емоције, мишљење и стиче поверење у своје способности. Поред тога, рад настоји да укаже да кроз игру дете лакше усваја нова знања, јер игра активира пажњу, вољу и на тај начин омогућује процес учења и даје му организованост и усмереност. Она је одлична вежба, јер помаже детету да своја знања и искуства провери кроз игру. Све вредности дечје игре могу се искористити у сврху васпитања и образовања детета, ако се игра унесе на интересантан начин у живот детета. У закључку се истиче да је игра незамењива у раду са децом и да је треба складно уклопити у остале активности. Игра је дечји живот.*

Кључне речи: *игра, васпитање, образовање, предшколско дете*.

ДЕТЕ И ИГРА

Дете од рођења истражује свет и открива своје могућности. Игра је управо један од начина учења о себи, другима и околини и зато је игра битан део одрастања и формирања личности. Познато је да дете предшколског узраста има потребу за игром, јер је игра његова основна активност и он ту потребу задовољава играјући се где год је то могуће. У том периоду детињства игра је ненадокнадиво средство за развој детета, она одговара природи детета и законитостима дететовог психофизичког развоја. За свестран и целовит развој детета посебно треба истакнути улогу игре која у процесу развоја детета осигурава јединство између физичког, интелектуалног, социо-емоционалног развоја.

Кроз игру дете учи, развија се, открива себе и свет путем пробе и грешке, експериментисањем са различитим материјалима, звуковима, средствима, као и играњем улога. Уз помоћ игре дете развија осећај сигурности, самосталности, самоконтроле, развоја способности (моторичке, емоционалне, когнитивне, социјалне и говорне способности) и јача самопоуздање. За дете није довољно да само посматра и слуша, него да открива и истражује. Потребно је да дете може да додирне, растави, састави, помирише и испроба, јер на тај начин задовољава

своју знатижељу, а и на тај начин подстиче размишљање и закључивање што је основа интелектуалног развоја.

У игри дете испробава своје стваралачке способности, развија машту, емоције, мишљење, памћење, спретност, стиче поверење у своје способности и ствара позитивну слику о себи. Игра за дете није само забава, већ могућност развијања социјалних односа и стварање нових пријатељства. Она је за предшколско дете замена за све оне активости које одрасли изводе, а за које оно није способно. У игри дете има велики степен слободе и највећи степен самосталности. Активност детета у игри је истовремено и његово учење. То је специфичан облик учења детета предшколског узраста, али и најефикаснији пут за стицање нових знања, увежбавање и оспособљавање за решавање задатака које му средина намеће. Вредност игре јесте и у томе што је у стању да привуче и одржи дечју пажњу на одређењим садржајима, мотивише да активно учествује у усвајању нових садржаја.

Све ове вредности игре могу се искористити у сврху васпитања и образовања детета, али је потребно спретно и на интересантан начин унети игру у живот детета. Потребно је деци помоћи да овладају правилима игре, помоћи им у осмишљавању игре, јер ће тако доживети радост коју им игра пружа. На тај начин ће дете осећати задовољство у току игре, што значи да је сретно зато што се игра и због постигнутог циља игре. Игра је тако ефикаснија, развија дететове способности, подстиче га на улагање одређеног напора, а дете доживљава задовољство због постигнутих резултата. Овим се подстиче развој још једне дететова способности која се у игри запажа као способност усмеравања напора према циљу игре. Управо ове способности треба неговати, јер су битне за даљи развој дететове личности, односно подстиче у њему жељу да и у другим активностима савлада препреке да би дошао до циља или реши постављене задатке.

Све ово говори да је потребно обогатити дететов живот играма, било да их оно бира само, или да се мотивише за прихватање нових игра. Оно што је сигурно је то да детету треба обезбедити најповољније услове за игру, у којој ће се играти несметано и слободно и на тај начин развијати своје способности, своје креативне могућности и све више се социјализовати.

ДЕЧЈА ИГРА И ВРСТЕ ИГАРА

Игра је саставни део дечјег живота и као таква представља најприроднију и веома значају активност детета. Постоје бројне дефиниције игре, али све се слажу у чињеници да се игра по неким карактеристикама разликује од свих осталих активности које прате живот детета. Те карактеристике које чине игру посебном су да је игра слободна, спонтана активност детета и она не обухвата достизање неког специфичног циља, јер је сам процес игре важнији од резултата. Игра је важан моменат учења у којем дете највише може учити, јер је мотивисано самом активношћу. Игра је активност у којој дете одређује темпо, материјале, интензитет и трајање. Најважнија карактеристика сваке игре је да дете ужива у игри и осећа се добро, срећно и задовољно.

Игра се разиликује у зависности од узраста детета, од броја деце која учествују у игри, од материјала или предмета које дете користи у игри. Свака игра је права и добра, ако је бира дете и ако је у тој игри задовољно. Кроз игру

дете учи основне појмове, као што су боја, бројање, како да нешто изгради и како да реши неки проблем. Поред тога кроз игру дете учи како да се понашати у друштву, како да преговара, да дели са пријатељима и како да се придржава правила. Такође, игра детету омогућава да учи шта то значи припадати групи, како бити део неког тима, како одржавати пријатељства.

Игра помаже да дете развије снажан осећај свести о себи, што му пружа емоционално задовољство. Кроз игру учи да правилно изрази своја осећања као што су: страх, љутњу, бес, срећу и на тај начин учи како да се суочи са тим осећањем. Дечју игру делимо у четири врсте игра:

12. *Функционалне игре,*
13. *Конструктивне игре,*
14. *Игре улога,*
15. *Игре са правилима.*

Функционалне игре

То су игре у којима вршење покрета нема непосредну сврху, које садрже поред неконтролисаних импулсивних покрета и сложеније повезане покрете. Облици функционалних игара су: сензомоторне активности сопственим органима, игре посвећене руковању материјалом, покретне игре уз коришћење реквизита и игре гласовима, слоговима и речима. Ове игре су карактеристичне за бебе и малу децу, када се дете игра својим телом и његовим функцијама без реквизита. Најједноставнији облик ове врсте игре је, нпр. игра прстићима, која се јавља око трећег месеца живота. У ову врсту игре спадају и различити облици кретања (на прстима, на петама, четвороношке, пузећи, скачући...). Кроз функционалне игре дете истражује себе и свет око себе, стиче контролу над покретима, развија координацију и моторику. Функционална игра може бити самостална или паралелна – када се игра с другим дететом. Иако се учесталост функционалне игре смањује како дете расте, она и даље остаје битна, јер овакве игре децу веселе и помажу им да савладају неку вештину.

Конструктивне игре

У овим играма дете уобличава материјал (за разлику од руковања њиме и коришћења материјала) да би постигао одређен циљ који превазилази вршење покрета карактеристично за функционалну игру, односно да се створи нешто што се доживљава као резултат напора. То што се ствара може бити сасвим без функције и значења, или са значењем налик на неки објекат из стварности. Дете у овој врсти игре ствара уз помоћ различитих материјала или решава проблеме. Ту спадају: игра коцкама, пузлама, игра пластелином, глином, перлицама, игра колажом, лепљење различитих материјала, игре луткама, цртање и сл. Ове игре су конструктивне и деца могу да се играју сама или са другом децом. Овакав тип игре развија размишљање и логичко закључивање, решавање проблема и креативности.

Игре улога

За ове игре се још користе називи – игре маште, игре имитације, игре илузије, драмске игре, игре фикције итд., чиме се и одређује њихова суштина. Облици у којима се јављају ове игре су: опонашање поступака, симболичка имитација, симболичка игра улога са сижеом и драмске игре улоге. Кроз игре улога дете замишља улоге, простор и ситуацију и кроз игру се ставља у њих, претвара себе и друге ствари из стварних у замишљене (игре са луткама и сл.).

Игре улога могу бити самосталне или групне активности. Највиши степен ове врсте игре се постиже у предшколском периоду, а постаје мање битно како дете расте. Игре улога помажу деци да опонашају осећања и догађају у животу, уче о вредностима и развијају говорне способности, машту, комуникацију и социјализацију.

Игре са правилима

Иако је постојање правила карактеристика сваке игре, могуће је разликовати игре у којима правила настају у самом процесу играња, захваљујући договору играча. Договор играча настао је у развоју игра као културне баштине, које се преносе са једне генерације на другу, као и од игара са правилима који су смишљени да унапреде развој и учење. Ова правила могу бити пренета деци на различите начине, на основу: перцептивно–моторних активности, здравствено–хигијенских активности, друштвених активности, еколошких активности... Овакве игре укључују унапред одређена правила, као што су друштвене игре (*Човече, не љути се, Мемори...*), игре лоптом, рецитовање, певање и игре бројања и прескакања. Кроз овакве игре деца уче и вежбају сарадњу, међусобно разумевање и логичко размишљање. Поред тога деца развијају говор (док се договарају око правила), уче правила и уче да се понашају према правилима.

ДИДАКТИЧКА ИГРА И ЊЕНА УЛОГА У ВАСПИТАЊУ ДЕТЕТА ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Дидактичке игре су игре са правилима које постављају одрасли, а то се односи на садржај и правила игре. У овим игрма деца нису толико слободна као у другим врстама игара, јер овде морају да прате одређени ток игре и унапред одређен редослед у игри. Карактеристике дидактичких игара захтевају од деце већу концентрацију, способност да се памти садржај игре, да их понавља и да улаже максимум својих интелектуалних способности. Иако у дидактичкој игри дете није потпуно слободно, јер игра има унапред осмишљена правила и садржај, за њега је то ипак само игра. Као и за друге игре тако и за ову игру треба децу максимално заинтересовати, да са вољом учествују и да буду задовољни што се играју.

Управо кроз игре у којима су садржаји и правила унапред осмишљени стварају се услови за увежбавање и примену искуства и знања деце. Ове игре деца лако усвајају, срећна су што у њима учествују и радо их се играју. На тај начин те игре постају вредан начин за развијање дететових способности. Да би се дидактичка игра добро организовала потребно је осигурати и неке услове. Задаци у самој игри морају бити разноврсни, јер тада ће деца лакше прихватити игру. Поред тога битно је и да деца претходно имају потребно искуство, да би лакше могли решити задатке у игри. На тај начин игра постаје одлична вежба и помаже да деца своја знања и искуства провере кроз игру.

Битно је да се дидактичке игре правилно уносе у живот деце, јер ако задовољавају њихову потребу за игром, ако су праве игре, тада ће оне развијати дететову знатижељу и подстицати дечију машту и стваралаштво. Педагошка вредност дидактичких игара није само у томе што утичу на развијање интелектуалних способности, јер ове игре својим садржајима, правилима и задацима утичу и на развијање позитивних особина личности детета. Према томе кроз ове игре се успешно активирају све сазнајне способности, утврђује,

допуњује и коригује већ стечено знање и на тај начин се остварују посебни задаци васпитања и образовања детета.

Задатак сваке дидактичке игре јавља се у игри као интелектуални задатак који је често изражен као загонетка, што и покреће дечју интелектуалну активност. Дидактичка игра има садржај који се односи на оно знање и искуства деце без којих се не би могли играти игре, односно омогућује им да покушају решити задатак постављен игром. То је управо важан део код дидактичких игара, јер одређује критеријум избора и омогућује деци да кроз игру утврђују стечано знање. Дидактичка игра моја своју радњу која подржава активност деце и тој активности даје одређену форму. Најбитнија функција ових игара се остварује правилима игре по којима се игра мора организовати. Правила игре одређују како ће се деца организовати у игри, како ће учествовати и како међусобно сарађивати. Свака дидактичка игра има своје одређене резултате који пружају деци задовољство и радост. Сви ови елементи дидактичких игра чине их посебном групом игара које имају изражену педагошку вредност и битну улогу у васпитању и образовању детета.

Колико ће дидактичка игра бити успешна зависи од тога колико су деца мотивисана за игру, да ли је игра весала, да ли у игри имају осећај слободе, прихватају ли игру да је сами могу организовати и чак измишљати различите варијанте, постављајући играма своја, нова правила.

ИГРА И ЊЕНО МЕСТО У ВАСПИТАЊУ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА

Игра у детињству је активност која ангажује све стране дечије личности. То је активност у којој се испољавају зачеци разноврсних начина функционисања људске свести. У игри деца стварају свој имагинарни свет у којем раде оно што одрасли раде у стварности. Оно што је битно истаћи је да дечја активност у игри је специфична и стваралачка, тј. није механичка копија одговарајуће средине, већ реалност виђена очима детета. Узраст детета је значајан фактор дечје игре, јер дете до три године живота испољава потребу да непосредно, без одлагања задовољи потребе и жеље. После треће године дете има све већи број нереализованих жеља, уз тенденцију да се што пре реализују. Са појавом маште дете ствара замишљену ситуацију у којој се игра. Што је дете старије у игру уводи правила која су у почетку уопштена, а касније постају значајан фактор који игру чини мобилнијом.

Емотивност је битна компонента дечје игре, јер је она избор и мотивација за игру и утиче на њен ток и садржај. Ово долази до изражаја у индивидуалној игри деце, као и у заједничкој игри где може једно дете да иницира саму игру, уносећи у своју улогу емоционални доживљај. Веома битно је правилно приступити дечјој игри и њеном коришћењу у организовању васпитно–образовног рада, јер је игра управо почетак будуће стваралачке делатности човека. Да би се реализовали васпитни задаци потребно је ефикасно деловати на развој детета, односно васпитање усмерити на активност, која има битну вредност за формирање личности. Због тога игра се истиче као активност од посебног развојног значаја у предшколском узрасту.

Развој детета и место игре у васпитно–образовном раду не може се посматрати одвојено од учења као битног чиниоца развоја. Учење је прицес

унутрашњег активног конструисања знања, односно процес стицања, сређивања, прераде искустава. Зато је потребно да се обезбеде услови да дете може да стиче нова сазнања и искуства и обавља разне активности битне за свестрани развој. Иако игра није једино средство за мотивацију у процесу учења предшколског детета, ипак је игра најприроднији начин. Игра ствара интересовање, активира пажњу и вољу и на тај начин омогућује процес учења и даје му организованост и усмереност. Учење кроз игру привлачи и узбуђује дете које улаже напор да би учествовало у игри, а истовремено улаже и напор да би усвојило неопходна знања и вештине потребне за успешно извођење активности садржаних у игри.

Посебан значај игра има у развоју говора, јер реч прати игру. У игри дете именује предмете са којима се игра, радње, односе. У игри старије деце говор је сложенији, постаје неопходан услов у групним играма, јер захтева споразумевање учесника у игри. Зато посебну вредност имају игре драматизације књижевних текстова, јер преко њих деца богате речник новим речима и изразима. Говор и дечја активност у игри су двоструко повезани. Зато што се говор развија и активира у току игре, а сама игра се развија и мења под утицајем развоја говора. Социјализација детета је неодвојива од учења и дечје игре, јер кроз игру деца успостављају и изграђују своје међусобне односе и стичу социјална искуства. У игри деца су везана заједничким циљевима и интересовањима, она се налазе у условима који одређују понашање. Игра деце у предшколским установама представља организовање услова у којима се деца уче друштвеном понашању, у којима се подстиче њихов друштвени развој.

Ликовно стваралаштво и дечје цртање је, такође, игра, али овог пута са ликовним материјалима и техникама. Предшколско доба назива се и златно доба дечјег стваралаштва, где се посебно мисли на ликовно стваралаштво. Зато детету треба дозволити да ужива у ликовној игри, а се игра бојама, материјалима, да користи најразличитије ликовне технике, као и у свакој другој игри. На тај начин код деце треба неговати спонтаност дечјег стваралаштва, дозволити детету да се слободно изрази и да при том користи различите начине и средства изражавања.

Музичко стваралаштво може исто бити игра , јер деца изражавају музичка осећања и у стваралаштву и у активном слушању. Најбољи облик дечјег музичког стваралаштва јесу дечје музичке игре у којима дете користи глас, речи, покрет, ритмички говор, дечје музичке инструменте.

Дечје стваралаштво, чији је основни облик изражавања игра, треба неговати средствима уметности. Потребно је обезбедити детету богата и разноврсна искуства, окружити га разноликим уметничким делима. Игра је незамењива у васпитно–образовном раду, али то не значи да је она једина значајна активност за развој детета. Потребно је зато складно уклапати игре детета у остале активности у оквиру васпитно–образовног рада.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Велики и вишеструки значај игре није могуће до краја изразити, јер је његов значај у развоју детета предшколског узраста огроман. Њену огромну улогу у развоју детета сликовито је изразио Л. С. Виготски речима: “Игра је извор развитка и ствара зону најближег развитка. Радња у замишљеном пољу, у замишљеној ситуацији, стварање свесне намере, планирање животног плана, вољних мотива – све се ово јавља у игри и подиже је на највиши ниво развитка,

подиже је на врх таласа, чини је деветим валом развитка предшколског узраста, које се подиже из дубине мирне воде.“[7]

Литература

1. Виготски Л. С. (1971). Игра *и њена улога у психолошком развитку детета*, Београд: Предшколско дете.
2. Група аутора (2006). *Корак по корак 2 – васпитање деце од три до седам година; приручник за родитеље и васпитаче*, Београд: Креативни центар.
3. Ељконин, Д. Б. (1978). *Психологија дечје игре*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Каменов, Е. (1989). *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Сарајево: Свјетлост, Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Каменов, Е. (1983). *Методика васпитно–образовног рада са предшколском децом*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Манојловић, М., Младеновић, У. (2001). *Психологија предшколског детета*. Београд: Центар за примењену психологију.
7. Ракић, В. (1946). *Васпитање игром и уметношћу*, Београд.
8. Сатон-Смит, Б. (1989). *Играчке и култура*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Irina Popović, Maja Radujkov

THE IMPORTANCE OF CHILD’S PLAY IN EDUCATION

Summary: *This paper points out the importance of child’s play in education of preschool child. Preschool child’s need to play is fundamental for its entire upbringing process. Playing helps child to develop its creative skills imagination, emotions and thinking, as well as confidence of its abilities.Besides ,this paper points out that child’s play is the way to try and get to know new things, because playing activates attention and desire to learn more, giving it higher level of organization and aim. It is a good exercise because it helps child to test its experience through playing. All values of child’s play can be used in favour of its education if it is done in an interesting way.In conclusion it is said that play is irreplaceable in working with children and that it should be include correctly in other activities. Playing is essential for child’s life.*

Key words: *play, education, preschool child.*

[7] Виготски Л. С. (1971). *Игра и њена улога у психолошком развитку детета*, Предшколско дете, Београд, стр. 59.

2.

ПОДСТИЦАЊЕ И РАЗВОЈ ДАРОВИТОСТИ КОД ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА

Љубиша Златановић
Филозофски факултет,
Ниш

УДК 159.954.4-053.4:373.2

ПРИРОДА И ПСИХОЛОШКИ ЗНАЧАЈ КРЕАТИВНОСТИ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ: ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ВАСПИТНУ ПРАКСУ

Резиме: *Полазећи од холистичке идеје да је оптималан свеукупни развој личности и индивидуалних потенцијала главна сврха васпитања и образовања, као и од уверења да је у том настојању предшолски узраст посебно важан развојни период, у овом раду се разматра природа и значење људске креативности уопште, а посебно креативности прешколске деце. На тој основи фокус је на следећем средишњем питању: зашто је развој креативности деце предшколског узраста важан аспект културе васпитања? Истиче се да је подстицање и охрабривање тог развоја од великог значаја за процес когнитивног и општег психолошког формирања детета, укључујући развој бројних позитивних атрибута мотивације и личности, као што су самосталност, иницијатива, самопоштовање, самоефикасност, позитивна слика о себи и емоционална добробит. У раду се, такође, наглашава да је за васпитну праксу важно препознавање развојног значаја стварања алтернативних, могућих, „имагинарних светова“ деце и њиховог учешћа у разним облицима свакодневне, тзв. „мале“, креативности. Јер, такве разигране и маштовите активности, које им пружају интринзичко задовољство, извор су људске креативности уопште. Зато их треба прихватити, уважити и подстицати.*

Кључне речи: *креативност, оптимално васпитање, предшколски период, стратегије и окружења за подстицање креативности деце, психолошки развој.*

Увод

Основу и општи оквир предстојећег разматрања ове теме чине три широка полазишта.

Најшире полазиште је *холистичка* идеја да оптималан свеукупни (когнитивни, емоционални и социјални) развој личности и индивидуалних потенцијала, укључујући наравно и *моралну* страну личности, представља идеал и главну сврху васпитања и образовања као суштински телеолошког, сврховитог процеса. Посматрано из психолошке перспективе, посебно теорија личности, овако далекосежно одређен васпитно-образовни циљ у приличном је сагласју с основним поставкама *хуманистичке* оријентације у психологији – психолошког правца утемељеног на *проактивистичком* схватању човека као бића у сталном процесу настајања, бића које је усмерено будућности и вођено циљевима и сврхама, бића које поседује самоодређујуће снаге и тежње самоизрастању и

самоостваривању (самоактуализацији). Он се, поред тога, умногоме уклапа у Јунгово аналитичко-психолошко гледиште о човеку као бићу пред животно важним задатком успешног пролажења кроз психолошки процес *индивидуације* – процес развоја и постигнућа психичке целовитости, оптималне интеграције и јединства свих психичких особина, свих страна личности, садржаја и јединства свих психичких особина, свих страна личности, садржаја и искустава појединца (Златановић, 2001). Тај циљ се, такође, уклапа у Јунгово гледиште о васпитању деце као великог и значајног подручја људског искуства, чији је циљ да помогне детету да се постепено ослободи примитивног несвесног идентитета с породицом (родитељима) и постане свесно саме себе, да развије индивидуалну свест (Златановић и Павловић, 2011).

Друго полазиште чини ауторово уверење да је у сложеном формативно-едукативном процесу, чије се границе данас померају и безмало нестају пред савременим захтевима континуиране, целоживотне едукације – *предшколски узраст*, на свој начин, посебно важан развојни период. Тај рани узраст је почетак и припрема дуготрајног процеса психолошког развоја јединке, предворје у којем се чине први кораци на путу изградње, интегрисања у јединство и остваривања личности као крајње развојне и васпитно-образовне сврхе.

У вези с претходним је треће полазиште овог рада, засновано на кључној идеји да у том раном стадијуму психосоцијалног развоја значајно место припада управо дечјој креативности. Јер, као што је давно истакао Лав Виготски (Виготски, 2005), утицајни проучавалац когнитиног развоја деце, проблем стваралачких способности деце је ментална функција од највећег значаја за општи психолошки развој и сазревање детета. Отуда, дугорочно гледано, подстицање, олакшавање и развој креативности деце предшколског узраста – њихове креативне имацинације и креативне интелигенције – представља, у многом погледу, важан психолошки аспект културе васпитања (Златановић, 2014).

Такво васпитно-образовно настојање од посебног је значаја за процес когнитивног и општег психолошког формирања детета, његовог личног саморазвоја, укључујући развој бројних позитивних атрибута личности и понашања, мотивације и емоција, као што су самосталност, иницијатива, спонтаност, радозналост, слобода истраживања и изражавања у оквиру структурисаног окружења, флексибилност, отвореност за нова искуства и интелектуалне изазове, самопоштовање, самоефикасност и сл. Коначно, и сабрано у једно, за рани развој позитивне „психолошке“ слике или појма о себи предшколске деце. Исказано терминима Јунгове аналитичке психологије, оно је важно за процес индивидуације и развоја јаства у раном детињству (с тим у вези видети, нпр.: Ryce-Menuhin, 1988).

На темељу ових општих полазишта, у средишту овог рада је психолошка природа и значење креативности, као и импликације постојећег разумевања креативности за делотворну праксу васпитања предшколске деце. Наравно, то разматрање је неодвојиво од општих питања и тема у психологији креативности. Да је тако, потврђује и следећа чињеница: пораст истраживачког интересовања за креативност допринео је да се у фокусу пажње савремених проучавалаца и практичара нађу питања почетака и видова креативности у раном узрасту, али се убрзо показало да на та питања није једноставно одговорити управо због

концептуалних проблема који оптерећују ову област. Пружајући ширу слику, у наставку излагања пажњу ћемо најпре усредсредити на нека кључна питања и теме психологије креативности од значаја за едукацију у раном детињству.

Креативност: проблем дефинисања

Иако може изгледати да се креативност релативно лако одређује, изворно питање дефинисања феномена креативности одувек је сматрано сложеним проблемом за његове проучаваоце. У литератури из ове области често је истицана тврдња да се креативност може дефинисати на различите начине, зависно од полазишта и приступа њеном проучавању. Али, одмах се намеће једноставно питање: зар то није тако и кад су у питању други општи, апстрактни појмови у психологији – личност, когниција, интелигенција или мотивација, на пример. Уопштено би се могло рећи да развој појма креативности (као и интелигенције и других општих психолошких појмова) представља пример који показује да дефиниција једног научног појма није фиксирана, него се стално мења са обогаћивањем опсервација које се примењују на тај појам (Златановић, 2011).

У одговору на основно питање „Шта је креативност?“ теоретичари и истраживачи у овом подручју већином широко или недовољно експлицитно одређују креативност. Тако, на пример, креативност се уобичајно дефинише као когнитивни процес који доводи до стварања нечега што је истовремено *оригинално* и *вредно* (Csikszetmihalyi, 1999; Strenberg, 2006); или, као когнитивни процес који укључује налажење решења које је уједно *ново* и *корисно* (Matlin, 1998); или, као способност да се мисли на *нове* и *неуобичајене* начине и да се дође до *јединствених* решења проблема (Kaufman&Baer, 2004). У психолошким реченицама се, такође, уопштено истиче да у стручној литератури овај израз има суштински исто значење као и у популарној литератури и односи се на менталне процесе који воде решењима, идејама, концептуализацијама, теоријама, уметничким облицима или продуктима који су јединствени и нови (нпр., Ребер и Ребер, 2010).

Иако се у дефиницијама увек наводе одређени специфични квалитети (иновативност, оригиналност, јединственост, друштвена вредност и корисност), креативност се у психологији – посебно, у когнитивној психологији – уобичајено повезује с *решавањем проблема*. У ствари, она се подводи под област решавања проблема, па се у стручној литератури, тако, говори о „креативном решавању проблема“, и о „когнитивним процесима који воде решавању проблема“. Креативност се разматра као један *аспект* решавања проблема – поред, (1) разумевања проблема, (2) приступа решавању проблема и (3) фактора који утичу на решавање проблема (нпр., Matlin, 1998).

Међутим, овде постоје одређена разилажења у гледиштима. Тако, на пример, Вајсберг (Weisberg, 1988) тврди да се креативност, у ствари, заснива на свакодневном мишљењу, на нечему што је у суштинској вези с решавањем проблема у свакодневном животу. Насупрот томе, Фелдман, Чиксентмихаљи и Гарднер (Feldman, Csikszentmihalyi, & Gardner, 1994) сматрају да „обична“ („просечна“) особа није способна да изнедри неки истински креативни производ. Вредно је навести њихово запажање да су људи већином креативни у *ограниченим*, односно *специфичним* доменима. Тако, особа која је креативна у

писању, може бити сасвим некреативна у сликарству, архитектури или науци. Овакво разумевање природе креативности у складу је с новијим концептуализацијама интелигенције, као сложеног мултидимензионалног концепта. Оне истичу да је уместо факторско-аналитичког приступа и позивања на конструкте, као што је општа интелигенција потребно *истраживати* специфичне механизме когнитивне обраде информација који леже у основи индивидуалних капацитета за интелигентно понашање (нпр., Sternberg, 1985). Можемо се сложити с оценом Капраре и Ћервонеа (Капра и Ћервоне, 2003) да ова нова традиција истраживање људске интелигенције снажно указује да су менталне способности – укључене у усвајање нових вештина, у процесе решавања проблема и креативности, у ствари, много *сложеније* него што то сугерише традиција психометријских истраживања.

Тако, Гарднерова „теорија вишеструке интелигенције“ издваја седам компоненти менталних способности, које нису у потпуности одвојене једна од друге: лингвистичку, логичко-математичку, просторну, музичку, интерперсоналну, интраперсоналну и телесно-кинестезичку интелигенцију. У прилог свог становишта да је интелигенција суштински *специјализована*, односно да постоје различите врсте или аспекти интелигенције, Гарднер наводи пример даровите деце: она често показују велики таленат у једној области, а врло просечне способности у некој другој области. Он то сликовито илуструје примером Пабла Пикаса, који је још као дете испољавао особену ликовну даровитост, али је имао проблема да научи читање, писање и математику (Gardner, 1993). Могли бисмо овоме додати бројне друге примере значајних стваралаца. Рецимо, пример нашег писца Данила Киша, који је још у основној школи показао да има дара за писање, али га нису занимали математика ни веронаука. У том смислу, на питање „Ко је креативнији: Достојевски или Бетовен?“, одговор гласи да је питање погрешно постављено.

Споменимо овде и Стернбергову „тријархијску теорију интелигенције“ (Srernberg,1985), која претпоставља три *независне* компоненте интелигенције: аналитичку, практично-контекстуалну и креативно-синтетизујућу. Прва форма интелигенције укључена је у апстрактно резоновање и процењивање идеја; друга се изражава у конкретним контекстима и важна је за решавање проблема у свакодневном животу; а креативно-синтетизујућа компонента односи се на развој нових концепата често јединственом креативном комбинацијом претходно постојећих идеја и појмова.

Да ли је оправдано сводити креативност на решавање проблема?

Подвођење слојевитог феномена креативности под рубрику „решавање проблема“ може изгледати сувише поједностављено, као нешто што је „хладна“ когниција и готово рутинска когнитивна активност коју обављамо у свакодневном животу: рутина која временом постаје наша друга природа. Такво гледиште заступају неки проучаваоци креативности. Тако, *хуманистички* оријентисани теоретичари личности сматрају да се креативност не може једноставно свести *само* на решавање проблема, рађање и комбиновање идеја или на стварање неког иновативног производа. Они истичу да је креативни процес *психолошки* сложен; то је процес који, поред „хладне“ когниције, са собом носи мудрост, радост, веру, интуицију и саосећање (Маслов, 2004).

Држећи се *психоаналитичких* увида, Ернст Крис (Kris, 1970) је, с тим у вези, пружио следеће запажање: „Рад духа приликом истраживања и откривања не састоји се само у непрекидној посвећености трагању за решењем. Један део рада обављен је у *предсвесној* разради, чији исход допире у свест наглим налетима. Готово увек је могуће наћи трагове међусобног дејствовања неких спољних стумулуса и тог предсвесног процеса“ (Крис, 1970: 320; додат италик).

Приликом откривања, формулисања и решавања проблема, кад је низом операција наше мишљење најактивније, ми фокусирано спроводимо рационалне анализе средстава и циљева, као и њихових односа, да бисмо одговорили на питање или дошли до сасвим одређеног циља, наравно, када пут до тог циља није непосредно очигледан. Решавањем проблема бавимо се, дакле, у ситуацијама кад морамо да савладамо одређене препреке да бисмо одговорили на одређено питање или постигли циљ. Уколико можемо релативно брзо да пронађемо одговор у свом памћењу, онда немамо проблем. Когнитивни психолози у овом подручју настоје да идентификују и опишу појединачне кораке који воде успешном решавању проблема. Ти кораци су делови једног *циклуса* решавања проблема који укључује идентификацију проблема, дефиницију и репрезентацију проблема, обликовање стратегије, организовање информација, расподелу ресурса, праћење процеса решавања проблема и процену решавања проблема (нпр., Стернберг, 2005).

С друге стране, креативност и њена динамика увек је нешто што неизбежно обухвата и *друге* менталне процесе важне за стваралачку активност. И сама мисао, да се послужимо речима Рудија Супека (Супек, 1979: 305), не може много урадити ако јој *машта* не пружи *визију* могућег света, насупрот ономе што се непосредно намеће и тражи практична решења. У ствари, сложени процес стварања одвија се од инспирације (надахнућа) преко имагинације (замишљања; маште) до остварења. Тако, феномен креативности је, за многе његове проучаваоце, неодвојив од процеса инспирације и имагинације.

Према описима самих стваралаца, приликом неког креативног чина, у стањима креативне усредсређености или заокупљености, креативни појединци могу изненада доживети изузетне тренутке надахнућа, усхићења или посебне узбуђености, па и неке врсте озареності или просветљења. Са изненадном појавом визија или мисли („блеском мисли“), рађањем нове („срећне“) идеје, акт креирања често постаје изванредно лак, понекад одмиче великом брзином, а може се појавити и необично осећање да „стварни рад обавља неки невидљиви сарадник“ – како се у опису сопственог искуства као ствараоца изразио Р. Л. Стивенсон (према: Крис, 1970).

Међутим, ментални процес од посебне важности за креативни чин је *имагинација* – моћ или способност коју поседују само људска бића. Управо је *креативна имагинација* главни атрибут који издваја човека од других бића, јер је она извор културних достигнућа човека као бића културе. За разлику од *практичне* интелигенције (процеса достизања нужног циља кроз покушаје и грешке, као и стицање увида), креативна имагинација превазилази праг свести и има *визионарски* квалитет, чиме човек постаје свестан јединства живота и чини стваралачки напор да га актуализује. Из креативне имагинације настају креативне визије, које се претварају у одрађени облик. Кад успе да оствари тај облик, односно своје креативне визије, стваралац бива награђен јединственим

осећањем испуњености и среће. Такав је случај, на пример, са поетским „драгуљима“ – стиховима повезаним дубљим значењем или исказаним на једноставан, али дубоко смисаон начин (више о овоме: Arasteh&Arasteh, 1976).

Психолошки, имагинација се одређује као процес *рекомбиновања* сећања на претходна искуства и претходно формираних слика у *нове* концепте. Третира се као креативна и конструктивна; може се примарно тицати жеља или бити добро заснована у реалности, и може укључивати *будуће* планове и пројекције или менталне *осврте* на прошлост (Ребер и Ребер, 2010). Посматрано из временске перспективе, имагинација, дакле, укључује прошлост (сећања) и будућност (замишљање; назирање). Етимолошки, у основи речи „имагинација“ (лат. *imaginatio*) је латинска реч *imago* – што значи слика, представа или лик. Иако и друга чула имају важну улогу, чуло вида се уобичајено узима као темељ имагинације (Супек, 1979). „Имагинација“ је тако реч изведена од способности, чина или процеса замишљања или стварања живих и постојаних менталних слика, тзв. *ејдетских слика* (од грч. *eidos*, што значи „форма у уму“) из онога што је песник Вилијам Вордсворт метафорично назвао „унутрашњим оком“.

На значење имагинације упућују, дакле, такве речи као што су визуелно, визија, визионарско, представа, слика, сликовитост и сл. Према Џекобу Броновском (Bronowski, 1981), већ и сама ова поетска формулација (тј. метафора) Вилијама Вордсворта указује на условљеност човекове интелектуалне активности *видом*. Тако, безмало све речи којима се служимо да опишемо ментално искуство које припада визијама, сликама или представама повезане су с оком и чулом вида. Додајмо овоме и речи овог познатог филозофа науке да видети значи *веровати*; али, видети исто тако значи и *замишљати* (Bronowski, 1980). Отуда, креативне личности, а креативни чин увек је дело целокупне личности, не само људског мозга промишљају свет као *orbis piktus*, као свет у сликама. Штавише, такве особе мисле о свету као о *слици коју треба мењати*. У томе их води *промисао*: способност да се догађаји предвиде пре него што искрсну. А оне изузетно креативне личности које су на највишој лествици генијалности, визионарства, иновативности, храбрости и спремности на жртву, осећају у себи нешто налик „божанској покретачкој сили те промене“ (Bronowski, 1980).

На трагу ових запажања, а у сврху илустративног примера, могли бисмо рећи да су таква снажна способност имагинације, присутна већ у његовом раном детињству кроз нарочиту ејдетску способност стварања живих и исцрпних представа у машти, као и касније развијена свест о сопственом великом послању, одликовали Николу Теслу, неоспорно једног од највећих генија. За Теслу је, тако, научно стваралаштво било алфа и омега његовог живота, а открића су била „дивота у којој има муке“, муке која ту дивоту чини још смисленијом и дубљом; јунговски речено, попут свега што носи *архетипско обележје* (Настовић, 2010). У вези с Теслином креативношћу и његовом стваралачком личношћу, Требјешанин сажето примећује: „Захваљујући, дакле, својој снажној машти и визионарској способности, фантастичној упорности и самодисциплини, неутаживој жеђи за новим открићима и сазнањима, и, надасве, смелости да исли неспутано, слободно и самосвојно, Теслин геније створио је модерно индустријско доба, дарујући човечанству проналаске од непроцењиве вредности“ (Требјешанин, 2006: 97).

Креативност и интелигенција

Новије концептуализације природе креативности и интелигенције, а донекле и оне претходне, наметнуле су два кључна питања њиховог односа, повезаности у људском уму.

Прво питање, широко постављено, гласи: „Да ли су интелигенција и креативност исти психолошки феномени?“. На основу уобичајене, опште дефиниције интелигенције као способности *учења* из свакодневних искустава и способности прилагођавања на та искуства, јасно је да се она не може изједначити с креативношћу. Својим психометријским приступом на ово је давно, средином прошлог века, указао Гилфорд. Он је, да подсетимо, направио познату разлику између две врсте мишљења: (1) *конвергентног мишљења*, које продукује *један* тачан одговор или пружа чињеничку информацију и одликује мишљење које се захтева на стандардним тестовима интелигенције, и (2) *дивергентног мишљења*, које продукује *много* различитих одговора (опција) на исто питање које заправо нема „тачан“ одговор и карактерише креативно мишљење. Примарним компонентама дивергентног мишљења он је сматрао *флуентност* (број ајтема одређене врсте у датом временском оквиру), *флексибилност* (способност да се промени значење или да се нешто реинтерпретира) и *оригиналност* (продуковање необичних, ретких, тешко докучивих или паметних одговора). У вези с овом последњом компонентом, споменимо да је Торенс, прихватајући Гилфордово одређење компоненте оригиналности, разложно додао да пружени одговор треба да буде релевантан за одређени задатак, да показује интелектуалну снагу или да представља пробој (раскид) у односу на оно што је очигледно, што представља опште место и што је банално. А свему реченом додајмо и то да ови фактори или компоненте дивергентног мишљења, такође, делују у креативном мишљењу деце (нпр., Стернберг, 2005; Arasteh&Arasteh, 1976).

Друго питање произлази из претходног одговора: „Уколико нису истоветни психолошки феномени, да ли су интелигенција и креативност повезани?“ Споља гледано, увек се може рећи да их повезује то што спадају у веома цењена својства личности. Али, посматрано у оквирима људског ума, много је важнији закључак бројних емпиријских студија спроведених на дечјем узрасту да иако су многа креативна и даровита деца веома интелигентна, обрнуто *није нужно* тачно. Налази ових истраживања показали су да има много интелигентне деце, са високим скоровима на тестовима интелектуалних способности, која нису посебно или чак нису уопште креативна (Santrock, 2007). Опет, треба ли истицати, очито је да таква повезаност често постоји. Како код деце, тако и код одраслих.

Ако је тако као пто истраживачки налази сугеришу, дакле, ако интелигенција и креативност нису истоветни нити нужно једнозначно повезани, који су онда когнитивни, мотивациони и личносни фактори од непосредне важности за креативност деце и одраслих? Поред имагинације, о чему смо у раду претходно детаљније говорили, јер је управо креативна имагинација, као извор човекових културних постигнућа и покретач научног напретка, посебно важна за креативност – то су још оригиналност, радозналост, даровитост, флексибилност, стваралачка фантазија, флуентност идеја, отвореност за ново и непознато,

разиграност и независност (самосталност, аутономија). На дечјем узрасту, од наведених треба посебно нагласити значај имагинативности и фантазије, радозналости и разиграности (Златановић, 2014).

Подстицање креативности предшколске деце

Могућност и начини подстицања развоја креативности предшколске деце несумњиво је захвална тема за васпитну праксу. Нагласили смо да је важан циљ савременог васпитања, заснованог на одговрајућем споју тероије и праксе, да се помогне деци да постану креативнија. Које су најпогодније стратегије да се постигне тај циљ? У одговору на ово средишње практично питање, један сажимајући синтетички преглед (Santrock, 2007) издваја следећих шест делотворних стратегија.

(1) Пожељно је што више укључивати децу у тзв. „*брејнсторминг*“ („олуја мозгова“, енгл. *brainstorming*) и процес долажења до што већег броја идеја. Посреди је техника *групног* решавања проблема, при којој сви седе заједно, слободно излажу („избацују“) идеје и предлажу могућа решења проблема којима се баве (Ребер и Ребер, 2010). На тај начин, деца се подстичу да дођу до креативних идеја у групи; она се охрабрују да се „надигравају“ својим спонтано продукованим идејама и да *слободно* исказују оно што им је тренутно на уму. Међутим, ограничење ове технике је што она не одговара свима: нека деца, баш као и одрасли, креативнија су када раде сама. Заиста, као што су показали неки прегледи истраживања о ефектима брејнсторминга (нпр. Rickard&deCook, 2003), многи појединци када раде сами могу произвести бројније и вредније идеје него када раде у групи. Разлог томе је што су неки појединци мање активни у групи, док други спремније исказују своје креативно мишљење. Ипак, утврђене су значајне когнитивне и социјалне користи од примене ове технике, као што је олакшавање стварања тима и тимске креативне активности, што подупире њену примену у пракси.

(2) Настојати да се деци обезбеди *окружење* које подстиче креативност. Добро је имати на уму да нека окружења поспешују креативност, док друга немају такав ефекат или је чак коче. Подстицајно окружење стварају појединци који охрабрују креативност деце ослањањем на њихову природну радозналост. Они не постављају деци бројна питања која захтевају да се на њих одговори учењем одређених информација; уместо тога, они настоје да осмисле одређене занимљиве вежбе и активности, које подстичу децу да дођу до креативних решења проблемских заатака.

(3) Децу не треба сувише контролисати, као што истичу неки истакнути истраживачи у овој области. Тереза Амабил (Amabile, 1993) сматра да када се деци каже тачно како да ураде нешто, тиме им се оставља осећање да је свака оригиналност погрешна и да је свако самостално истраживање само губљење времена. Уместо такве праксе, деци треба допустити да изаберу своја интересовања и подржати њихове сопствене изборе и склоности. Овакав приступ мање ремети њихову природну радозналост, него строго прописивање активности којима би требало да се баве.

(4) Охрабривати код деце унутрашњу (интринзичку) мотивацију. Јер, прекомерна употреба разних облика спољашњих (екстринзичких) награда, као што су играчке, слаткиши, новац и сл. – може да спута дечју креативност тиме

што подрива природно (интринзичко) задовољство које деци пружају câме креативне активности. Креативна мотивација деце је задовољство које долази из *câмог* учествовања у различитим облицима креативне активности (Amabile&Hennesy, 1992).

(5) Подстицати код деце флексибилно и слободно, „разиграно“ мишљење. Ово је важно, јер су ти квалитети мишљења карактеристични за креативне појединце. Тако, креативни мислиоци су флексибилни и спремни да се „играју“ проблемским задацима. Поред тога, иако креативност захтева напор, он се лакше подноси ако му се приступи слободно и неоптерећено слично као што се приступа некој новој, занимљивој игри.

(6) Корисно је упознати децу са креативним појединцима. Васпитачи, као и наставници, могу повремено позивати креативне појединце са циљем да деци опишу шта им може помоћи да постану креативни или да им непосредно покажу своје креативне вештине. Писци, сликари, музичари, научници и други креативни појединци могу показати деци своје креативне производе и вештине, подстичући на тај начин дечје креативно ангажовање.

Сећања на почетке креативности: две приче

Сећање Стивена Хокинга. У краткој повести свог живота, присећајући се својих најранијих почетака научног интересовања, Стивен Хокинг, један од највећих теоријских физичара после Ајнштајна, каже да је још у раном детињству испољио снажан порив за измишљање низа веома сложених игара. Као дете, страствено се занимао за возиће које је добијао на поклон од родитеља. Нешто касније, иако није био вешт с рукама, руковођен жељом да прави моделе који се крећу и које би могао да контролише, предано се бавио израдом модела авиона и бродова. Те игре и интересовања из свог раног детињства он повезује са својим каснијим научним радом. Говорећи о својој интелектуалној еволуцији од најранијих дана свог детињства, он сажето износи следеће запажање: „Мислим да су све игре, као и возови, чамци и авиони, произашли из моје тежње да сазнам како системи оперишу и како се контролишу. Кад сам почео рад на докторској тези, поменуте тежње су се сусреле у истраживању космологије. Ако сте у стању да разумете начин рада васељене, на известан начин је контролишете“ (Хокинг, 2013:19).

Тереза Амабил и њено рано искуство с уметношћу и креативношћу. Тереза Амабил је изложила рана сећања на дане проведене у вртићу, где је имала могућност да свакодневно испољава своје интересовање за ликовно изражавање кроз цртање, бојење и прављење различитих фигура од пластелина и другог материјала. Те ликовне активности чиниле су је срећном и са нестрпљењем је чекала полазак у школу. Нажалост, њено искуство из вртића остало је највиша тачка њеног ликовног изражавања и уметничког интересовања. Родитељи су је уписали у строгу и на старим методама засновану школу, у којој се ликовно васпитање сводило на само један школски предмет у распореду часова. Из недеље у недељу, у основној школи то је био исти предмет са једним или два часа недељно, што је на њу деловало ограничавајуће и обесхрабрујуће. Као и друга деца у разреду, није добијала стварну помоћ и подстицај да развије своје изворне вештине и интересовања. Поред тога, наставници су оцењивали децу за њихове ликовне радове, што је додатно ограничавало ситуацију и вршило

притисак на дечје слободно ликовно изражавање. Тереза је осећала да све то гуши њену почетну жељу да се бави уметничким креативним радом. Своје школовање завршила је титулом доктора психолошких наука и временом је постала један од водећих истраживача креативности. У својим теоријско-истраживачким радовима, подстакнута умногоме сопственим раним развојно-едукативним искуством, она се залаже за основне школе које ће омогућити деци да се више и слободније креативно изражавају, да подстичу и унапређују, а не да ограничавају, спутавају или чак уништавају дечји ентузијазам за радознало истраживање и креативно изражавање (Goleman, Kaufman, & Ray, 2003; Santrock, 2007).

Уместо закључка

Креативност је интегрални део психологије појединаца, као и сваког разумевања васпитања и образовања. На трагу идеја теоретичара хуманистичке и позитивне оријентације у психологији о изузетној психолошкој вредности креативности за личност појединца, у овом раду смо посебно нагласили значај креативног изражавања предшколске деце као *основе* која се може употребити не само за њихов интелектуални развој, него уједно за развој и постигнуће њиховог психолошког здравља, емоционалне добробити и пуније људскости.

Један од најраспрострањенијих и најупорнијих митова о креативности јесте уверење да су појединци или креативни или некреативни, без капацитета да увећају или унапреде своју креативност. Деценије истраживања позитивних ефеката вежбања и образовања, као и техника за поспешивање креативности снажно оповргавају овај мит (нпр., Amabile, 1993, 1996; Sternberg & Lubart, 1991, 1996). С обзиром на свеукупни психолошки значај развоја креативности, као и тзв. „креативне интелигенције“, која се односи на то како користимо свој креативни потенцијал, али, објашњава аспекте личности који нас подстичу да постижемо изванредне резултате и тиче се, такође, наших основних вредности и доживљаја света (Poy, 2008) потребно је посветити много већу пажњу систематском, добро осмишљеном неговању и охрабривању индивидуалног и групног креативног изражавања деце у условима предшколске установе. Наравно, уважавајући при свему томе индивидуалне и родне разлике у стваралаштву деце.

Међутим, лако је рећи па и сложити се да је важно развијати креативност на дечјем узрасту и да је тај задатак вредан труда; сасвим је друга ствар *у пракси* стварно помоћи деци да се стимулише њихов сопствени, јединствени, можда скривени, креативни потенцијал. За остварење те васпитне сврхе увек је корисно имати на уму да дечја креативност најлакше долази до изражаја у отвореном и подстицајном окружењу. А то значи: у срединским околностима у којима се деци пружа могућност да имају или изграђују осећај *слободе* креативног истраживања и самоисказивања, у миљеу који подстиче њихово флексибилно и разиграно мишљење, експериментисање материјалима, а креативне идеје и разноврсни начини креативно-имагинативног изражавања у виду различитих маштовитих игара, драмске игре или играња улога, израде колажа и фигура од пластелина, цртања и сликања, причања прича, итд. наилазе на разумевање, прихватање и подршку.

Коначно, на том васпитном путу, на путу охрабривања и увећавања креативности предшколске деце, за васпитну праксу усмерену на пружање помоћи да се она неспутано на разне начине креативно исказују, важно је препознавање развојног значаја спонтане појаве дечјег стварања фиктивних или „имагинарних светова“ (Голомб, 2012) и учешћа таквих симболичких алтернативних светова у различитим облицима свакодневне, тзв. „мале“, креативности у раном детињству. Јер, такве разигране и маштовите активности, засноване на способности деце предшколског и раног школског узраста да креирају свој могући или имагинарни свет, *упоредо* с убрзаним овладавањем огромном количином знања о стварном свету и његовим све напреднијим когнитивним разумевањем – извор су људске креативности уопште. Дакле, и оне „велике“, изузетне креативности.

Литература

1. Amabile, T. (1993). Commentary. U:D. Goleman, P. Kaufman, & M. Ray, *The creative spirit*. New York: Plume.
2. Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
3. Amabile, T. M., & Hennesey, B.A.(1992). The motivation for creativity in children. U: A. K. Boggiano & T.S. Pittman (Eds), *Achievement and motivation*. New York: Cambridge.
4. Ambrose, D. (2004). Creativity in teaching. U: J.C. Kaufman & J. Baer (Eds), *Creativity across domains*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
5. Arasteh, A. R., & Arasteh, J. D. (1976). *Creativity in human development: an interpretive and annotated bibliography*. Cambridge, MA: Schenkman Publishing Company.
6. Bronowski, J. (1980). *Osjećaj budućnosti*. Zagreb: Globus.
7. Bronowski, J. (1981). *Porijeklo znanja i imaginacije*. Zagreb: Stvarnost.
8. Csikzentmihalyi, M. (1999). Creativity. U: R. A. Wilson & F.C. Keil (Eds), *The MIT encyclopedia of the cognitive science* (205-206). Cambridge, MA: MIT Press.
9. Feldman, D.H., Csikzentmihalyi, M. & Gardner, H. (1994). *Changing the world: a framework for the study of creativity*. Westport, CT: Praeger.
10. Gardner, H. (1993). *Muliple intelligence: the theory in practice*. New York: Basic Books.
11. Goleman, D., Kaufman, P. & Ray, M. (2003). *The creative spirit*. New York: Plume.
12. Голомб, К. (2012). *Стварање имагинарних светова: улога уметности, магије и снова у развоју детета*. Београд: Завод за уџбенике.
13. Хокинг, С. (2013). *Кратка повест мог живота*. Београд: Вулкан издаваштво.
14. Капрара, Ђ. В. и Ћервоне, Д. (2003). *Личност: детерминанте, динамика и потенцијали*. Београд: Дерета.
15. Kaufman, J. C., & Baer, J. (Eds)(2004). *Creativity across domains*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
16. Крис, Е. (1970). *Психоаналитичка истраживања уметности*. Београд: Култура.
17. Маслов, А. Х.. (2004). *Психологија у менаџменту*. Нови Сад: Адизес.
18. Matlin, M.W. (1998). *Cognition*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
19. Настовић, И. (2010). *Архетипски свет Николе Тесле*. Нови Сад: Прометеј.
20. Ребер, А. Ц. и Ребер, Е. Ц. (2010). *Речник психологије*. Београд: Службени гласник.
21. Rickards, T. & deCook, C. (2003). Understanding organizational creativity: toward a paradigmatic approach. U:M. A. Runco (Ed.), *Creativity research handbook*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
22. Роу, А. Ц. (2008). *Креативна интелигенција: откријте иновативни потенцијал у себи и у другима*. Београд: Клио.
23. Ryce-Menuhin, J. (1988). *The self in early childhood*. London: Free Association Books.

24. Santrock, J. W. (2007). Children. New York: McGrow-Hill.
25. Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
26. Стернберг, Р. Ј. (2005). *Когнитивна психологија*. Јастребарско: Наклада Слап.
27. Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal, 18 (1).*
28. Sternberg, R. J., & Lubart, T.I. (1991). An investment theory od creativity and its development. *Human Development*, *34*, 1– 31.
29. Супек, Р. (1979). *Машта*. Загреб: Свеучилишна наклада Либер.
30. Требјешанин, Ж. (2006). *Никола Тесла: личност, неуроза и послање*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
31. Виготски, Л. С. (2005). *Дечја машта и стваралаштво: психолошки оглед*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
32. Weisberg, R. W. (1988). Problem solving and creativity. U: R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (148–176). New York: Cambridge University Press.
33. Златановић, Љ. (2001). *Јунг, јаство и индивидуација*. Ниш: Студентски информативно-издавачки центар.
34. Златановић, Љ. (2014). Креативност и блиско повезани ментални процеси у раном детињству: импликације за предшколско васпитање и образовање. Рад презентован на научном скупу *"Развојне карактеристике детета предшколског узраста"*, Нови Сад, 26 – 27. април 2014. Нови Сад: Факултет за спорт и туризам ТИМС; Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
35. Златановић Љ. и Павловић, М. (2011). Значај аналитичке психологије за васпитање. У: Б. Јевтић (прир.), Зборник радова *"Васпитање за хумане односе – проблеми и перспективе"* (380 – 392). Ниш: Филозофски факултет.

Ljubiša Zlatanović

NATURE AND PSYCHOLOGICAL SIGNIFICANCE OF PRESCHOOL CHILDREN'S CREATIVITY: IMPLICATIONS FOR EDUCATIVE PRACTICE

Abstract: *Starting from holistic idea that the optimal overall development of personality and individual potentials is the main purpose of education, and from the belief that preschool years are particulary important developmental period in this educational endeavor, in this article it is considered the nature and meaning of human creativity in general and preschool children's creativity in particular. On this base, the focus is on the following central issue: why development of preschool children's creativity is an important aspect of the culture of education? It is stressed that stimulating and encouraging of this development is of great significance for the process of cognitive and general child psychological formation – including development of numerous positive attributes of motivation and personality such as independence, initiative, self-esteem, self-efficacy, positive self-image, and emotional well-being. The paper also emphasizes that the recognition of developmental significance of children's creating the alternative, possible, "imaginary worlds" and their participation in various forms of the everyday, so-called "little", creativity is important for educational practice. For, such playful and imaginative activities, which provide them an intrinsic pleasure, are the source of human creativity in general. That's why they need to be accepted, valued, and stimulated.*

Key words: *creativity, optimal education, preschool period, strategies and environments for stimulating children's creativity, psychological development.*

Драгана Гавриловић Обрадовић
ОШ „Ђура Јакшић“,
Кађ – Нови Сад

УДК 159.924-053.2 Мек Кој Џ. (048.83)
159.922.72

ВАШЕ ДЕТЕ ГЕНИЈЕ

Резиме: *У раду је дат приказ књиге Ваше дете геније (аутор: John Mc Coy). Књига својим садржајем представља приказ једног од најоригиналнијих и најуспешнијих приступа развоју дечје психе, умне и физичке способности и снаге. Програм је назван Дете ренесансе. Кључне речи у том програму јесу стимулација и потенцијал. У приказу књиге посебно су издвојени они садржаји, предлози и савети који се успешно могу применити у раду са децом, како у породици тако и у нашим предшколским установама и млађим разредима основне школе.*

Кључне речи: *интересовања, стимулација, потенцијал, интелигенција, деца, родитељи, васпитачи.*

УВОД

„Свако дете има, у тренутку рођења, већи потенцијал интелигенције
него што је Леонардо Да Винчи показао икад.“
Глен Доман
(Институт за остварење људских потенцијала)

Увод у открића до којих је дошла екипа с института назван је „Тихом револуцијом у раном развитку“. Доманова метода је јединствена, непосредна и јасна, а као таква је имала јак утицај на милионе породица широм света. Она је део општег програма који доказује да деца могу да уче да читају, раде математику, да уче било шта и да буду физички у сјајној кондицији, пре шесте године. Књига представља материјал који учи родитеље како да уче своју децу код куће, јер је дом природно и срећно место за заједничко учење родитеља и деце, а затим, то исто, да наставе васпитачи и учитељи.

У Србији, на сличан метод рада и на развој ране стимулације код деце, указују др Ранко Рајовић (један од твораца новог програма НТЦ, члан МЕНСЕ и комитета за даровиту децу) и писац Урош Петровић, држећи семинаре васпитачима и учитељима, а затим пласирајући програм и на родитељским састанцима, како би од родитеља добили сагласност за примену истог и у раду са децом.

РАНА СТИМУЛАЦИЈА ИЛИ РАНО ОБРАЗОВАЊЕ
(суштинска разлика између два појма)

У односу на „рано образовање“ којим почињемо да „учимо“ дете готово од тренутка рођења, а које може бити веома ауторитативно и да представља

велики притисак на дете, програм *Дете ренесансе* снажно заступа идеју „ране стимулације“. Стимулација се јавља кад било које чуло опази било шта, а нарочито оно што је детету ново. Рана стимулација је виталан и природни део нормалног дечјег развоја. Излагање деце разноврсним стимулативним догађајима у раном детињству, које они сматрају интересантнима и у којима уживају несумњиво је корисно, а може се подржати кроз путовања, читање детету, упознавање различитих људи, излазак напоље и активну игру.

Програм *Дете ренесансе* заснован је на томе да се мора прићи интересовањима сваког појединог детета, што је више могуће, а интересовање (синоним за „радозналост за ствари“) кључ је који отвара врата дечје свести и памћења. Откривање нових информација о спољашњој средини и манипулисање њима сама су суштина детињства, а то је оно што родитељи желе, да ускладе и олакшају природни процес менталног, физичког и емотивног развоја свога детета. То се не постиже „раним образовањем већ „раном стимулацијом“, под условом да се догодила на интересантан начин који је детету пружио задовољство.

Циљ ране стимулације и за дете и за родитеља јесте заједнички доживљај тих предивних тренутака показивања, посматрања, ослушкивања и осећања, који воде у задовољство и смех, а на родитељу је једноставно да покуша да детету обезбеди оно што ће задовољити његову интелектуалну, емоционалну и физичку глад (интересовања и жеље).

ФАЗЕ РАЗВОЈА

Стимулација остаје важан фактор развоја и старије деце, па задовољавање радозналости деце и напор да им се обезбеде могућности за нова, подстицајна искуства веома су корисни све до четрнаесте године. Заправо, све до четрнаесте године родитељи могу корисно и дубоко извршити утицај на развој свога детета, задржавајући се у свакој области снажног интересовања детета и користећи ту област као полазну тачку за обезбеђивање још информација о том предмету и другим предметима и појавама везаним за њега.

Са аспекта фаза развоја детета можемо указати на то да је:

а) узраст од рођења до две године старости: фаза прикупљања информација (а чини се да нема граница количини информација коју деца могу да апсорбују),

б) период од две године до шест година: фаза „налажења смисла у свему“,

в) од шесте до четрнаесте године: фаза „искоришћавања информација“.

Програм указује на то да дете које је било доследно лишавано разноврсних стимулативних искустава пре четрнаесте године има значајно мањи број опција у животу од детета с нормалним или обогаћеним развојним периодом. Одрасли, углавном, користе или надограђују способности и склоности које су се развиле пре четрнаесте године. У степену у ком је имао хармонично, интересантно, задовољавајуће и стимулативно рано детињство, човек може остварити свој потенцијал, интелектуално, физички и емоционално.

Програм *Дете ренесансе* истиче да је практично свако дете способно за све. Међутим, тај универзални високи ниво потенцијала не препознаје се свуда. Висок ниво способности или „талента“ приписују доброј срећи, генетици и

божанској интервенцији. У стварности, таленат и генијалност произилазе из количине и врсте ране стимулације и информације којој је дете изложено (примери: Моцарт, Никола Тесла, Винстон Черчил).

Способност, склоност и таленат су обично поклони родитеља детету, ненамерно дати кроз рану стимулацију коју су сами олакшали или створили. Интелигенција и способност створене у детињству богатим интересантним искуствима, омогућиће им да се током читавог живота успешно служе информацијама које већ поседују, као и онима које ће стећи у будућности.

Деца су веома радознала о следећем:

а) свему што је ново,

б) свему чиме могу руковати или експериментисати,

в) свему чиме могу управљати.

Читав дечји развој прати тај природни низ: изложеност, руковање или експериментисање и контролу. Што дуже дете расте у средини у којој је много стимулације, то су веће шансе да добије онај витални следећи део информације, који ће му омогућити да настави природни развој, и да се развије у многим областима, а не само у једној. Развој детета најбоље се одвија ако се прати природни низ искустава, која су потребна за стварање одређеног талента или склоности. Зато пружање детету шансе да у потпуности искуси све чулне доживљаје, на сваком степену, створиће физички компетентније дете.

Свест о природном следу развоја и усклађивање с њим доноси највише користи за дете. Зато кад стимулација одговара природном развоју, треба се само кратко задржати код сваке тачке развоја, јер дете је увек заинтересовано за следећи корак у природном низу свога развоја, а могли бисмо то упоредити са *зоном наредног развоја,* о чему је говорио руски психолог Виготски, истичући да је учење и најделотворније управо у зони наредног развоја (у зони потенцијалног развојног нивоа). Програм *Дете ренесансе*, такође, истиче важност зближавања родитеља и деце, као и добру забаву за атмосферу која треба да влада у свим фазама њиховог заједничког рада и дружења, верујући да ће деца од тога имати вишеструке користи до краја живота.

САМОПОШТОВАЊЕ

Веома је важно развијати и повећавати дечје самопоштовање, односно вредновање самог себе. Али, како се дешава то да је неко способан да вреднује себе? Право самопоштовање није само жеља, или „позитивна“ мисао. Да би дете осећало самопоштовање, оно мора имати истински разлог да се осећа вредним. Оно мора бити способно да на неки начин покаже да је вредно поштовања. Важно је у шта је дете сигурно. Таква убеђеност долази на исти начин као и свака друга убеђеност – доказивањем. Дете, да би осећало самопоштовање, мора га свакодневно показивати. Тада је оно убеђено да је вредно пажње. Ми не можемо да се упуштамо у фантазије да ће деца бити у реду, ако их само волимо и кажемо да су дивна. Она морају доказати своју вредност и себи, и другима, или неће постићи искрено самопоштовање.

Свако дете може постати способно, компетентно и вешто. Деци је лако да то постигну, ако им се обезбеди права рана стимулација. Могућност једноставно значи да постоје околности које дозвољавају детету да се покаже, или да покуша да се покаже. Коришћењем таквих могућности деца добијају информације, стичу

праксу, и, коначно, вештине. Знање и вештине нису урођени. Они се стичу, и то дечјим коришћењем могућности. Зато деца морају имати прилику да податке примене у пракси – да стекну вештину посредством покушаја и погрешака. Кад дозволимо својој деци да развију самопоштовање, тако им помажемо да искористе разне могућности, дајемо им оно што им треба да успеју у животу.

ОПИСМЕЊАВАЊЕ ДЕЦЕ У ПРОГРАМУ ДЕТЕ РЕНЕСАНСЕ

Можда звучи невероватно, писменост је и данас велики проблем у свету. Зато је читање једна од најважнијих области искустава којима би требало да изложимо своју децу. Свака особа има потенцијал да добро чита и да воли читање, али ако родитељи препусте развој будућих читалачких способности свога детета искључиво школама, оно може врло лако постати један од оних неправилних читача. Без предшколских активности и искустава, препрека да дете постане одличан читач кад одрасте могу постати и најмање ситнице.

У програму *Дете ренесансе* је примећено да сасвим мала деца воле да стичу нове информације и да уживају у самој изложености писаном материјалу. Зато родитељи и васпитачи могу деци поклонити „дар писмености“, пре него што пођу у школу. Практично од тренутка рођења постоје три рана корака која могу применити на свако дете:

Као *прво* изложити своје дете читању:

а) Дозволити свом детету да види како ви читате и уживате у читању.

б) Читајте својој деци. Учините да дете ужива да му често и са задовољством читате.

в) Пустите га да види речи (штампане крупним словима тако да их може лако видети). Показујте му речи на натписима; пишите речи на табли; пишите речи на ковертама или великим хартијама. *Друго*, пустите дете да игра игре речима, као што је „бинго од речи“. То му омогућава да барата и манипулише речима. *Треће*, допустите му да вам диктира приче или песме, док их ви записујете за њега. На овај начин, оно види да може да контролише речи, и налази се на правом путу да постане писмено у оној мери, у којој му дозвољава његов узраст.

Све наведене ствари треба радити лагодно, али онолико често, колико дете у њима ужива. Дете које започне школовање с позитивним ставом о читању и с великом склоношћу ка читању, врло ће га лако завршити као добар читач.

МАТЕМАТИЧКИ ПРОГРАМ У ОКВИРУ
Детета ренесансе

Математика је веома важна и кад не би било математике, били бисмо сведени на ниво најпримитивнијих људи на земљи. И најпростијим цивилизацијама потребна је макар једноставна рачуница и свест о релативним величинама. Изостанак ране стимулације за ову област може бити штетан по каснију математичку способност и зато је важно напоменути да свака предшколска изложеност доводи до развоја изнад просечне математичке способности и до позитивног односа према математици.

Што више дете посматра „квантитет и мере“, биће способније да их разуме и да њима манипулише. Веома рана изложеност математичким

„чињеницама“ поставља темељ који детету омогућава да на један општији начин разуме идеје, које ће му касније бити представљене (примери ране стимулације су када родитељи деци говоре следеће: Ово је један килограм јабука. Препешачили смо 100 метара. Требало нам је петнаест минута да стигнемо до продавнице и слично). Овакав говор скреће дететову пажњу ка математици и њеној употреби у животу.

„Дете ренесансе“ – програм „илустрованих картица“

Искуства показују да родитељи обично оклевају да изложе децу чињеничним информацијама. Међутим, задовољавање њихове радозналости од виталног је значаја за правилан развој, а скоро свако дете лако и брзо усваја огроман број информација. Процес усвајања информација почиње од рођења и траје до четрнаесте године. После четрнаесте, учење уопште, постаје теже, сем ако дете није добило велики део стимулација пре овог узраста. Свако дете које је имало адекватне стимулације у раном детињству, лако усваја информације до краја живота.

Четири активности за постизање адекватне стимулације деце:

1. Бити одређен приликом именовања појмова и користити одређену терминологију (нпр. кад на улици видите пса одређене расе, не треба га пред дететом дозивати с „куц-куц“, већ по тачном имену његове расе).

2. Разговарати с дететом као са одраслом особом, јер ће и дете усвојити језик одраслих (користити највиши ниво говора).

3. Објашњавати детету све шта радите (нпр. све фазе прања судова, кувања ручка, спремања куће и слично – пратећи коментари су веома значајни за дете).

4. Покушати пренети свом детету што више нових искустава и дозволити му да ради оно што жели, осим ако постоји могућност да се повреди или нешто оштети.

Све информације које родитељи дају детету надовезују се једна на другу и постају део процеса мишљења, па зато циљ родитеља треба да буде да детету пруже што више искустава. Ако неке ствари нису доступне у непосредном окружењу, треба их учинити доступним кроз слике и цртеже. Коришћење слика драстично повећава број и разноликост садржаја, које родитељи могу показивати свом детету. Деца уживају у посматрању слика и цртежа, и илустрација им је потребна као помоћ природном процесу развоја.

Примери илустрованих картица и другог материјала: Животиње (дивље, домаће, птице, рибе, гмизавци, инсекти и сл.); живот у мору; морске шкољке; биљке (дрвеће, разне врсте цвећа, семе, лишће, гљиве, трава, лековито биље); анатомија човека; историја; музички инструменти; уметност и уметници; свемир и истраживање свемира; аутомобили некад и сад; авиони; различити технички појмови; географија; намештај; архитектура; знакови; материјал за учење језика; књиге и слично.

Кад деца располажу великим бројем података, свака нова информација има велику вредност, јер се интегрише са осталим информацијама. Креативност је способност стварања нових веза. За њу су потребни велико контекстуално искуство и информације о многим стварима. Интелигенција, расуђивање, доношење судова, способност, здрав разум, креативност и емоционална

стабилност развијају се код деце која су изложена контекстуалним информацијама. Један од разлога што школе код деце не развијају ове особине је што већи део образовања није контекстуалан.

ОБЕЗБЕДИТЕ СВОМЕ ДЕТЕТУ УСЛОВЕ ДА УСВОЈИ ВИШЕ ЈЕЗИКА

Сва деца усвоје матерњи језик, без посебне помоћи или бриге, али постоје огромне разлике у томе колико добро деца усвајају матерњи језик. На питање како своме детету обезбедити услове да усвоји више језика, одговор је следећи:

Први фактор је изложеност речима.

Други је прилика да се речи користе и њима манипулише.

Ови фактори који су суштински за усвајање матерњег су исто тако важни и за усвајање другог језика. Колико ће дете усвојити матерњи језик, зависи од богатства ране изложености језику и богатства прилика да се њиме користи, и да добије одговарајуће повратне информације.

Користи које имамо од изложености страним језицима:

- једна од најважнијих користи коју можемо извући је развој људске интелигенције;

- немогуће је поседовати интелигенцију без поседовања повезаних информација. Феномен повезивања различитих делова информација веома је важан.

Тај виши ниво менталних функција природан је и нормалан за оне који су добијали повезане информације, и то нарочито у раној младости.

МУЗИЧКИ ПРОГРАМ

Музика може да повећа дечју интелигенцију, као и да улепша њихов живот. Програм *Дете ренесансе* предлаже да са децом , што је раније могуће, започнемо три начина на које ћемо их изложити музици:

1. Изложити их музици што више (користити аудио/видео касете, радио, ТВ и извођење уживо);

2. Пружити им шансу да усвоје савршену висину тона излажући их „савршеним“ високим тоновима са прецизних музичких инструмената (нпр. ксилофон).

3. Показати им музичке ноте у писаном облику, на картицама, тако да могу да читају музику док уче да читају речи.

Изложеност музици: деци треба пуштати музику у позадини, али довољно гласно да се јасно чује. Добра је идеја најавити име дела и композитора, без обзира на то што је дете можда сувише мало да разуме важност ове информације. Оно што је део његовог окружења, оно ће једноставно упити. Што више ствари вежете за музику, то ће дете боље памтити, како саму музику, тако и чињенице везане за њу.

ПРОГРАМ ТЕЛЕСНОГ ВАСПИТАЊА

Постоје докази да на интелигенцију, добар вид и касније физичке способности детета, у великој мери могу утицати његови рани покрети. Треба избегавати колица, дубак, оградицу – све што сужава бебин простор и спречава

је да слободно пузи и креће се по поду. Важно је дати детету прилику да пузи и слободно се креће. Кад бебе прелазе из једне фазе у другу фазу физичке компетенције, треба олакшати њихове напоре да направе нове покрете. Не треба их терати, а ни спречавати.

Олакшавањем дететових тренутних интересовања, изграђујемо неуролошку и мишићну основу за његову следећу активност. Не треба пожуривати његов следећи корак – већ пустити да се он природно деси. Није пожељно да дете буде интелектуално оспособљено, науштрб физичке способности и обрнуто. Физички аспект дететовог развоја није област коју треба игнорисати.

СТВАРАЊЕ ЖИВОТНИХ СТРАТЕГИЈА

Деца ће се срести са многим искушењима и зато постоји још једна област од виталне важности – она у којој родитељи поново могу да направе суштинску разлику за своје дете: стварање стратегија у животу свог детета – његове личности, личних вредности и квалитета које ће унети у односе са свим другим људима. Практично свако дете је у опасности када је у питању његова изложеност друштвеним силама и неке од реалности у свету у коме ће деца расти су: дрога, алкохол, пушење, криминал и слично.

Родитељи не могу игнорисати ове проблеме! Комуникација јесте корак ка правом путу и родитељи су једини људи на свету који имају времена и мотивацију да стално раде са својом децом на стварима које треба понављати. Родитељи који су ненамерно и несвесно уништили код своје деце самопоштовање, поштовање према њима, веру у сопствену интелигенцију и способности, као и дететове циљеве и визије о будућности, направили су од деце савршене жртве.

Самоконтрола је једини ефикасан одговор на проблеме који погађају већину данашње деце. Дисциплина мора проистећи изнутра и мора имати трајан карактер. Споља наметнута контрола увек се може избећи. Животна стратегија је правило понашања или став. Добра стратегија је она која се базира на чињеницама и која добро функционише кад се користи (нпр. слушање идеја других људи с поштовањем, придржавање својих уверења кад знате да сте у праву, доследан и упоран рад који води до остварења циљева и слично).

Свако појединo искуство обликује на известан начин дететову личност, његове ставове, жеље и веровања – његове стратегије. Количина и квалитет искустава одређују и ефикасност стратегија. Дете које је добило више чињеничних информација правиће добре, логичне изборе и одлуке засноване на тим информацијама. Постоје четири важне ствари које родитељи могу да предузму, да њихова деца не би усвојила фиксне стратегије:

1. Обезбедити деци искуства и чињенице, неопходне за формулисање ефикасних животних стратегија.

2. Обезбедити деци окружење без притиска и претњи са стране, које ће им омогућити да непристрасно одлучују.

3. Пружити деци поштовање, слободу, вођство и пример, неопходан да праве и мењају одлуке у вези са животним стратегијама.

4. Пружити им прилику да манипулишу одлукама везаним за животне стратегије.

Ове четири ставке представљају основу за развој дететовог система вредности, као и самоконтроле, неопходне за развој самоопредељујућег интегритета. Резултат ће бити особа која смирено доноси одлуке, засноване на чињеницама, колико је то могуће, особа која не подлеже утицајима вршњака или телесне биохемије, те става „сви то раде, па могу и ја“, као и претњама, казнама, похлепи, итд; укратко, *одговорна особа.*

Формирање животних стратегија почиње од дана рођења и траје до краја живота, али је свакако најкритичнији период до тринаесте (четрнаесте) године живота. Намера програма *Дете ренесансе* се огледа у што већој заштити од многих негативних појава с којима ће се дете срести у модерном свету.

ЗАКЉУЧАК

Цео програм *Дете ренесансе* је заснован на раној стимулацији деце. Још је Сократ у античкој Грчкој говорио о потреби стимулације за свестрано развијање личности, истичући да „треба сваком младом бићу стварати стимулацију за његов свестрани развој личности. То код њега и уопште младих, отвара поред стимулације и мотив да тежи напретку. Ако се младо биће у животу ничему лепом не нада – губи веру и самопоуздање, зато га стално треба стимулисати!“

Књига *Ваше дете геније* представља научно дело, једно освежење – драгоцени збир мисли, упутстава, која су намењена родитељима и васпитачима, да успешније стимулишу свестрани развој деце, нашег највећег блага и наше будућности. У том процесу развоја нежне и љупке дечије душе, деца нам за узврат дарују безгранично задовољство и љубав.

Литература

1. John O. Mc Coy (1999). *Ваше дете геније*, Ниш: Зограф.

Dragana Gavrilović Obradović

YOUR CHILD IS A GENIUS

Abstract: *This paper presents the books “Your child is a genius” (Author: John Mc Coy). Book your content is an image of one of the most original and successful approach to the development of children’s psyche, mental and physical abilities and strength. The program is called the child of the Renaissance. Keywords in this program are the incentives and potential. In the book, were singled out those activities, hints and tips that can be used successfully in working with children , both in the family and in our preschool and elementary grades.*

Keywords: *Interests, incentives, potential, intelligence, kids, parents, educators.*

Радмила Ђурић
ПУ Апатин

УДК 159.953.5-053.4:159.947.5]:373.211.24

ДЕТЕ У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА

Резиме: *Током првих година живота успостављају се темељи за цео живот, па је то што се детету пружи у том периоду, као и могућност коју има за раст, развој и учење од пресудне важности за његово даље напредовање. Чињеница је да се највећи део развоја мозга одвија у првим годинама живота, а највећи део развоја интелигенције јавља се пре него што дете наврши седму годину. Учење у предшколском периоду се одвија на два плана: дете се развија и стиче механизме учења, али истовремено стиче и специфична знања посредством оних менталних структура које су у датом тренутку развијене. Савремена психологија истиче велики значај мотивације у учењу деце. У предшколском периоду дечјег развоја на развијање мотивације за учење делује средина у којој деца живе, вербално подстицање и постављање задатака који су примерени конкретном детету. Промене и напредак на једном подручју утичу на промене и напредак свих осталих подручја дететовог развоја. Паралелно теку усвајања знања и развијање способности. Учење угледањем на узор је типичан облик учења социјалног понашања, те се и назива обликом социјалног учења. Деца уче многе облике понашања и реаговања, посматрајући друге особе као моделе. Родитељи су обично први и најзначајнији узори, а касније то постају особе изван породичног круга.*

Кључне речи: *дете, учење, предшколски период, васпитач.*

1. Увод

У последњој декади прошлог века, научно-истраживачка пажња се коначно темељније фокусира на рану развојну етапу, тј. на рано учење у предшколском добу и значај који има у даљем животу појединца. Савремени предшколски програми у својој основи се ослањају на бројне научне и теоријске постулате о развојним специфичностима и потребама деце, о начинима и путевима сазнавања, о квалитету и функционалности знања, итд. Научници нам указују да свет деце и одраслих није толико удаљен колико је то претпостављао традиционални образовни систем. Породични и предшколски контекст нису потпуно одвојена места живљења детета и успостављањем континуитета између ова два чиниоца изграђујемо логичке природне везе и повољну климу за учење предшколског детета. (Нововић,2012).

Развој личности у предшколском периоду је уско повезан са раним учењем и васпитањем. Основни покретач дечјих активности,учења и развоја јесте њихово интересовање за догађаје и ствари, жеља да откривају свет око себе, склоност за најразноврсније активности и потреба за изражавањем кроз разне

облике. Сви знамо да је учење повезано са узрастом зато што само учење претпоставља известан ступањ зрелости и одређене предиспозиције – памћење, пажњу, моторику итд. Особа, а самим тим и дете, током процеса учења,мења се и развија своју личност.

2. Учење предшколске деце

Дете предшколског узраста је по природи радознало. Оно испољава интересовања за све објекте и појаве које га окружују, испитује све оно што је у њиховој непосредној околини, испољава интензивну потребу за активношћу. Основни задатак васпитања деце раног узраста је очување, подржавање и оплемењивање спонтаног израза детета и поштовање његове индивидуалне особености у откривању света и развоју. „Образовна средина за предшколску децу треба да буде структуирана тако да буде привлачна и разумљива, што ће им омогућити да проналазе смисао и сврху учествовања у њој.“ (Каменов, 1990:266). Стога, васпитач мора успешно да савлада теорије о развојним психолошким карактеристикама деце са којом ради и постане познавалац о успешним моделима активности и да успешно комбинује теоријске и практичне вештине стечене у раду са децом.

Нова психолошка сазнања у области развоја мозга, и свих процеса у њему, уверавају нас у значај спољних адекватних систематских васпитно-образовних подстицаја на развој човека, не само од рођења него и у пренаталном периоду. Дете као активно и интерактивно биће има природну развојну потребу за квалитетним односом са вршњацима и одраслима, у окружењу које стимулише на раст, развој и учење. Учење је процес активног откривања света и себе, усвајања знања, навика и способности, кроз константну размену искуства са окружењем. „Основна улога учења у предшколском детињству не сме да буде меморисање издвојених чињеница, већ учење треба да буде стратегијско (структурално): треба да формира код детета један богат и флексибилан модел стварности, да створи опште представе о свету, природи, друштву и човеку.“ (Ивић, И., 1983). Дете не види свет у ком живи исто као и одрасли, јер ствари види онако како их доживљава. Мишљење предшколског детета је повезано са конкретним делатностима и непосредним опажањем и дете почиње да манипулише симболима средине.

Према психологу Ж. Пијажеу уочавају се четири фазе у развоју мишљења код деце (Пијаже, Инхелдер: 1990):

1.*Сензо-моторна фаза* – од рођења до друге године живота;

2.*Преоперативна фаза или препојмовна фаза* –од друге до шесте или седме године живота;

3.*Фаза конкретних операција* –од седме до једанаесте године;

4.*Фаза формалних операција* –од једанаесте до четрнаесте године.

Сваку од ових фаза одликује нешто што је издваја од других и између њих нема оштрих граница. Све фазе су исте код све деце, али се разликује брзина преласка кроз њих.

Појам учења се у психолошкој литератури користи: *у ужем смислу* да означи краткорочна стицања (знања, начина понашања...) у функцији искуства и *у ширем смислу* да означи процес, односно механизам мењања и развоја личности. Стога, можемо уочити да учење у ужем смислу не подразумева

трајније промене индивидуе, а да то знање не доведе до промене у његовој структури логичког мишљења (Пешић,1985). Постоји још уочљивих разлика између ова два појма учења. Учење у ужем смислу је активност, конструкт нижег реда, бихевиоралан или искуствени, дотле је учење у ширем смислу схваћено као механизам развоја (процес), теоријски конструкт вишег реда. Учење у ширем смислу остварује се кроз практичну делатност детета и интеракцију са одраслима и другом децом. Због тога игра за дете значи једини прави облик учења, где се користе већ изграђене психичке структуре и функције, али се у њој истовремено развијају нове функције. У уводном делу смо се бавили са облицима учења, те стога их нећемо понављати.

Практичне радње самог детета, затим заједничке активности у ситуацијама игре са другом децом и одраслима, нису чисти облици учења, већ само различите форме активности детета у оквиру којих се, можемо рећи, одвија формативно учење. Цитирајући Пијажеа, К. Ками (Ками, 1974) налази да се о знању у ужем и ширем смислу може говорити на сличан начин као и о учењу. Тако је знање у ужем смислу често приказано као „фигуративно знање“, односи се на специфичне информације, на пример, називи предмета, појава, места, итд. По Пијажеовој терминологији, знање се у ширем смислу назива „оперативно“ знање, а чине га опште представе о одређеним доменима физичке и социјалне стварности. Можемо рећи да је то систем знања, уопштен модел или слика света. Дете у предшколском периоду не учи изоловано појединачне називе предмета, већ је такво учење посредовано једном општом темом која на известан начин претходи учењу појединачних назива.

Када се посматра процес стицања знања код деце видимо да он подлеже истим законитостима које важе за формирање менталних структура. Менталне структуре се не усвајају у готовој форми, већ увек представљају трансформацију претходних структура, тако је и сазнање трансформација претходних знања и уобличавање непосредног индивидуалног искуства детета. У свим приликама и ситуацијама дете тражи одговарајуће подстицаје и импулсе за активно деловање и учење. Искуство и разна истраживања нам говоре уколико дете нема одговарајуће услове за комуникацију са другима, доћи ће до стагнације или спорог развоја говора и речника, односно изражајне флуентности. Стога, можемо рећи да је тако и у осталим развојним областима. А.Миљак истиче да је игра најприроднији начин учења, а за коју су важни услови и улога одрасле особе. У свом наставку она истиче да је преовлађујућа активност детета практично-истраживачког карактера и да је игра само њен део (2009). Када дете упозна, истражи и испита различите предмете, тада их може користити у игри и стваралачки прерађивати у симболе: „Дечја игра је машта у практичном деловању.“ (Виготски, Л.1995). И коначно, игра садржи холистичко јединство свих развојних, изражајних могућности.

3. Мотивација за учење

Данас постоји врло неодређена употреба термина који се односи на различите аспекте мотивације. Понекад се као синоним користе термини *мотив, потреба* и *нагон*. Мотивација је основни концепт у већини теорија учења. Она је врло уско повезана са подстицањем, пажњом, стрепњом, бригом, као и повратном везом. Мотивација је оно што нас води да нешто урадимо и

регулишемо наше понашање. Мотиви се сматрају најважнијим субјективним условима учења. На развијање мотивације за учење у предшколском периоду делује средина у којој деца живе, вербално подстицање и постављање задатака примерених детету.

Мотивација може бити *интристичка,* која потиче од унутрашњих побуда (радозналост, пораст и труд за одређено интересовање), или *екстринстичка* ,која има екстерне узроке (друштвено одобравање или неодобравање награде или избегавање негативних последица). Истраживања показују да интристичка мотивација ефективнија од екстринстичке мотивације. Бихевиористичке теорије учења теже ка екстринстичкој мотивацији (на пример, награде), док се когнитивне теорије односе на интристичку мотивацију (на пример, циљеви). У когнитивним теоријама учења мотивација служи за креирање намера и радњи које су усмерене одређеном циљу. Један од најразвијенихих подручја истраживања у области мотивације, а која је врло релевантна за процес учења је *мотивација постигнућа.*

Из угла неких теорија васпитања и образовања, као и практичних питања из образовних програма, није само основно питање каква је природа мотивације за учење, већ како се различити облици мотивације формирају и развијају. „Јер, успешност одређене врсте учења, у дато време и код одређене индивидуе не зависи само од тога да ли је она и на који начин мотивисана да учи, већ је исто тако природа њене мотивације условљена, између осталог, претходним учењима, тачније целокупним процесом васпитања коме је та индивидуа била изложена.“ (Пешић, М. 1985:25). Познавајући ове теоријско-психолошке аспекте развоја мотивације, васпитач би требао да познаје процесе развоја и формирања мотива за учење, али и специфичне факторе који леже у основи културних и индивидуалних разлика у саставу и структури развијеног система мотива.

За развој мотива пресудан је начин њиховог повезивања са афективним и когнитивним процесима. Афективни процеси су компоненте сваког искуства. Сазнајни процеси су сложенији и тешње повезани са процесом сазревања централног нервног система. Стога, ако се на сваку дечју активност у процесу учења реагује наградом или казном, мотивациона структура постаје зависна од афективне у толикој мери да са когнитивном компонентом има само онолико заједничког колико има и афективна структура. Међутим, ако рано учење није подвргнуто сталном, демонстративном и упрошћеном оцењивању од стране васпитача, тј. ако је дете у могућности да „не буде“ контролисано и ограничавано, онда ће у његовом односу према исходу учења постојати релативна равнотежа између афективног и сазнајног ефекта. Васпитачев утицај на дете треба да иде у правцу стварања могућности да се оно што потпуније оријентише на оно што чини, а не на реаговање других особа у вези са његовим понашањем. (Хавелка, Н. 1968).

Да би васпитачи „стварали“ личности са јаким самопоуздањем и развијенијим мотивом за постигнуће и учење, они поступају тако што почињу са задацима који омогућавају деци да постигну успех. Дете мора да види свој успех у учењу, јер доприноси задовољењу мотива постигнућа, а не постизање успеха према мишљењу других.

4. Улога васпитача у процесу учења предшколске деце

Социјално-психолошки чиниоци успешног учења обухватају више аспеката васпитно-образовног рада. Учење је суштински социјална активност појединца, без обзира да ли он учи сам или то чини у групи, он је увек у социјалном окружењу које на њега утиче.

Професионални развој васпитача представља целовит процес раста који захвата личну, социјалну и уже стручну раван. Васпитач у процесу стручног напредовања изграђује и развија професионалне компетенције на три подручја: когнитивном, практичном и моралном. „Током последњих неколико деценија професија васпитача се знатно променила, посебно у погледу компетенција, које треба да поседују и нових вештина које је пожељно развијати како би исте подстицали и развијали код деце.“ (Нововић, Т. 2010:111). Захваљујући свему, васпитач мора бити спреман да свесно и савесно води децу кроз иновативна, добро структурисана предавања. Васпитач креира прилике за учење, активну партиципацију у сагледавању и откривању стварности, односа међу људима, појавама и преиспитивању властитих могућности. Сва деца осећају узбуђење када заиста нешто уче, а досаду када то не чине.

Квалитетан однос између васпитача и деце је суштина поучавања, без обзира шта се учи, који предмет, садржај, која вештина. Свака активност и свако учење може бити интересантно и узбудљиво, уколико васпитач оствари правилан однос са децом. Васпитач има задатак да учи, поучава, показује, објашњава, саветује, усмерава, подстиче, навикава децу на исправне и друштвено-прихватљиве поступке. Најделотворније васпитно деловање се остварује власититим примером, што сваки васпитач мора имати на уму.

Кључна улога васпитача је у умећу вођења и подстицања детета на учење без присиле и тегобе. Другим речима, када васпитач поучава и васпитава дете на прикладан, интересантан и узрасту примерен начин у којем ће дете бити запослено, све активности игре ће протећи с мање напора и досаде, а дете у процесу учења успешно и задовољно. „Васпитач, заједно са родитељима и дететом, чини тим и заједнички учествују у сложеним и одговорним делатностима. Дете активно учи и развија се, а у томе му помажу родитељи и васпитачи, свако према улози коју има у процесу васпитања и образовања и изграђивања самосталне особе. За стварање дететове емоционалне стабилности, родитељи су незаобилазни фактор у процесу његовог васпитања и образовања.“ (Лучић, 2007:153).

Различити облици активности и учења деце у предшколским установама, спонтани, планирани и систематски, промовишу квалитет и разноврсне облике сарадње између васпитача, деце и родитеља.

„Улога васпитача је креирање социо-педагошког контекста, који садржи мноштво подстицаја за децу, а прилика за одрасле да их саслушају, разумеју, умрежавају њихове јединствене комуникацијске нити у уникатну заједницу. И опет сваки васпитач на свој начин,у складу са својом имплицитном педагогијом.“ (Пешић, М.1987). Васпитач има врло важне задатке на развој деце и учење у предшколској установи. Стога је битно развијати компетенције васпитача како што квалитетније одговарали потребама деце у процесу учења и холистичког приступа развоју предшколског детета.

„Развијање комуникационих способности у раду са децом предшколског узраста је изузетно важан задатак васпитног-образовног процеса у предшколским установама“. (Ђурић, 2013:912). Комуникација између детета и васпитача помаже да дете постане свесно своје индивидуалности, открива му различите начине посматрања стварности, а самим тим омогућава несметан процес учења сваког појединачног детета.

5. Закључак

Будућност сваког друштва лежи у његовој способности да васпита, тј. да социјализује младе, да их образује и припреми за живот. Због широког развојног распона деце унутар сваког узраста, немогуће је одредити тачне границе доброг програма за сваку узрасну групу деце. Чак и у овом модерном добу суперстандардизације, никакав притисак васпитача, односно родитеља не може да уједначи дечју брзину напредовања у учењу. Па кад је већ тако, обавезни смо да ускладимо и прилагодимо учење не само општеприхваћеним развојним нивоима, већ и посебним начинима и брзини сваког појединачног детета. Стога и сам појам „рано учење“ подразумева да децу у предшколском добу треба сматрати јединственом органском целином, током које је учење перманентно, али са различитим темпом напредовања код различите деце.

У групи вршњака дете учи делећи искуства других и са другима, открива нова искуства и радује им се, што утиче на његово самопоуздање и изградњу позитивне слике о себи, а емоционалнии, афективни и морални сензибилитет утиче на развој когнитивних функција. „На основу нашег тренутног научног знања, неоспорно је да то што се боље искористе године раног развоја за образовање, негу и васпитање, те се боље може достићи једнакост почетних шанси при поласку у школу. Пошто когнитивни развој у великој мери почива на варирању између урођених механизама за учење и дражи из околине, од тога зависи како и у којој мери околина прима дететову жељу за учењем и искуствима и дозвољава му услове за учење који су му потребни за усвајање знања.“ (Андевски, М. 2013:312).

Важно је напоменути да „образовање у раном детињству“ јасно указује на то да се васпитање, нега и развој у раном детињству не могу више ограничити искључиво на социјално понашање, емоционалност и моторику. Развој предшколског детета у значајној мери је условљен адекватним и холистички интегрисаним подстицањем целовитог потенцијала раног детињства. Веома је значајно постављање захтева детету, али нису мање значајни ни захтеви које дете само себи поставља. Васпитач мора да буде способан да их види, разуме и да се према њима односи са поштовањем.

Литература

1. Андевски, М. (2013): *Образовање у раном детињству,* Зборник радова са осмог симпозијума „Васпитач у 21. веку“, Алексинац, СВЕН: Ниш.
2. Блум, Б. С. (1981): *Таксономија или класификација образовних и одгојних циљева,* Књига 1, Когнитивно подручје, Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.

3. Гаљперин, П. Ј. (1972): *О истраживању интелектуалног развоја детета,* Београд, Психологија, 1-2.
4. Ђурић, Р. (2013): *Интеракцијско-комуникацијски аспект васпитања*, Зборник радова са осмог симпозијума „Васпитач у 21. веку“, Алексинац, СВЕН: Ниш.
5. Ивић, И. (1983): *Васпитање деце раног узраста,*Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Ками, К. (1971): *Скица програма за предшколско образовање изграђена на основу Пијажеове теорије,* Београд, часопис савеза педагошког друштва.
7. Каменов, Е. (1990): *Предшколска педагогија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Левков, Љ. (1995): *Интелектуални развој, метакогниција и школа*, у: Сазнавање и настава, Београд: Институт за педагошка истраживања.
9. Миљак, А. (2009): *Живљење дјеце у вртићу,* Загреб: СМ Наклада.
10. Миочиновић, Љ. (2002): *Пијажеова теорија интелектуалног развоја*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
11. Нововић, Т. (2012): *Холистички приступ раном предшколском детињству*, Зборник радова са седмог симпозијума „Васпитач у 21.веку“, Алексинац, СВЕН: Ниш.
12. Петрович-Сочо, Б. (2007): *Контекст установе за рани одгој – холистички приступ,* Загреб: Мали професор.
13. Пешић, М. (1985а): *Мотивација предшколске деце за учење*, Београд: Просветни преглед.
14. Пешић, М. (1987б): *Вредновање предшколских васпитних програма*, Београд: ЗУНС.
15. Пијаже, Ж, Инхелдер, Б. (1990): *Психологија детета,*Нови Сад: Добра вест.
16. Слакин, В. (1971): *Особености раног учења*, Београд, часопис савеза педагошких друштава Југославије, бр.3.
17. Сузић, Н. (2005): *Педагогија за 21.вијек*, Бања Лука: ТТ Центар.
18. Требјешанин, Ж. (2001): *Речник психологије*, Београд: Стубови културе.
19. Хавелка, Н. (1971): *Утицај социјалне средине на развој мотива у деце предшколског и раног школског узраста*, Београд, часопис савеза педагошких друштава Југославије, бр.3.

Radmila Đurić

CHILD IN THE LEARNING PROCESS

Summary: *The opportunities that we provide for children during the first years of life are the basis for life, and is crucial for further progress of children. Human brain mostly develops during the first year of life, and for the development of intelligence the first seven years of a child's life is crucial. Learning in preschool period is developing in two directions: the child develops and acquires the mechanisms of learning and at the same time child gaining specific knowledge using the mental functions that are currently developed. Great importance in the learning process of children is motivation. Development of motivation in the preschool period is under the influence of the environment where children live, verbal encouragement and setting of appropriate tasks to each child. Changes and progress in one area of development leads to development in other areas of childs development. Acquire knowledge and develop skills occur simultaneously. Learning by the model is a form of social learning. Children learn many types of social behavior and reactions by observing other people as models. Parents are the first and most important role models, and later other people become models.*

Keywords: *child, learning, pre-school period, learning.*

Ahmed Bihorac
Internacionalni univerzitet,
Novi Pazar

UDK 37.04:159.928.23-053.4/.5

PODSTICANJE I RAZVOJ DAROVITOSTI KOD (PREDŠKOLSKOG) ŠKOLSKOG DETETA

Rezime: *Šta je darovito dete? Postoji više definicija darovitog deteta: da je to dete koje u nekom dužem periodu postiže natprosečan uspeh u jednoj ili više oblasti, da je to dete talentovano... Mi smo želeli da se pozabavimo decom u osnovnoj školi i njihovim natprosečnim rezultatima. U kojoj je meri darovitost nasledna, a u kojoj posledica povoljnog delovanja okoline. Faktori okoline posebno zaslužuju da budu istraženi, jer se mogu menjati i učiniti pogodnijim. Ako se darovitost pojedinca ispoljava samo na jednom području, onda se govori o njihovom talentu za to područje. Darovitom se smatraju ona deca sa visokim intelektualnim sposobnostima (u smislu opšte darovitosti), zatim deca čiji su rezultati trajno visoki u mnogim oblastima. Talentovanom (darovitom) decom se smatraju deca sa izuzetno razvijenim specijalnim sposobnostima, kao što su: muzičke, likovne, dramske, literarne i sl.*

Ključne reči: *darovitost, dete, talenat.*

Vaspitno-obrazovni rad u predškolskim ustanovama i osnovnim školama pretežno je usmeren prema sposobnostima prosečnog učenika. Takva organizacija nastave nije naklonjena i često nema razumevanja za kreativnu decu. Savremene inovacije sporo pronalaze svoje mesto u školskoj praksi. Stvaralaštvo je jedna vrsta kreativnosti i pojačane osetljivosti na sve što nas okružuje, protkano mnogobrojnim pitanjima i različitim nedoumicama. Nametnuti odgovori su različiti i uglavnom su po meri onih koji pokušavaju da proniknu u tajnu stvaralaštva, njegovu strukturu, bitne elementa, da uoče stvaralački proces i otkriju strukturu stvaralačke ličnosti

Veoma je bitno prepoznati i utvrditi koji talenat dete poseduje radi njegovog razvijanja. Značajan korak u podsticanju razvoja darovitosti je njena identifikacija. Stučnjaci i analitičari koji se bave ovim pitanjem smatraju da su se roditelji pokazali kao dobri procenitelji kada su u pitanju sposobnosti njihove dece i njihove ocene su dosta realne, tako da ne smemo zanemariti kada imamo pred sobom takav primer. Da li je to tako ili ne više je individualno. Naša obaveza je da takvo dete identifikujemo i razvijemo njegovu darovitost i pretvorimo je u talenat, dajući šansu da se dete ostvari u svojoj sposobnosti. Darovitost kod dece prvo primećuju roditelji, vaspitači i ljudi koji se nalaze u njihovom okruženju. Dete darovitost ispoljava kroz igru, priču kao i kroz različite situacije. Porodica i vaspitači uočavaju kod deteta neke izražene sposobnosti. Pojedini roditelji primećuju nadarenost kod svog deteta, ali ne preduzimaju konkretne mere ka njihovom utvrđivanju i razvoju, dok drugi u saradnji sa vaspitačem podstiču, jačaju i pospešuju razvoj talenta kod svog deteta. Treću vrstu čine roditelji koji nisu zadovoljni sopstvenim procenama darovitosti svoga deteta i traže pomoć stručnih lica.

Kada se govori o proceni darovitosti deteta, koju vrše stručnjaci, takođe, može doći do greške. Dešava se da dete bude identifikovano kao nadareno, a ono to nije ili se darovito identifikuje kao nenadareno. U oba slučaja moguće su velike posledice. U prvom slučaju bi se dete srelo sa programom koji je za njega pretežak, dok bi u drugom slučaju propust bio neuključivanje darovitog deteta u program koji bi doprineo njegovom razvoju. Od roditelja i vaspitača se zahteva pružanje bezrezervne podrške takvom detetu i rad na podsticanju i razvoju takvog deteta.

Metodički gledano savremene inovacije donose značajne promene, koje dominiraju u celokupnoj organizaciji vaspitno–obrazovnog sistema. Međutim, njihova primena često nailazi na otpor u ustaljenom sistemu vaspitno–obrazovnog rada. Tradicionalna nastava malo pažnje posvećuje obdarenoj deci, sputavajući njihovu kreativnost. U tako organizovanoj nastavi, utemeljenoj na reprodukciji, obdareni učenici često ne mogu da nađu svoje mesto i zadovolje svoju radoznalost.

Za razliku od nas, u svetu su načinjeni značajni pomaci u radu sa obdarenom decom. U mnogim razvijenim zemljama, u poslednje vreme, velika pažnja se poklanja obrazovanju darovitih učenika. Savremena nastava zahteva od nastavnika da je sve manje predavač i ispitivač, a sve više istraživač, organizator, savetodavac i vaspitač. Mora biti osposobljen za uočavanje razlika među učenicima, da bude pedagoški terapeut i dijagnostičar, jer je veoma važno na vreme prepoznati, usmeriti i organizovati rad sa obdarenim učenicima. Za savremeno organizovanje vaspitno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi, školi potrebno je proučiti i sagledati postojeće stanje i pronaći načine i mogućnosti za drugačijim, savremenijim radom i dati doprinos daljem proučavanju ovog pitanja koje je ipak nedovoljno didaktičko–metodički razrađeno.

U dosadašnjem radu smo se bavili učeničkim literarnim stvaralaštvom. Naš cilj je bio da proučimo problem rada sa literarno darovitom decom. U tom smislu imali smo više istraživanja kako na teorijskom tako i na praktičnom planu. Na teorijskom planu istražili smo koliko su nastavnici, a posredno i učenici, motivisani za rad sa literarno darovitom decom putem nastavnih programa, čitanki, lektire, odnosno književnosti koju učenici čitaju kod kuće, udžbenika metodike i stručnih časopisa namenjenih nastavi srpskog jezika i književnosti.

Na praktičnom smo istražili koliko je pažnje posvećeno literarno obdarenoj deci u osnovnoj školi. Ispitali smo mišljenje učenika i nastavnika o lektiri. Pokušali smo da utvrdimo da li je literarna sekcija aktivna u osnovnim školama u Novom Pazaru, koliko je učenika obuhvaćeno dodatnim literarnim radom, ko vrši izbor nastavnika za rad sa ovom grupom dece i slična pitanja. Teorijska i praktična istraživanja izvršena su u nadi da će biti doprinos daljem proučavanju ovog nedovoljno razrađenog pitanja.

Smatramo da je tema ovog rada zanimljiva i aktuelna i zahteva posebno interesovanje i bavljenje ovom problematikom metodike nastave maternjeg jezika. Baveći se problematikom literarno obdarenih učenika u osnovnoj školi proširili smo svoje znanje, ali i potvrdili uverenje i hipotezu da je reč o značajnom pitanju nastave maternjeg jezika i književnosti, koje nažalost nije dobro organizovano u praksi, niti je u literaturi dovoljno sistematično razrađeno.

Pošli smo od pretpostavke da sadašnja organizacija rada sa literarno obdarenim učenicima u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi nije adekvatna i ne daje željene rezultate. Imali smo u vidu i nepovoljnu organizaciju rada sa literarno obdarenim

učenicima, malim procentom dece uključene u dodatni literarni rad, neaktivnost literarne sekcije u svim školama, malim procentom učenika koji redovno čitaju lektiru i slično. Sve je urađeno s ciljem pronalaženja najboljeg načina u oblasti rada sa literarno obdarenom decom u osnovnoj školi i pronalaženjem mogućnosti i načina za poboljšanje tog rada.

Definicije darovitosti je evoluirala sa menjanjem i razvojem ljudskog društva. Mnoge teorije su se bavile koncepcijom darovitosti. Većina prvih teorija koje su se bavile ovom problematikom, (kao što su empirijska, bihevioristička, neobihevioristička, sociološka i druge), primat daju društvenoj sredini i njenom uticaju na razvoj darovitosti. „Najstarije naučno tretiranje darovitosti potiče iz Engleske, još iz 1869. godine. Zapaženo je da se genijalnost pojavljuje i provlači kroz neke porodice. Da bi se to proverilo, počelo je sistematsko proučavanje genealogije znamenitih engleskih porodica. Time je udaren temelj metodi rodoslovnog stabla ili, kako se to još naziva, metodi pedigrea“.[8] Za Galtona „darovitost je nasledna i biološki uslovljena, prenosi se s jedne generacije na drugu po biološkim zakonima nasleđivanja“.[9] Shvatanja ovog tip usmerila su istraživanja o darovitosti pored društvene i na biološku uslovljenost i ukazala da je to kompleksan pojam kome se ne može jednostrano prilaziti. Vremenom se došlo do saznanja da su mnogobrojne i podele darovitosti i da svi daroviti nisu podjednako uspešni u istim područjima. To je navelo istraživače da se bave određivanjem područja darovitosti. Danas je opšte prihvaćeno mišljenje da se darovitost može ispoljiti u opštim intelektualnim karakteristikama, stvaralačko–kreativnim sposobnostima, umetničkim i psihomotoričkim sposobnostima i veštinama i organizatorskim sposobnostima.

Darovita deca mogu posedovati jednu ili više navedenih sposobnosti. Ovoj podeli darovitosti može se dodati i kategorija višestruke nadarenosti u koju se svrstavaju pojedinci koji su istovremeno nadareni u nekoliko područja, što pored odličnih predispozicija predstavlja i svojevrsan problem. Deca koja su višestruko nadarena često imaju pored opšte nadarenosti i specijalno područje u kome se dodatno i više ističu, a retko budu angažovana samo u tom domenu. Tako ponekad ponekad gube nepotrebno energiju i svoje visoke potencijale rasipaju na afirmaciju škole i sredine koja ih angažuje u mnogim oblastima, ne prepoznavši područje specijalne darovitosti. U *Psihološkom rečniku* možemo pročitati sledeću definiciju obdarenosti: „Obdarenost, načelno darovitost, sa naglaskom na prirodnom, naslednom poreklu mogućnosti za razvoj, kao i na, eventualnom, postojanju neke uže sposobnosti u visokom stepenu".[10] Pošto se naglašava da je obdarenost načelno darovitost, o darovitosti nalazimo da je ona „ukupnost potencijalnih sposobnosti. Ispoljava se još u ranom detinjstvu, naročito posle prohodavanja i razvoja drugih motoričkih sposobnosti, što detetu daje mogućnost koordinacije pokreta i rukovanje predmetima, kao i posle razvoja simboličkog sistema (jezika) koji detetu otvara mogućnost apstraktnog mišljenja“.[11]

Problemi sa darovitim učenicima su brojni i uglavnom se odnose na njihovo identifikovanje i rad sa njima. Ponekad su problematični i sami termini i sinonimi koji

---

8 Malušić, S. *Daroviti učenici i rad sa njima*, Beograd, Emka, 2000, str. 13.

9 Furlan, I.: *Pedagoški rad*, Zagreb,1978. godina, u Malušić, Slobodan: *Daroviti učenici i rad sa njima*, Beograd, Emka, 2000, str. 13.

10 Krstić, D. *Psihološki rečnik,* “Vuk Karadžić”, Beograd, 1988.

11 Krstić, D. *Psihološki rečnik*, “Vuk Karadžić”, Beograd, 1988.

se upotrebljavaju za ovu grupu dece. Često se u praksi dešava da nastavnici u dodatni rad uključe samo učenike koji su poslušni, a takvim izborom ponekad daroviti budu izostavljeni, jer oni imaju „dosta ideja za neposlušnost“. Darovita deca su često nestašna, radoznala i ljubopitljiva, pa nastavnici ne mogu ostvariti cilj časa koji su zamislili, jer oni tok časa usmeravaju prema drugim područjima. Dekoncentrisana na više načina, često nisu angažovana u dodatnoj nastavi.

Šta je darovito dete? Jedna od definicija darovitog deteta je „da je to dete koje u nekom dužem razdoblju postiže visoko natprosečan uspeh u jednom ili više područja“.[12] Prema istom izvoru darovitost je „opšti naziv za karakteristike koje pojedincima omogućuju da tokom dužeg vremena postižu visoko natprosečne rezultate u svojim aktivnostima. U psihologiji se istražuje u kojoj je meri darovitost nasledna, a u kojoj posledica povoljnog delovanja okoline. Faktori okoline posebno zaslužuju da budu istraženi, jer se mogu menjati i učiniti pogodnijim. Ako se darovitost pojedinca ispoljava samo na jednom području, onda se govori o njihovom talentu za to područje. Sinonimi: obdarenost, nadarenost, talentovanost“.[13] Prema Termanu, koji se prvi bavio sistematskim proučavanjem obdarene dece, darovitom se smatraju ona deca sa visokim intelektualnim sposobnostima (u smislu opšte darovitosti), zatim deca čiji su rezultati trajno visoki u mnogim oblastima (Viti), a potom se težište stavlja na kreativne procese, da bi se razvojem psihologije ličnosti u definiciju darovitog deteta naglasak stavio na jedinstven sklop ličnosti (Milinković) kao distinktivnu karakteristiku darovitosti. Talentovanom (darovitom) decom se smatraju deca sa izuzetno razvijenim specijalnim sposobnostima, kao što su: muzičke, likovne, dramske, literarne i sl. „Darovitost je mnogostrana, raznovrsna i povezana sa celokupnom ličnošću deteta, može postojati u različitom stepenu i kvalitetu i pod dejstvom stimulativnih uslova moguće ju je kontinuirano razvijati“.[14]

Nabrojaćemo neke zanimljive definicije, koje su izneli dečji književnici a odnose se na literarno obdarenu decu i sa praktičnog stanovišta osvetljavaju ovaj problem. Književnik Raša Popov je rekao da je „obdarenost za literarno stvaralaštvo jedna specijalna radoznalost i pojačana osetljivost nervnog sistema“.[15] Dobrica Erić smatra da „darovitost u početku ima razne oblike i osobine koje se s godinama sažimaju u jednu, glavnu, koja se može nazvati preosetljivost na dobro i zlo, na lepo i ružno u životu“.[16]

Interesantni su bili odgovori učenika ispitanika na pitanje „Šta je to obdarenost za literarno stvaralaštvo?” Dobili smo zanimljive i interesantne odgovore: „To kada neko ume lepo da izmišlja... Stvaralaštvo je kada moja drugarica napiše najlepši sastav u školi... To je moja drugarica Naida koja na svim takmičenjima osvaja prva mesta. To sam ja kada se zaljubim, pa sednem i napišem divne stihove..."[17]

Literarnim stvaralaštvom se bave načitani učenici, koji sa puno mašte i emocija stvaraju zanimljiva i kvalitetna literarnih dela, izražavajući svoje misli biranim rečima. Nastavnici, stručni saradnici, pedagozi, bibliotekari i psiholozi na ovo pitanje gledaju

---

12 *Pedagoški leksikon*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1996.
13 *Pedagoški leksikon*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1996.
14 Pedagoška encikopedija, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1989.
15 Popov, R. *Protokol intervjua*, Beograd, 2009. godina, prilog 5.
16 Erić, D. *Protokol intervjua*, Beograd, 2009. godina, prilog 5.
17 Odgovori dobijeni u Osnovnoj školi „Stefan Nemanja“ u Novom Pazaru od učenika koji su bili članovi različitih sekcija.

kao na sposobnost deteta da se izrazi kroz pisanje. Sposobnost da stilski i gramatički korektno izraze zapažanja, impresije, misli i ideje. Obdarenost za ovu vrstu stvaralaštvo je visoka sposobnost divergentnog mišljenja, upotreba mašte i izrazito bogatstvo aktivnog rečnika, sa čime smo i mi saglasni. To je sposobnost deteta da na maštovit, zanimljiv, kreativan i osmišljen način odgovori na zadatu temu. Obdarenost za literarno stvatalaštvo je sposobnost da na lep, upečatljiv način uobličimo svoje misli, osećanja, zapažanja.

Nastava srpskog jezika i književnosti nam nudi dosta prostora i raznih mogućnosti za motivisanje učenika za samostalan i stvaralački rad. Nabrojaćemo neke od njih: pisanje sastava, pričanje, opisivanje, kazivanje napamet naučenih tekstova, razumevanje pročitanog, dramatizacija teksta, izbor najboljeg govornika i slični postupci koje nastavnik može da iskoristi u motivisanju učenika za stvaralački rad. Veoma je važno da, pre nego što se otpočne sa motivisanjem učenika za stvaralački rad, nastavnik upozna sve faktore koji mogu doprineti njihovom stvaralaštvu i time im pomogne da iskažu svoju bogatu maštu, kreativnost i originalnost.

U našoj novijoj metodičkoj literaturi, nalazimo iscrpno navedene gotovo sve vidove motivacije koji mogu da doprinesu značajnim vaspitno-obrazovnim efektima i razvoju trajnih pozitivnih motiva u ličnostima mladih ljudi.[18] Naša metodička teorija i nastavna praksa dala su prihvatljive oblike i raznovrsne mogućnosti motivisanja učenika za stvaralački rad, što se može videti u najeminentnijim metodikama namenjenim nastavi srpskog jezika i književnosti, koje su u upotrebi i koje su nastale između ostalog i konsultovanjem naše i svetske metodičke prakse.

Izbor nastavnika za rad sa učenicima obdarenim za literarno stvaralaštvo najčešće vrše sami nastavnici srpskog jezika na nivou stručnog aktiva, direktori osnovnih škola i stručni saradnici. Uočljiv je *raskorak* u kriterijumima za uključivanje učenika u dodatni literarni rad: *učenici* misle da je ocena iz srpskog jezika presudna, a *nastavnici* ističu da je presudno učeničko interesovanje.

Čitanje i analiza književnih dela je najzastupljenija *metoda* u radu sa literarno obdarenim učenicima, slede metode dečjih stvaralačkih pokušaja i susreti sa piscima. Na osnovu proučavanja teorijskih osnova i istraživanja nastavne prakse, *zaključujemo* da je problem rada sa literarno obdarenom decom dugo aktuelan i da u teoriji nema dovoljno eksplicitnog bavljenja ovom problematikom. U fazi smo identifikovanja problema i separatnog više–manje uspešnog bavljenja njime. Populacije literarno nadarenih đaka i kreativna nastavna praksa očekuju razrađeniju metodiku rada sa literarno nadarenom decom u osnovnoj školi. Sve veći broj radova iz ove oblasti doprineće svestranijem izučavanju problema i uobličenju metodike rada sa literarno obdarenom decom u osnovnoj školi.

U radu su korišćeni rezultati dugogodšnjeg rada sa darovitom decom . U nadi da će naš rad biti od koristi nastavnoj praksi iznosimo najosnovnije rezultate nastavne prakse: Nedovoljno adekvatna organizacija rada sa (literarno) obdarenim učenicima u osnovnoj školi ne daje željene rezultate, jer je mali procenat učenika koji čita lektiru i ona im nije omiljeno štivo. Stručni saradnici i nastavnici nisu motivisani ni dovoljno angažovani, pri uključenju učenika u dodatni literarni rad, a literarna sekcija kao najvažniji oblik rada sa ovom populacijom dece, nije aktivna u svim školama.

---

18 Videti: Marinković, S. *Metodika kreativne nastave srpskog jezika i književnosti*, Beograd, Kreativni centar, 2000. godina, str. 25.

Kod nastavnika i stručnih saradnika vlada mišljenje da se literarno nadarenoj deci posvećuje dovoljno pažnje u našim osnovnim školama. Naša saznanja iz dugogodišnje prakse u radu sa učenicima ne slažu se sa njihovim odgovorima. Đaci su mišljenja da se literarno darovitoj deci ne posvećuje dovoljno pažnje u osnovnoj školi. Nastavnici misle da je dodatnim literarni radom obuhvaćeno između 0-5% učenika, dok su savremene tendencije nastave književnosti zahtevaju više od 20% učenika. Nastavnik srpskog jezika je najznačajnija osoba za identifikaciju i rad sa literarno nadarenim učenicima, ali se ne prepoznaje značaj koji stručni saradnici imaju u tom procesu.

U nekim razvijenim evropskim zemljama i SAD-u za rad sa darovitom decom zaduženi su posebno angažovani i stimulisani nastavnici, koji su se specijalizirali za određeno područje rada. Nažalost, nije takav slučaj sa zemljama u razvoju gde se nalazi i naša, ali zato je važno da ispitamo sadašnje stanje i organizaciju rada, jer je darovitom detetu potreban i darovit nastavnik. Zbog toga se moramo izboriti za nastavnika za rad sa ovom populacijom dece i odrediti ko identifikuje literarno darovitu decu u osnovnoj školi.

Literatura

1. Erić, D. (2009). *Protokol intervjua*, Beograd.
2. Krstić, D. (1988). *Psihološki rečnik*, "Vuk Karadžić": Beograd.
3. Malušić, S. (2000). *Daroviti učenici i rad sa njima*, Emka: Beograd.
4. Marinković, S. (2000). *Metodika kreativne nastave srpskog jezika i književnosti*, Kreativni centar: Beograd,.
5. *Pedagoški leksikon* (1996).Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. *Pedagoška encikopedija* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
7. Popov, R. (2009). *Protokol intervjua*, Beograd.

Ahmed Bihorac

STIMULATION AND DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL CHILD'S TALENT

Summary: *What is a gifted child? There are several definitions of the gifted child: that it`s a child who in some longer period achieves above average success in one or few domains, that this child is talented... We wanted to occupy ourselves with the children in primary school and their above average results. In which extent is the gift hereditary,and in which is the positive effect of the environment. Factors of the environment deserve to be specially explored, because they can change and make themselves more convenient.If the gift of the individual manifests in only one domain,then we are talking about his talent in that domain. Gifted are considered those children with a high intellectual abilities (in terms of general talent), then the children whose results are permanently high in many domains. Talented (gifted) children are those with the highly developed special abilities such as: music, art, drama, literature and so on.*

Key words: *gift, child, talent.*

Марко Столић, Београд
Даница Радуновић Столић
Висока школа за васпитаче струковних студија,
Алексинац

УДК 371.3::81'243]:373.2
159.953.5-053.4:81'243

УЧЕЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА НИВОУ ПРЕДШКОЛСТВА

Апстракт: *Овим радом се разматра питање учења страног језика, конкретно енглеског, на ниву предшколства. Износимо ставове о неопходности раног упознавања са страним језиком, пре свега, на фонетском нивоу. Истакли смо и мишљење о неопходности да сви предшколци треба да приступе учењу страног језика. Затим смо понудили неке моделе за учење страног језика, који нам се чине најподеснијим за децу предшколског узраста.*

Кључне речи: *страни језик, енглески језик, предшколци, методе рада, фонетика, лексика, принцип узраста.*

1. Увод

Када је у питању учење страног језика на нивоу предшколства, мислимо да је то увелико пракса и то веома корисна. На крају крајева, колико деце у свету је у подручју језичког билингвизма, па им то не смета да савладају једнако добро оба језика. Повод да износимо ову чињеницу јесте податак да има заговорника идеје да се страни језик никако не сме упознавати на нивоу предшколства, пре свега, због чињенице да деца тог узраста нису још овладала својим матерњим језиком, што по њиховом убеђењу може негативно деловати управо на тај процес. Ми, дакле, мислимо сасвим супротно, и то из више суштинских разлога о којима ће бити речи у овом нашем раду.

Најпре, предшколци уче брзо, па тако поред матерњег језика на овом узрсту на најједноставнији начин, без посебног изучавања и класичног учења, упознају се са страним језиком. Неки лингвисти мисле да деца нису савладала гласовни систем свог матерњег језика и да их учење страног језика у томе може ометати. Опет, с друге стране, лингвисти који су поборници ставова о учењу страног језика на раном узрасту мисле друкчије, рачунајући да им упознавање различитих гласовних структура, богатијих за више гласова него ли их има у матерњем језику, олакшава усвајање фонетског система управо матерњег језика.

Затим, заступници смо идеје да се без енглеског језика не може у савременом свету комуницирати на прави начин, па према томе треба да се овај језик проучава на најранијем узрасту. Међутим, на нивоу предшколства овај страни језик изучава по избору и могућности родитеља, с обзиром на то да деца не могу сама вршити избор и доносити у том смеру одлуке. Категорични смо у

ставу да овим начином образовања треба обухватити сву децу предшколског узраста и омогућити им право да на раном узрасту уђу, пре свега, у фонетски систем страног језика, а делом и у лексички, у морфолишки и у семантички.

О учењу енглеског језика на нивоу предшколства истичемо позитиван приступ у том смеру др Савке Благојевић: "Како се у новом моделу школског програма за основце предвиђа учење страног језика од првог разреда основне школе, то би правилан став и мотивисаност деце према учењу страног језика, па чак и њихово минимално предзнање стечено у предшколској установи, било корисна основа за даљи рад на учењу страног језика" (Благојевић, С. 2004: 57).

Године 2007. Министарство просвете Републике Србије донело је одлуку о учењу енглеског језика у предшколским установама и у нижим разредима основне школе, то јест већ у првом разреду.[19] Затим, 2013/2014. школске године град Београд је омогућио бесплатно учење енглеског језика свим предшколцима на припремном програму по препоруци Завода за унапређивање образовања и васпитања. Активности учења енглеског језика одвијају се два пута недељно по 30 минута.[20]

Такође, наводимо и позитивно размишљање др Маје Станојевић о могућностима раног учења страног језика: "Данас је доказано да дете може почети са учењем страног језика већ од треће године старости, јер деца усвајају правила матерњег језика већ у трећој години живота. Нека деца не могу јасно и прецизно да говоре својим матерњим језиком, али то не значи да не могу да науче страни језик." (Станојевић, 2011:243).

2. Поступци при учењу страног језика

За учење енглеског језика као најбитније су следеће вештине:

- вештина слушања и говорења,
- вештина писања и вештина читања.

Међутим, како деца предшколског узраста (од три до шест година) не познају технику читања и писања ни на матерњем језику, односно ортографска норма им није доступна, јасно је да два последња чиниоца не укључујемо кад страни језик изучавамо са предшколцима. Та чињеница указује на то да са децом предшколског узраста учење страног језика обављамо уз игру, спонтано и ненаметљиво. Ови принципи рада са децом предшколског узраста су, иначе, карактеристични за укупно упознавање матерњег језика и других садржаја на матерњем језику.

Вежбање и постављање све више подстицајних ситуација треба да мотивишу децу за учење енглеског језика. Демонстративна метода или метода показивања је веома битна и незаменљива у раду са предшколцима. Очигледна

---

[19] О томе се детаљније може видети и у раду др Јасмине Ђорђевић: "Настава енглеског језика у нижим разредима основне школе", *Наше стварање*, бр. 10, Алексинац, 2011, 251-258.

[20] Нажалост, према нашим сазнањима, можемо рећи да у осталим срединама у Србији није тако, већ родитељи плаћају учење енглеског језика своје деце, што указује на то да сва деца која би требало да уче страни језик на овом нивоу нису у могућности.

средства су разноврсна и њихов квалитет зависи од спремности, креативности и спретности наставника енглеског језика. Он мора познавати дечју психологију и педагогију, макар у основним начелима, као и методе рада са децом на овом узрасном нивоу.

Од очигледних средстава које користи наставник издвајамо она која су најцелисходнија и којима се највише може испоштовати принцип узраста, као један од најбитнијих принципа за овај ниво дечјег менталног развоја.

- Визуелна очигледна средства: цртежи, слике, сликовнице, апликације са апликаторима, гињол лутке или лутке на штапу, било плошне или тродимензионалне.

- Аудио средства: ЦД са рецитацијама, песмама и другим текстовима на енглеском језику.

- Аудио-визуелна средства: цртани филмови са анимираним уметничким садржајима, кратки филмови за децу, снимљене луткарске представе.

Оно што је у учењу страног језика веома битно јесте чињеница да наставник најпре покаже пуно разумевања за дечји узраст, затим да садржаје представи на занимљив и привлачан начин, водећи рачуна о дечјој пажњи, с обзиром на то да у том периоду детињства она кратко траје. Зато сви садржаји учења треба да буду организовани кроз игру и без посебних напора, јер би у супротном деца брзо изгубила интересовање за усвајање страног језика.

Наставник треба да буде непосредан, пријемчив, комуникатигван, да ствара ведру атмосферу, да избегава напетост и оптерећење. Кад говори, речи изговара разговетно, гласно и нешто спорије од уобичајеног темпа говора у матерњем језику. Тражи од деце да га посматрају у уста да би и она запазила положај говорног апарата, пре свега, усана – при изговарању гласова страног језика.

Усвајање гласова страног језика је почетна компонента у учењу. Како ће усвојити гласове и њихов изговор зависи колико ће касније правилно изговарати и речи које уче. На основу те чињенице закључујемо да је слушање веома битна ситуација коју треба реализовати. Пажња деце треба да буде на одређеном нивоу да би деца што боље чула наставника страног језика. Иначе, „жива реч“ наставника је пресудна, с обзиром на то да предшколци не прихватају лако аудитивна средства. За њих је радио, касетофон[21] или које друго очигледно средство само кутија из које излазе гласови. Када наставник казује, на његовом лицу се види мимика која одаје емоције, он гестикулише, некада изводи пантомимске покрете тела и сл. То свакако не значи да повремено не треба користити очигледна аудио средства. Деца овог узрасног нивоа воле промене, па је у том смислу смена „живе речи“ наставника са очигледним аудитивним средствима веома пожељна. Ова средства се могу користити и за снимање дечјег говора, како матерњег тако и страног језика. Васпитач, односно наставник преслушавањем може јасније уочити шта недостаје у изговору појединих

[21] Наглашавамо и то да се ова аудитивна средства све мање користе у вртићима, али и у школском образовном систему. Мало их је и у кућама, с обзиром на то да су визуелни медији, телевизија и рачунари пре свега, преузели водећу улогу као средства информисања, забаве и као очигледна средства.

гласова. Такође, снимање се може ради таквог испитивања обављати у одређеним временским размацима, када се путем методе временских узорака, може видети колико је дете напредовало, да ли је уопште напредовало и сл.

За децу предшколског узраста учење рецитација и песама представља задовољство. Уче их брзо, често „хорски“.[22] То би им требало допустити, прецизније речено, не би требало у потпуности искоренити такав начин учења. У почетку, кад се тек усвајају нови садржаји, треба дозволити да деца говоре углас, хорски, дакле, путем полилога, а поступно треба прелазити на индивидуални казивање или певање. Ове рецитације и песме треба да буду живахне по тону, што се постиже кратким стиховима, потом путем римовања, употребом звучних стилских фигура, понављањем речи, стихова и слично.

Веома је битно нагласити да уз учење стихова, рецимо, треба да се обављају одређене физичке радње које прате стихове. То увесељава децу и поклапа се са њиховом активном и махом живахном природом и чињеницом да не воле да седе увек у истом положају као ђаци. Те поступке физичких радњи са њима активно и упоредо упражњава и наставник. Деци треба допустити да седе и по поду, а ако седе на столицама онда је њихов положај полукружни. Наставник седи у истој равни са децом, не стоји изнад њих, да би га она видела и да би пратила изговор гласова и речи.

3. Драмске игре

Метод драмских игара, такође, сматрамо веома корисним и подесним за учење страног језика са децом предшколског узраста. Наставник може израдити гињол лутке за потребе „позориштанца“ у вртићу. Ако није у томе вешт, он може од васпитача добити лутке или га замолити да му по одређеним нацртима направи конкретне лутке.[23]

Деца воле игру, воле лутке, а луткарска представа њих привлачи и одржава им пажњу. Текст драмске игре наставник може и сам осмислити. То треба да буде кратак и једноставан садржај актуелан и пријемчив дететовом животу и схватању света. Наставник врши припрему за извођење драмског текста, односно његово учење, мотивишући децу да пажљиво слушају и прате текст. Треба да објасни деци о чему се ради у краткој представи коју ће гледати и упознати их са кључним речима из текста. Потом, наставник страног језика говори дијалошки текст изражајно, са елементима глуме. Текст представе понавља више пута, али тако што мења место извођења. У првом случају казује текст да га деца лепо виде. Потом, деца држе лутке и покрећу их, а васпитач казује улоге. У следећем поступку сва деца се измене у држању лутака, а потом наставник разговара са њима шта су запамтили. С обзиром на то да је текст

[22] Напомињемо да овакав начин учења јесте прихватљив и оправдан када су у питању деца предшколског узраста.

[23] Васпитачи у својој пракси често сами израђују разне предмете за коришћење на активностима за децу. Спретни су и за израду лутака (гињол, лутке на штапу, од различитих материјала, тзв. рециклажне, еколошке и сл), с обзиром на то да током школовања изучавају и упражњавају ову вештину.

кратак, треба да садржи дијалошку форму, односно да има две улоге. Потом деца уче улоге наизменично. У последњој фази они уз помоћ лутака казују своје улоге. Рецимо, лутке би биле ручне, односно лутке на штапу, с обзиром на то да је са њима лако манипулисати, односно лаке су за анимацију. Деца би одмах дала имена луткама. То би била позната имена из енглеске ономастике, кратка и лака за изговор и памћење. Дечак и девојчица су актери те глуме. Они се упознају и изговарају своја имена. Говоре колико година имају. Затим, да иду у вртић, да воле да се играју итд.

4. Од познатих садржаја ка непознатим

Са децом предшколског узраста у свему, а посебно када је у питању усвајање и учење страног језика, треба испоштовати принцип поступности, принцип примерености узрасту и поступак учења од познатог ка непознатом. Одређена већ стечена знања из матерњег језика јесу одлично полазиште и за учење страног језика. Многе песме и рецитације деца већ знају. Наставник страног језика треба да информише код васпитача које то рецитације, песме, прозне садржаје деца већ знају из свог матерњег језика. Наставник треба да преведе та дела из књижевности за децу на енглески језик. У уводном делу своје активности са децом, наставник тражи да му деца певају или рецитују познате садржаје на матерњем језику, тако их ослобађа и припрема за нове садржаје. Потом им то казује на енглеском језику користећи демонстративну методу. Већ познати књижевни садржај деци пружа сигурност и уверење да она већ много тога знају и пружа им прилику за компарацију и лакше разумевање песме на страном језику.

5. Закључак

Закључујемо да је учење страног језика на нивоу предшколства неопходан процес којим се омогућава у условној манифестацији билингвизма истовремено прихватање матерњег и страног језика. Таквим учењем деци се не одмаже усвајање матерњег језика, већ стојимо на становишту да је то сасвим супротна ситуација, као и постигнућа на оба плана. На плану учења матерњег језика и учења страног језика. Поступци су слични поступцима учења матерњег језика. Чак садржаје матерњег језика треба усагласити са поступцима учења страног језика, у овом случају енглеског. Не негирамо значај других страних језика. Напротив! Али, чини нам се да је енглески као основни светски језик и језик будућих генерација.

У овом раду истичемо неопходност знања енглеског језика, с обзиром на чињеницу да се он у многим развијеним европским земљама учи од предшколског доба. Залажемо се за то да буду обухваћена сва деца, а не само она којима то родитељи могу омогућити.

Литература

1. Blagojević, dr Savka: “Teorijske dileme i pitanja pri kreiranju udžbenika za engleski jezik na Višoj školi za vaspitače“, *Naše stvaranje*, br. 4, Aleksinac, 2004:57-64.
2. Bugarski, R. (2003). *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Čigoja.
3. De Sosir, F. (1977). *Opšta lingvistika* (S. Marić, prev.). Beograd: Nolit.

4. Đorđević, dr Jasmina (2009). *Engleski jezik u višekulturnoj Srbiji*, Beograd: Zadužbima Andrejević (monografija)
5. Ђорђевић, др Јасмина. „Настава енглеског језика у нижим разредима основне школе – изазови и решења“, *Наше стварање*, зборник радова, бр. 10, стр. 2011, 251-258.
6. Eisenbeiss, S. (2010). Production methods in language acquisition research. U E. Blom & S. Unsworth (prir.), *Experimental Methods in Language Acquisition Research* (str. 11-34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
7. Žilijen-Giro, Magdalena (2010): *Engleski za predškolce*, Beograd: Kreativni centar.
8. Klark, E. V. (1985).“ Šta sadrži reč: o detetovom usvajanju semantike“ (R. Rosandić & N. Ignjatović-Savić, prev.). U N. Ignjatović-Savić (prir.), *Razvoj govora kod deteta* (str. 157-200). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Kler, Selbi (2007). *Engleski za predškolce. Igram se engleskog*, Beograd: Klet.
10. Misailović, Milenko (1991). *Dete i pozorišna umetnost*, Beograd: Zavod za udžbenike.
11. Петровић, Игор. „Настава енглеског језика у Србији – неопходност наставка започетих реформи“, *Наше стварање*, Алексинац, бр.11, 2012:733-741.
12. Павловић, Г. и Бркић, М.: „Двојезична (билингвална) настава у вртићу“, *Наше стварање*, Алексинац, бр. 12: 764-769
13. Симоновић, В.: „Игровне активности и игра у учењу страних језика код деце“. *Наше стварање*, бр.12, 2013: 740:748
14. Станојевић, Маја. „Наставна стратегија за развој језичких вештина код деце предшколског узраста на примеру енглеског као страног језика“, *Наше стварање*, Алексинац, бр. 10, 2011:242-25.

Marko Stolić, Danica Radunović Stolić

LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT PRESCHOOL LEVEL

Summary: *Learning a foreign language is possible at the age of 3 – 6. Children quickly learn by listening and playing. Therefore, they should be enabled to learn a foreign language along with their mother tongue. Bilingualism is a phenomenon in which children learn two languages at home, and they master them both without problems. Working with preschool children should be spontaneous and relaxed, and include games, recitations, poems, short dialogue and the like.*

Keywords: *Foreign language, English language, preschool, teaching materials, methods, phonetics, vocabulary.*

Драгана Драгутиновић, Бојана Николић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача,
Пирот

УДК 373.2.016:75]:001.38
373.2.026+371.3::75

ИНОВАЦИЈЕ У ПРИСТУПУ ЛИКОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Апстракт: *Рад се бави анализом постојећег стања и препорукама о увођењу иновативних метода у ликовном образовању предшколске деце. Досадашња пракса указује на претерану употребу шаблона, готових решења и кича у ликовном стваралаштву најмлађих. Учестала је и ситуација ограничене употребе ликовних средстава и могућности које она пружају. Оваква ситуација могла би се превазићи интензивирањем рада на изграђивању визуелне културе васпитача, уз инсистирање на основама ликовне писмености. Као једну од битнијих метода за превазилажење наведених проблема, у раду се предлаже интензивирање праксе просторног обликовања, као и учење кроз повезивање како сродних тако и несродних области. Рад се позива и на примере из савремене светске педагошке праксе.*

Кључне речи: *ликовно образовање, предшколска деца, визуелна култура, просторно обликовање.*

Заустављено време у васпитном простору

Чему учимо нашу децу? Да је боја прљава ствар и да линија мора да опише задати облик, или испадаш из игре. Учимо их да виде ствари како их ми видимо, да знају оно што ми знамо и да уче на исти начин како и ми то чинимо. Тако их припремамо да гледају, виде, прихвате, разумеју и примене свет ствари и бића којима су окружени у ситуацијама и времену које смо ми за њих створили.

На основу истраживања које је спроведено у предшколској установи праћењем рада најмлађе, средње, старије и припремно-предшколске групе, дошло се до извесних закључака о методама, средствима и техникама, које васпитачи примењују у ликовном васпитању предшколске деце. Истраживање је вршено кроз посматрање тока ликовних активности и кроз отворену анкету на коју су васпитачи одговарали усменим путем.

Присуствујемо догађају који се одвија свакодневно на релацији васпитач – дете, догађају који подлеже извесним методичким конвенцијама у области ликовног образовања у простору који може да буде дефинисан као игралиште, училиште, градилиште или уз извесну промену карактера произведено у играоницу, учионицу или радионицу. Уметничка радионица или атеље, чини се да је недостајући субјект у организовању ликовних активности, који би као простор отвореног уметничког деловања и обликовања нових искуствених садржаја послужио у процесу развоја свих чула и покрета тела које гради и обликује себе кроз акцију.

Догађај,

> бескрајна варијација, континуирана метаморфоза, мутација, ток (*флукс*), кретање, покретне машине, унапређење, филм, трајање, територијализација и детериторијализација, међуоднос, ризом. (...) појавност тела у процесу артикулације појединца или производње живота. (...) Тела су за нас, најчешће, *тела-између*. Она су ухваћена у догађању доживљаја, комуникација и физичко/чулно/телесних суочавања *флуксева* пресечених потенцијалностима... (М. Шуваковић, 247, 248),

акција

> је интенционална телесна радња, чињење или остваривање догађаја у уметности. Разликују се: (1) акција, чији је резултат уметничко дело; (2) презентација акције, као уметничког дела. (...) Појам акције одређује се замислима стварања, продуковања и извођења уметничког дела. Стварање је изузетни чин повезивања сложених духовних, психолошких, интелектуалних, сазнајних и формалних моћи у техничком и материјалном процесу настајања уметничког дела. (...) акција је просторно-временски догађај (...) у распону од телесног, преко ритуалног до театарског чина. (М. Шуваковић, 49)

и процесуалност,

> измена стања и положаја тела, предмета, просторних места, облика материје и енергије која се одвија у времену и има структуру догађаја. (М. Шуваковић, 591)

у контексту савремених уметничких пракси и тумачења постављају се овде као задатак за промишљање и деловање у креирању поступака и активних стваралачких метода у процесу учења културе уметника-педагога, васпитача и деце. Замислите уметност као линију која не исртава свет какав јесте, већ какав он може да буде. Тако говори Кле о свом човеку. „Дижи се, човече! Процени ову доколицу, једном да се гледиште замени као ваздух, и да се видиш пренесен у свет који нуди удаљено окрепљење за неминован повратак у сивило радног дана.” (П. Кле, 43).

Ликовне активности

Дан први

Деца најмлађег узраста поседнута су у круг око платна. Свако дете се налази испред различито обојеног дела платна. Деца погађају боје. Додиром покушавају да открију предмете сакривене испод платна. То су рукавице. Деца добијају упутство да окаче рукавице да се осуше. Рукавице нису мокре. Није било снега. Деца заузимају своја места за столом. То је њихов радни простор. Добијају већ припремљене папире за рад. Цртају кредама у боји. Цртају рукавице. Цртају рукавице које се суше заједно са осталим рукавицама, већ припремљене за њих, од картона. Деца добијају упутства како се цртају рукавице и да унутрашња испуна бојом не сме да пређе контурну линију. Један дечак у групи у облику своје рукавице види авион. Жели да његова рукавица постане авион. Добија упозорење да не напушта задату тему. Крај активности.

Деца средњег узраста седе у полукругу. Испред њих је позорница. Група агрума од картона се представља деци. Папирне лутке постају право воће. Нема додиривања, још увек. Нема мириса, ни укуса. То следи тек на крају. Разговор о

бојама и облицима. Нема додира. Резултат уметничког деловања је чување боја и облика од нестајања. Воће неминовно трули или бива у неком тренутку поједено. То следи на крају. Деца заузимају своја места за столом. То је њихов радни простор. Добијају мокре папире за рад. Деца не учествују у припремању папира. Деци је забрањено да додирују папире. Деци су боје сервиране на палети. Готово. Узимају четке и почињу да сликају. Добијају упозорење да не смеју да мешају/прљају боје. Лимун је жут и такав треба да остане. Дечак који је својим рукама почео да прелази по папиру и месио својим шакама то тесто боја и облика које је насликао добија упозорење да престане са радом. Деца припремају воћну салату. Крај активности.

Деца старије групе седају у круг. Испред њих се проноси огледало. Огледају се. Кога виде? Не. Шта виде? Које су боје и облика? Деца заузимају своје место за столом. То је њихов радни простор. Деца нису учествовала у припреми материјала за рад. Деца нису премазивала папир црном јајчаном темпером. Деца добијају готове, црне папире за рад. Деци је демонстрирана техника гребања. Деца цртају фигуру. Деца цртају себе? Деца цртају фигуру. Зграфито техника. Подлога није припремљена масним бојама. Боје и облици штампе са корица блока бр. 5 искрсавају на појединим местима. Откривање тих облика постаје једини циљ. Изложба радова. Евалуација. Брисање столова. Крај активности.

Деца предшколске припремне групе окупљена око платна-падобрана кружног облика почињу игру. Изабрани су тимови. Сваки тим седа за свој сто. То је њихов радни простор. Од понуда на столовима ту су стакленке са песком, стакленке без песка, претходно препарирана платна, темпере, четке, сунђери, лепак. Деца сликају и лепе. Слободан избор теме. Ликовно подручје сликања са елементима примењених уметности. Изложба. Крај активности и једно медено срце са белом глазуром.

Дан други

Два Снешка Белића у пределу без снега, модна ревија без моделовања и градитељство без грађевинског материјала.

Резултат анкете

Да ли користите природне материјале у раду са децом и које?	Песак, лишће, гранчице, зрневље, каменчиће (колаж, сликање темпером)	100 %
Да ли одржавате ликовне активности са децом у отвореном простору и на који начин?	Врло ретко. У зависности од временских услова. Цртање кредом на бетону.	100%

Да ли користите мултимедије у свом раду, које и колико често?	Врло ретко. Рачунар и фотоапарат.	100%
Да ли показујете деци репродукције уметничких дела?	Не. Никада.	100%
Да ли водите децу у галерије или музеј?	Врло ретко. Само за време трајања изложбе дечијих радова. Деци је то занимљиво.	100%
Да ли учествујете на ликовним конкурсима за децу?	Не, не пратимо конкурсе. Врло ретко.	50% 50%

(Изабран је део анкете са врло јасним и високим степеном сагласности између испитаника).

Без правог предлога

Нема ничег реалнијег од мог отиска у снегу. Снег је материја и материјал за рад, као што су то земља, ваздух, вода... све боје, облици и структуре света које се нуде деци да их открију. Ми њима нудимо илустрацију снежног човека, сликовницу наручене креативности. Дечија рука у овако постављеном задатку неретко буде управљана по нашој вољи и замисли, а вербално-текстуална метода праћена показивањем готових узора отвара простор за бесконачно и варијантно понављање, копирање.

Метод није зацементирана реалност извођачке праксе. Уметничко деловање нема за циљ само презервацију видљивог света где природа не налази своје место у простору за игру, не само елементи из природе већ природа самог детета, само његово биће бива потиснуто у забране колоквијалног говора и формира се према захтевима идеје ускостручног профила, у најбољем случају. Крајњи резултат, лепа слика, декорација и украс или игра, вежба, задовољство додира, не може без додира и урођености у материју, када рука која памти осети пуноћу *боје*, њену лепљивост и траг који оставља на подлози, храпавост коре дрвета и понављање те структуре у рељефу или када посматрајући своје руке покушава да изваја те облике у глини, то је процес. Није у питању сама техника, учење технике већ и оно што та техника нуди, експеримент и демонстрација свих сила психичког и физичког развоја буђењем радозналости, стварањем у покрету, телом у покрету стопалима, шакама, отискивањем, прскањем, у photoshop-у кодираних снимака и конструката измаштаних светова у новом технолошком добу.

Морамо да дозволимо да истражују, морамо у једном тренутку, бар на тренутак да дозволимо да поведу игру. То је отварање простора за неочекиване одговоре, погрешне кораке који једнако воде ка добром решењу, креативан чин и акција која доводи до сазнања о себи и другима/другом. Мултидисциплинарност и чулна осетљивост решавају проблем задатке на јединствен начин. Еманципација је одлика истраживача природних и друштвених односа, креатора културе, друштвено одговорног бића.

Ликовне активности предшколаца су један од битнијих садржаја васпитно-образовног рада у дечјим вртићима. Концепција ликовног васпитања коју је осмислио Богомил Карлаварис још у прошлом веку на нашим просторима до сада није превазиђена. Сања Филиповић је дала печат савремености и тиме допунила постојећа методолошка искуства. У првом плану ове ликовне

методлогије је дете са свим својим стваралачким потенцијалима.

Дефиницију предшколског доба као златног доба дечјег стваралаштва можемо наћи као поднаслов у великом броју књига и уџбеника који се баве васпитањем деце. Ако размислимо дубље о стварном значењу ових речи, увидећемо да су превелика очекивања усмерена на продукте дечјег ликовног стваралаштва, јер *златно доба дечјег стваралштва* обећава сјајна дела о којима имамо подсвесну мисао да се у току даљег живота више неће поновити. Не смемо губити из вида да се продукти дечјег стваралштва у раном узрасту не смеју оцењивати по естетским критеријумима којима оцењујемо уметничка дела. Оно што је важно у дечем ликовном изразу су процес, експресија и пројекција, а не резултат.

> „Окренуто првенствено процесу, а не продукту своје стваралачке активности, у напору да формулише и изрази сопствени однос према свету који га окружује, према другим људима и самом себи, а чинећи то на један сасвим неконвенционалан и у извесној мери егоцентричан начин, дете се разликује од одраслог уметника који свесно тежи продукту преко кога преноси своје осећање и замисли на друге.“ (Филиповић 2011: 57).

Резултати анкетног испитивања сугеришу потребу за променама васпитно-образовне праксе у систему који креира успешног појединца-креатора, интензивирањем рада на изграђивању визуелне културе, уз инсистирање на основама ликовне писмености и учење кроз повезивање различитих области друштвено-научних и природно-научних дисциплина. Интензивирање праксе просторног обликовања и обликовања простора уводи слободу деловања тела-градитеља нових односа у природи и непосредном окружењу које прати раст и развој стабла као што прати раст и развој градова. Праћење културног живота кроз посете галеријама, музејима, културним манифестацијама, као и учешће у њима, показивање ремек-дела уметности деци већ у најранијем узрасту, праћење савремене уметности и уметничких пракси које по својој природи користе материјале, психологију и естетику дечијег ликовног стваралаштва, отвара нове могућности за сврсисходну употребу уметничког деловања у савременом свету.

Атеље као радна машина за промишљање на сто језика којима говоре деца у оквиру центра Лорис Малагуци и Рађо Емилија програма образовања и васпитања деце ангажује уметнике, занатлије, архитекте, инжењере, физичаре, биологе, лекаре, педагоге, који стварају праве истраживачке лабораторије које кроз употребу савремених знања и нових технологија креирају *зрак светла* новог језика, а транспарентност и комуникативност простора у коме се одвија учење кроз добро темперовану игру, својом идејом отворених врата допушта стално кретање и флукс мишљења без граница.

Просторне инсталације, промене пејзажа интервенцијама у природи самим природним материјалима у Land art-у, уписују стваралаштво у шире просторе у које се слободно улази. Музеји и галерије нису мирна места историје и замрзнутих слика. Активна улога уметника-ствараоца по себи и уметника-педагога који кроз радионице у свом креативном простору који је сада и виртуелни простор у директном контакту са децом, налази праве саговорнике за заједничке активности. Наша је обавеза образовање.

Закључак

Улога васпитача је пресудна у формирању дечјег става према креативном чину. Путањом која се на тај начин формира у раном детињству ће даљи развој дечје личности бити условљен и вођен. Децу треба охрабривати да слободно истражују и експериментишу у разним медијима. То је једини начин да се ослободи њихова машта и креативност. Спољашњи захтеви, у смислу наметања шема или очекивања, у најгорем случају готовог решења, највеће су грешке које нуде идеју о *завршеном послу*, о наметнутом моделу унапред договорених чинова тамо где је све још на почетку. Природа, река, град и улица као огледни парови телесном и духовном развоју детета у играма кретања, раста, грађења односа и праваца пружања, додира, мириса, укуса и лепоте уодношавања свих тих елемената заједно јесте естетски принцип. Ширење фронта политике детета као средишње фигуре у креирању политике образовног система треба у највећој мери да користи понуђене алате креативног процесуалног карактера који нуде ликовне уметности својим прокреативним вештинама. „Пробуди се, човече!”

Литература

1. Karlavaris, dr Bogomil, J. Kelbli, M. Stanojević-Kastori (1986). *Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece: za IV godinu pedagoške akademije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
2. Koks, Morin (2000). *Dečji crteži*. Beograd: Zavod za udžbenike.
3. Kle, Paul (1998). *Zapisi o umetnosti*, Beograd: Esotheria.
4. Филиповић, Сања (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања: методички приручник за ликовне педагоге, учитеље и васпитаче.* Београд: Универзитет уметности, Клет.
5. Филиповић, Сања, Емил Каменов (2009). *Мудрост чула*. Део 3. *Дечје ликовно стваралаштво*. Нови Сад: Драгон.
6. Šuvaković, Miško (2011). *Pojmovnik teorije umetnosti*, Beograd: Orion Art.

Dragana Dragutinović, Bojana Nikolić

INNOVATIONS IN THE FIELD OF ART
EDUCATION OD PRE-SCHOOL CHILDREN

Abstract: *This paper analyses the current situation and recommends innovative methods in art education of pre-school children. The ongoing practice indicates excessive use of templates, ready-made solutions and kitsch in the fine arts of the youngest. One often bears witness to limited use of visual resources and the possibilities they offer. This situation could be overcome by intensifying work on building visual culture of pre-school teachers, with an emphasis on the basics of visual literacy. As one of the most important methods of overcoming these issues, this paper proposes intensifying the practice of spatial design, as well as learning by means of combining both related and dissimilar fields of education. The paper refers to various examples in the field of modern pre-school educational practices around the world.*

Keywords: *art education, pre-school children, visual culture, spacial design.*

Марија Савић
Висока школа за васпитаче струковних студија,
Бујановац

УДК 371.3::78:[378.6:37

ИНОВАТИВНИ ПРИСТУП ПРИ ПОСТАВЦИ ОСНОВНИХ ТОНСКИХ ВИСИНА

Резиме: *Савремена настава често подразумева креативност која је неопходна за иновације. Креативно окружење је основа наставе музичке уметности и тим принципом се треба руководити од самог упознавања са предметом, односно са музиком и свим елементима који је чине, било да је у питању млађа или старосна група деце, предшколског или школског узраста. У теоријској елаборацији рада наводи се иновативни приступ у настави коју чине студенти Високе школе за васпитаче струковних студија, у оквиру вокално-инструменталне наставе. При поставци основних тонских висина, користе се традиционалне песме модели Миодрага Васиљевића, песме модели Марине Гавриловић, Александре Каралић и песме модели аутора рада. Циљ спајања свих поменутих модела за поставку тонских висина је да се лакше повеже слика нота у линијском систему са звуком истих отпеваних тонова и њиховим звуком на инструменту – у овом случају клавиром, као и местом тих тонова на клавијатури. Осим наведених песама модела, по принципима поступности и систематичности, као и очигледности, коришћене су мелодијске вежбе за певање и свирање које су посебно компоноване за потребе наставе, као и почетне вежбе за клавир Мирославе Лили Петровић „Ниво А“. Примена овакве методе за поставку основних тонских висина даје позитивне резултате у даљој настави, студенти брже усвајају и примењују нова сазнања, имају већу сигурност при читању нотног текста, било да је у питању свирање или певање. Креативно окружење је кључни фактор за успешну наставу, а иновације су у служби средстава за остваривање креативности и трајније усвајање наставног градива.*

Кључне речи: *вокално-инструментална настава, иновације, креативност, песме модели, тонске висине, клавир.*

Вокално-инструментална настава на Високим школама за васпитаче струковних студија спада у специфичне предмете, јер обједињује предмете који се засебно изучавају у музичкој школи, а трајање наставе је прилично редуковано. Часови обухватају основне елементе теорије музике, солфеђо и клавир. Главни циљ наставе је да студентима – будућим васпитачима пробуди и удахне љубав према уметности, игри, музици, како би они даље преносили исту љубав и образовање деци у вртићима. Студенти су различитог претходно стеченог образовања и различитог, не честог музичког образовања. Самим тим, потребно је прилагодити наставне јединице, методе, циљеве и задатке за потребе

почетне наставе комплексног музичког описмењавања за студенте који делимично не поседују претходно музичко искуство и при том је креативно окружење неизоставни елемент, јер се само на такав начин стварају нове музичке мисли, остварује музичка креативност и отварају нови путеви стварања и сазнања.

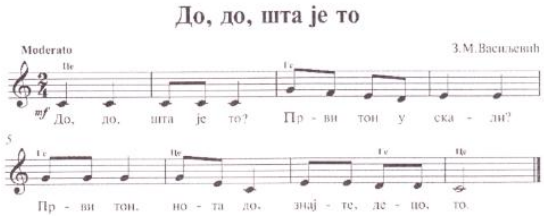
Музика је уметност која директно утиче на слух, а сазнања остају трајна уколико се стичу путем звучних утисака. Градиво се најпре представља звуком, као слушни пример, затим се представља сликом као нотни пример и на крају се даје објашњење. Од познатог ка непознатом, од ближег ка даљем и од лакшег ка тежем су принципи који се користе и у вокално-инструменталној настави. Почетни елементи наставе обухватају поставку основних тонских висина према моделима и методи Миодрага А. Васиљевића, заснованој на народним основама, песме моделе Зориславе М. Васиљевић, као и песме моделе Марине Гавриловић. У току рада са студентима на вокално-инструменталној настави настале су песме модели аутора рада, као допуна наведеном репертоару, у служби поступности и систематичности, док се неке од песама модела Александре Каралић користе након постављених тонских висина претходно поменутих аутора, у служби утврђивања главних ступњева. Пошто је речено да вокално-инструментална настава обједињује наставу солфеђа, теорије и клавира, у складу са наведеним методама упознавања и поставком основних тонова који се најпре певају, затим читају и записују у нотном систему, на исти начин се студенти упознају са клавиром и нотама које су научили да певају и читају у исто време и свирају.

Миодраг А. Васиљевић је осмислио моделе, народне напеве и прилагодио њихове иницијалисе слоговима солмизације. Почетак песме је основа за памћење и асоцијацију на одређени тон, ритмички или мелодијски образац. Модели су народне мелодије са прилагођеним текстовима или примери који су компоновани у духу народног певања. Ове карактеристике се односе на мелодијску линију, финални тон и ритмичке основе. Образложени циљ и принципи компоновања песама модела су садржани и у песмама моделима Зориславе М. Васиљевић, Марине Гавриловић и Марије Савић, које су коришћене у настави и приказане у овом раду.

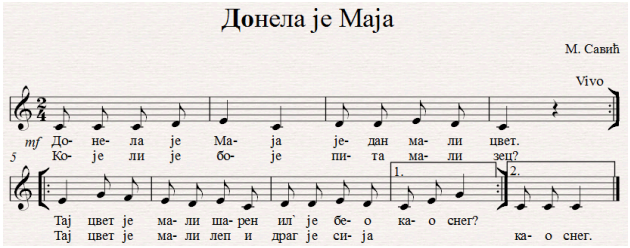
Песме модели се уче по слуху, док студенти имају испред себе или на табли исписан текст. Прво се постављају тонови *До* и *Сол,* као тонична квинта и терца *Ми*, при чему се у нотном систему записују само почетни тонови песама, како у виолинском, тако и у бас кључу за октаву ниже. Редослед постављања основних тонских висина се креће од поставке тоничне квинте, која се затим употпуњује тоничном терцом. Након тоничног трозвука, постављају се други и четврти ступањ и добија се слика доњег тетрахорда и тоничног пентахорда за којим следи постављање вођице у малој октави, шести ступањ и вођица у првој октави.

Песма *Донела је Маја* садржи поступно кретање у првом делу у оквиру тоничног трихорда. Песма *До до шта је то* на самом почетку иницира сам тон *До*, али и скок у доминанту после кога тек следи поступно кретање.

Пример бр. 1.

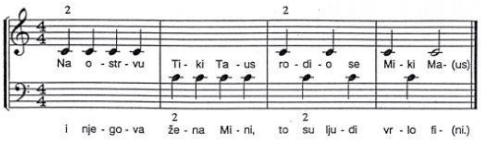


Пример бр .2.

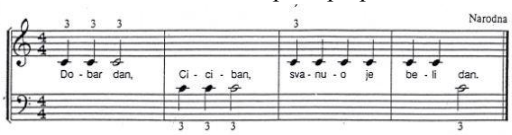


За поставку тона *До* на клавиру користе се песмице из *Почетне школе за клавир* Јеле Кршић Секулић и почетног *Нивоа А* Мирославе Лили Петровић.

Пример бр. 3.

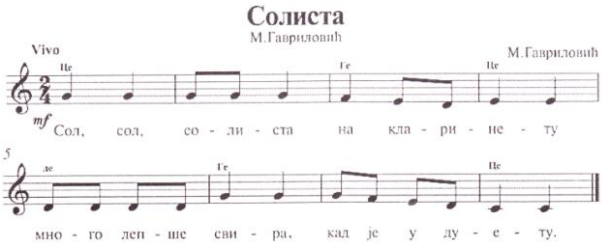


Пример бр. 4.



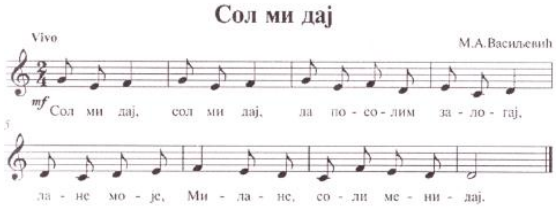
Песме модели за тон *Сол* су песме *Сол ми дај* М. А. Васиљевића и *Солиста* М. Гавриловић. Обе песме садрже поступно кретање, с тим што се у песми *Сол ми дај* осим тона *Сол* важност придаје и другом ступњу којим и завршава, док су у песми *Солиста* подједнако приметни и терца као и други ступањ, а завршетак је на тоници. Песма *Сол је нота* садржи поступно кретање, ређе скок терце, почиње и завршава тоном *Сол*.

Пример бр. 5.

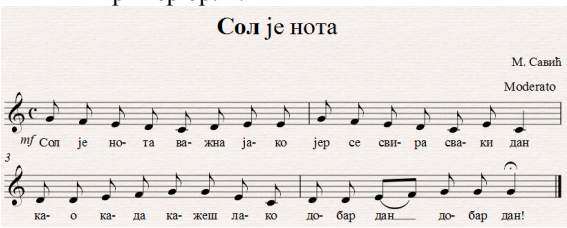


Сол, сол, солиста на виолини,
такне жице свира, у срце нас дира.

Пример бр. 6.

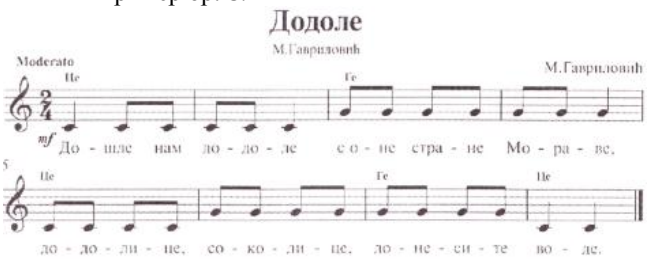


Пример бр. 7.



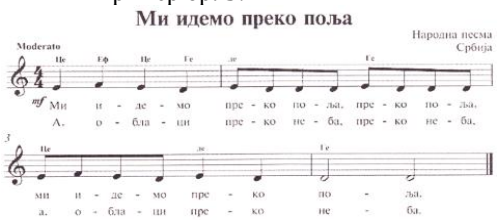
Песма *Додоле* М. Гавриловић је добар пример за утврђивање тоничне квинте:

Пример бр. 8.

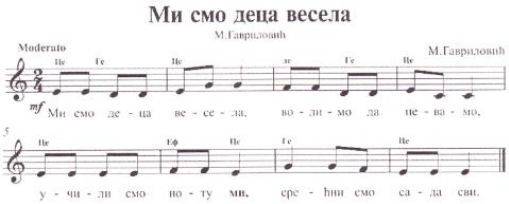


Песме модели за тон *Ми* су песме *Ми идемо преко поља*, народна песма, *Мис мо деца весела* М. Гавриловић, *Ми је у средини*, З. М. Васиљевић. Песме које се користе за утврђивање тоничног трозвука су *Милица* М.Савић и *Киша* М. Гавриловић.

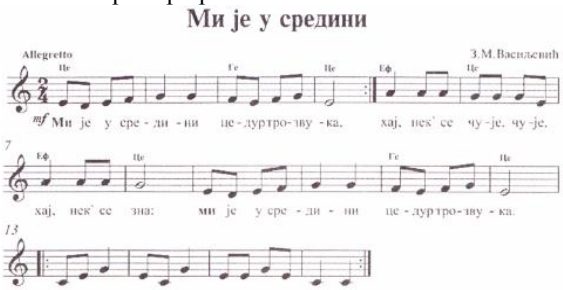
Пример бр. 9.



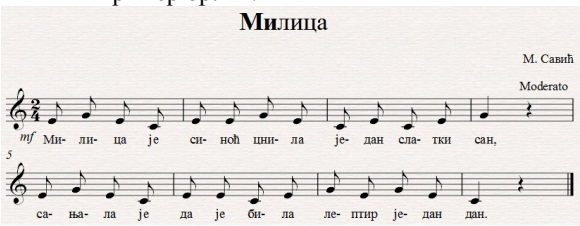
Пример бр. 10.



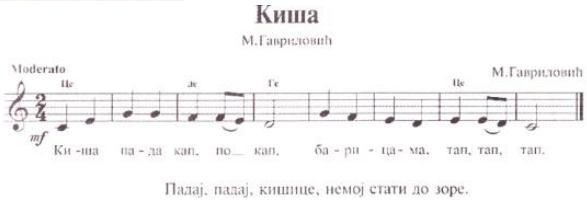
Пример бр. 11.



Пример бр. 12.

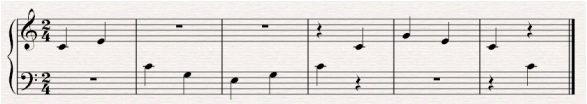


Пример бр. 13.

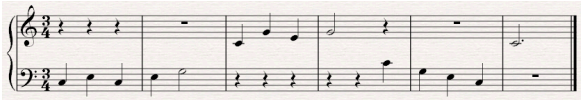


Вежбе за клавир које прате поставку квинте и терце на

клавиру: Пример бр. 14.

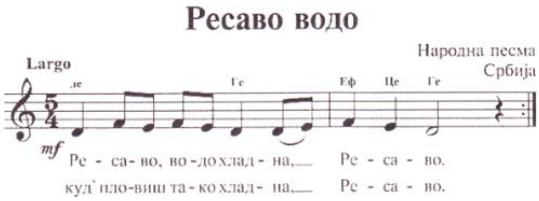


Пример бр. 15.

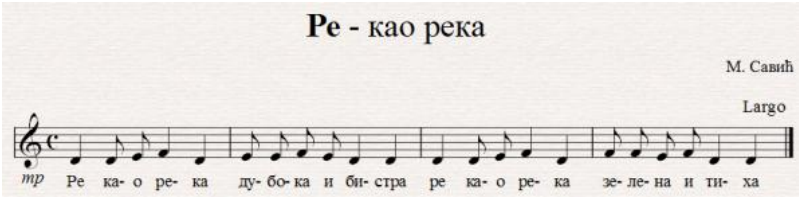


Песме модели за други и четврти ступањ, *Ре* и *Фа*, јесу народна песма *Ресаво водо ладна* и *Ре – као река*, М. Савић; песма *Фабрика бомбона* М. Живковић и Л. Петровић и *Фалила се*, М. А. Васиљевић, *Нота Фа*, М. Савић, као и вежбица која прати исти посттупак при свирању – *Сат*, М. Л. Петровић, француска *Успаванка* и *Грана јоргована* народна (примери бр. 18, 22, 23).

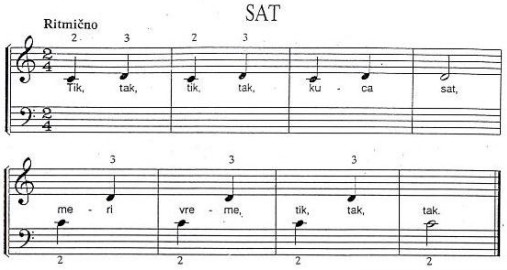
Пример бр. 16.



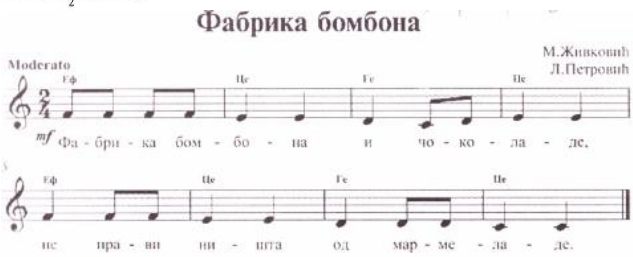
Пример бр. 17.



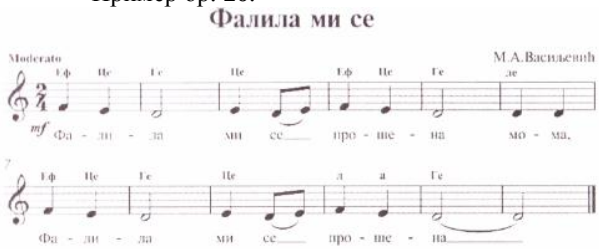
Пример бр. 18.



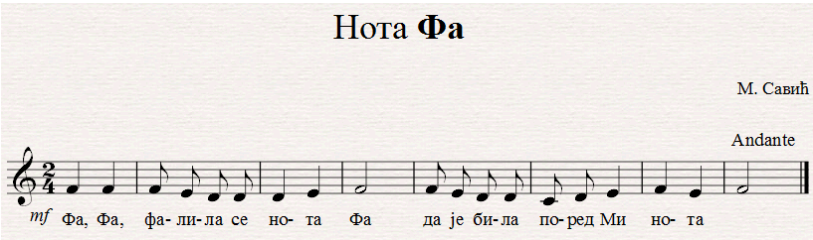
Пример бр. 19.



Пример бр. 20.

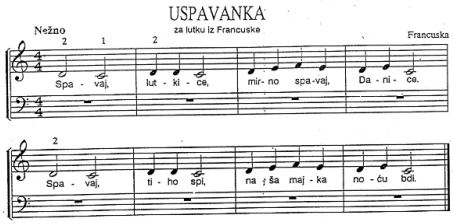


Пример бр. 21.

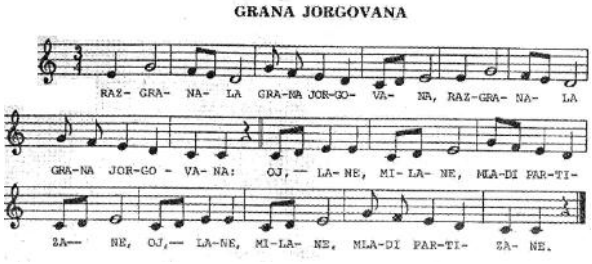


Овим песмама је обједињен тонични тетрахорд, затим тонични пентахорд и тиме се пружа велики спектар вежби за клавир као и вежби и песама за певање.

Пример бр. 22.

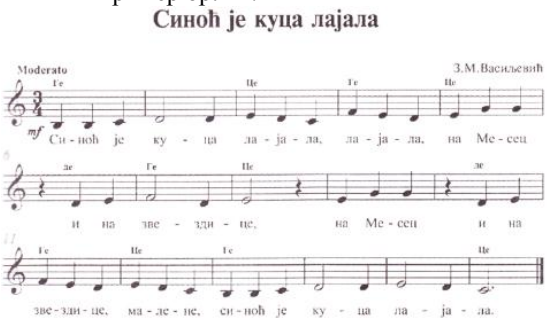


Пример бр. 23.

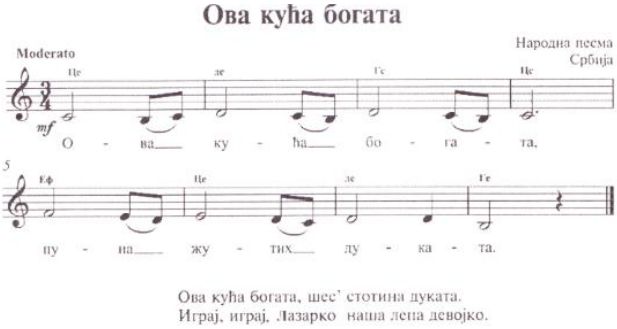


Наредна етапа у поставци основних тонова је *мало Си* помоћу песама *Синоћ је куца лајала*, З. М. Васиљевић и *Ова кућа богата*, народне песме из Србије. Пример песме за свирање на клавиру левом и десном руком је песма *На крај села жута кућа.*

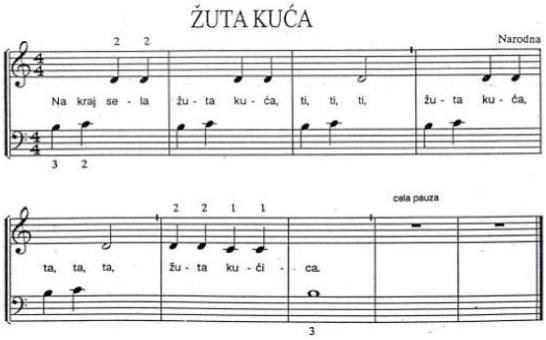
Пример бр. 24.



Пример бр. 25.

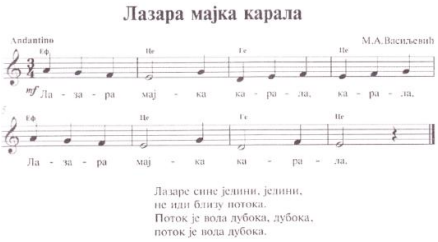


Пример бр. 26.

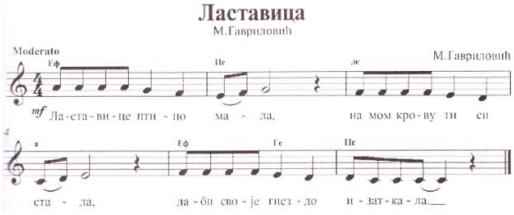


Тонични хексакорд, постављање тона *Ла* се може обрадити преко следећих песама за певање и песама-вежби за свирање.

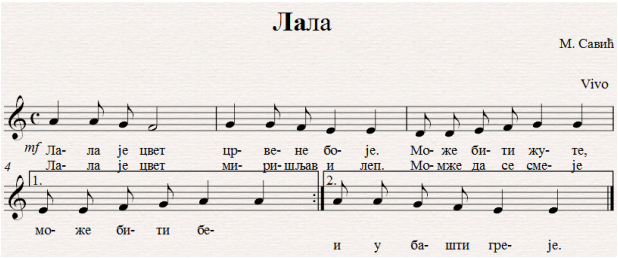
Пример бр. 27.



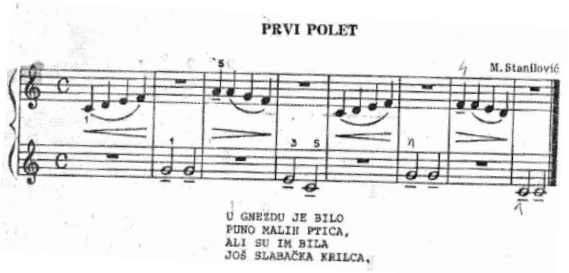
Пример бр. 28.



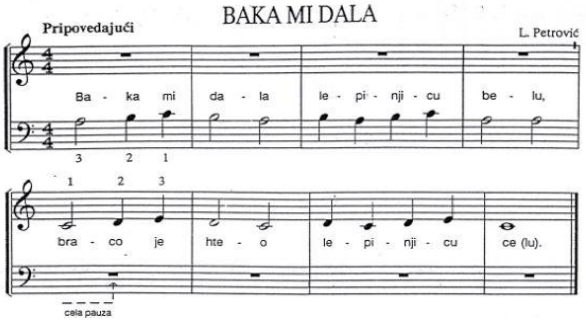
Пример бр. 29.



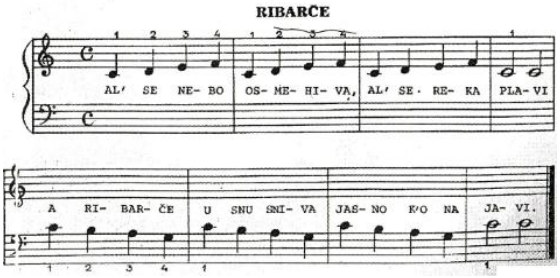
Пример бр. 30.



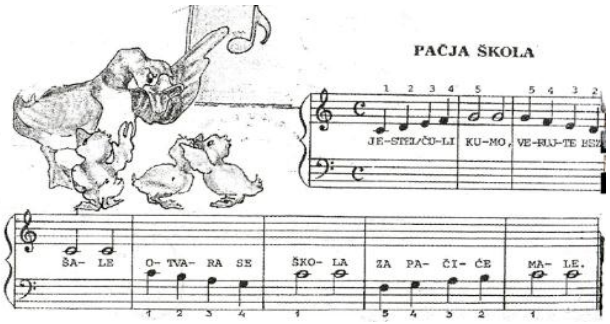
Пример бр. 31.



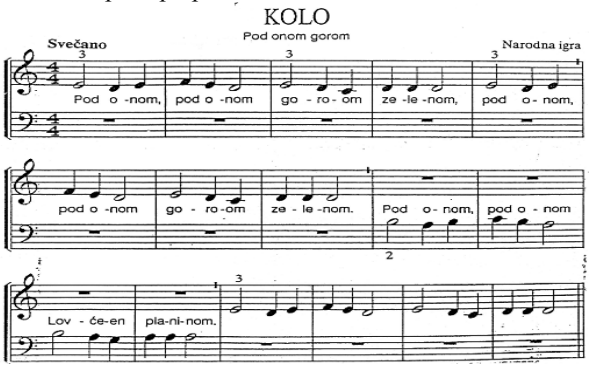
Пример бр. 32.



Пример бр. 33.

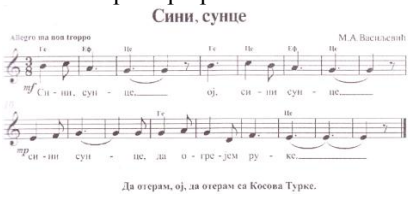


Пример бр. 34.

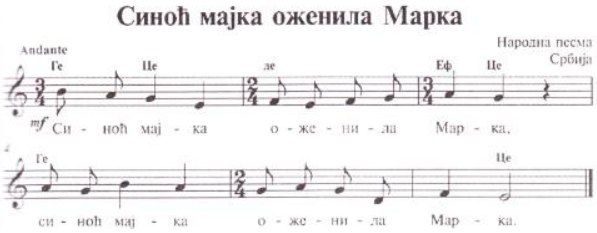


Песме модели за тон *Си* у првој октави су *Сини сунце*, З. М. Васиљевић и *Синоћ мајка ожанила Марка*, народна песма.

Пример бр. 35.

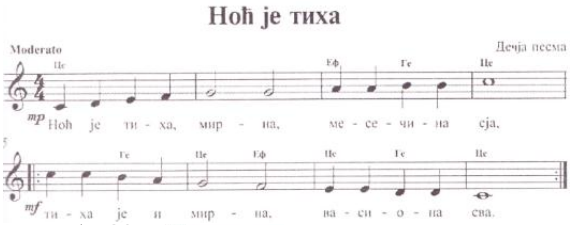


Пример бр. 36.

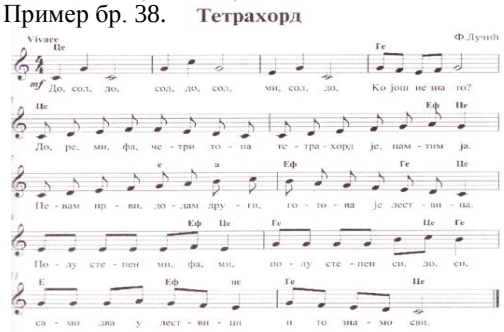


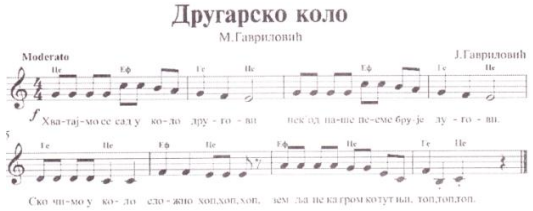
Када су постављени сви основни тонови, исписује се Це – дур лествица са обележеним тетрахордима, главним ступњевима, полустепенима, у првој и малој октави. Песме које се користе за поставку Це – дур лествице су *Ноћ је тиха*, дечја песма, *Другарско коло*, Ј. Гавриловић и *Тетрахорд*, Ф. Лучић. Песме-вежбе *Стари Мекдоналд* и *Лептирићу, шаренићу* прате процес упознавања истих тонова, односно Це-дур лествице на клавиру.

Пример бр. 37.



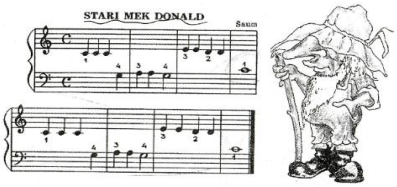
Пример бр. 38.





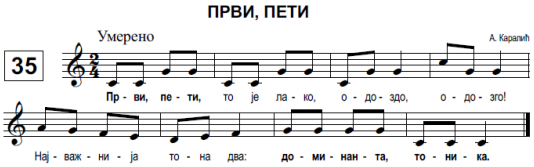
Пример бр. 39.

Вежбе за клавир у распону целе лествице:
Пример бр. 40.
Пример бр. 41.

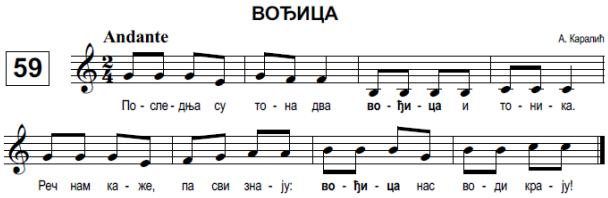


Песме модели за утврђивање главних ступњева и вођицу су примери А.Каралић:

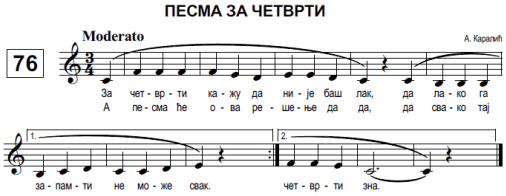
Пример бр. 42.



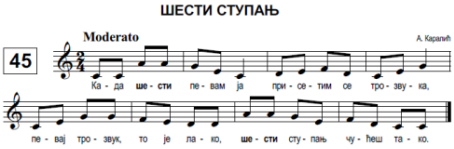
Пример бр. 43.



Пример бр. 44.



Пример бр. 45.



Приказане су песме модели за први и пети ступањ – доминанта-тоника, четврти – субдоминанта и за вођицу. Дат је и модел за шести супањ – споредни, али је подједнако важан јер се од њега граде молске паралелне лествице. Песме у примерима од бр. 42 – 45 су захтевнијег карактера, често садрже скокове, већег су опсега и из тог разлога се не дају на самом почетку при поставци основних тонских висина, већ као утврђивање и као асоцијација на главне ступњеве, шести и вођицу због текста песме и мелодијских почетака, односно завршетка када је у питању песма за вођицу.

Закључак

Циљ наставе је постигнут, студентима будућим васпитачима је пробуђена љубав према уметности, игри, музици, како би они даље преносили исту љубав и образовање деци у вртићима. Будући млади васпитачи су учили у креативном окружењу и тиме стекли свест о истом, како би и њихова настава

била креативна и иновативна. Студенти су стекли основно музичко образовање и спремни су за самостално извођење песама на клавиру и певање. Вокално-инструментална настава обједињује наставу солфеђа, теорије и клавира. У складу са наведеним методама упознавања и поставком основних тонова који се најпре певају, затим читају и записују у нотном систему, студенти су стечена сазнања истовремено примењивали и научили песме које певају да репродукују на инструменту и тиме стекну целовити утисак о звучним сазнањима и теоријским објашњењима.

Метода која је примењивана у раду представља скуп песама модела Миодрага Васиљевића, Зорислава Васиљевић, Марине Гавриловић, Марије Савић и Александре Каралић, као и вежбе за клавир из *Почетне школе за клавир* Јеле Кршић Секулић и *Нивоа А* Мирославе Лили Петровић, дала је изузетне позитивне резулате. Песме модели Марине Гавриловић и ауторке рада су компоноване по узору на моделе Миодрага Васиљевића, мелодичне су и систематичне и студенти их без тешкоћа интерпретирају и усвајају као моделе за одређене тонове при чему имају јасну асоцијацију на одређени тон, интервал или групу тонова (трозвук, трихорд, тетрахорд, пентахорд...).

Песме и вежбе за клавир које прате принцип поступности и систематичности, такође, од великог су значаја у току постављања основних тонских висина, те студенти добијају целовиту слику како звучну тако и визуелну (клавијатура и нотни систем). Песме модели Александре Каралић представљају занимљиво решење за асоцијацију на ступњеве и погодне су за старији узраст. Примери песама и вежби које су наведене пружају богато музичко искуство студентима и изузетно позитиван, занимљив и једноставан начин за усвајање нових знања и вештина.

Литература

1. Васиљевић, З. М. (1991). *Музички буквар*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Васиљевић, З. М. (2000). *Методика музичке писмености*. Београд.
3. Васиљевић, З. М. (1978). *Методика наставе солфеђа.* Београд: Универзитет уметности у Београду.
4. Гавриловић, М. (2009). *Волим солфеђо.* Методски практикум за студенте ФМУ и наставнике солфеђа у ОМШ. Ниш: Факултет уметности у Нишу.
5. Каралић, А. *Збирка песама и мелодијских вежби за ученике I разреда шестогодишње основне музичке школе.*
6. Пантовић, Љ., В. Кршић-Секулић. (1996). *Ми певамо интервале – Функционалност интервала и акорада.* Београд: Маркомпани.

Marija Savić

AN INNOVATIVE APPROACH TO SETTING THE BASIC PITCHES

Abstract: *Contemporary teaching often implies creativity which is for innovations. Creative environment is substruction in teaching of music and this principle is needed from the beginning of music classes whether it is for younger or older students, in age of preschool or school. This theory elaboration shown doctor in teaching students at Preschool Teacher Training College for music classes. The songs-models of Miodrag Vasiljevic, Marina Gavrilovic, Aleksandra Karalic and songs-models of the autor of the paper are used to setup basic tonal pitch. The aim of joining this songs for setup basic tonal pitch is easier linking the image of notes in staff with its own sound wich is played whether it is played on piano or by human voice, and link it all with position it notes on the keyboard. Aside from specified songs-models, the needments for this kind of classes are melodicalr for singing and playing, such as the beginning lessons of Miroslava Lili Petrovic "Level A" and beginning lessons of Jela Krsic-Sekulic, bat also from the autor of the paper. This practices are used by gradual, systematic and obviousness principles. The use of methods like this provides positive results in further teaching, whwrein students getting knowledge easier and applying of them is simpier. They have more sureness when reading the notes, whether it is playing or singing. Creative environment is the key of successful teaching and innovations are in the service of funds for the exercise of creativity and durable acquiring the curriculum.*

Keywords: *vocal-instrumental classes, innovations, creativity, songs-models, tonal pitch, piano.*

Драгана Љубисављевић
ОШ „Вук Караџић“,
Књажевац

УДК 37.041+37.018.48
371.315.4/.7

САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ – УСЛОВ ЦЕЛОЖИВОТНОГ УЧЕЊА

Резиме: *У времену брзих промена, бројних противуречности, сложених идејно-политичких и друштвено-економских односа, савремено друштво пред појединцем поставља све веће захтеве који га чине несигурним и немотивисаним. Да би пратио сва достигнућа и промене у области којом се бави у животу неопходно је да се самообразује. Да би после завршене школе могао да се самообразује, неопходно је да током школовања развију вештине за самосталан рад, самостално стицање знања и самоучење. Образовање добија непоновљив идентитет, који се остварује начином рада, успешним методама и савременим облицима рада (проблемска, програмирана, егземпларна настава). Акценат је на оспособљавању ученика за самостални, истраживачки рад; на коришћењу различитих извора информација; решавању проблема, повезивању, закључивању и практичној примени наученог. Концепција целоживотног учења (Lifelong learning) постаје део свих докумената, који се баве друштвеним и образовним променама у свету и код нас.*

Кључне речи: *целоживотно учење, самостално учење, проблемска настава, програмирана настава, егземпларна настава.*

Увод

Савремено друштво карактеришу брзе промене, бројне противуречности, сложени друштвено-економски и идејно-политички односи. „Експлозија“ науке и технике подстиче научно-техничку, технолошку и информатичку револуцију. Све већи захтеви и очекивања друштва појединца чине несигурним и немотивисаним. Једино видљиво решење за свестрано образованог појединца јесте перманентно и целоживотно образовање – Lifelong learning. Како би перманентно стицали нова знања и развијали способности потребне за живот и рад важно је ученике оспособити за проналажење и селекцију вредних, битних и поузданих информација. Да би након завршене школе пратили сва достигнућа у области којом се баве у животу, неопходно је да се самообразују. Да би после завршене школе могли да се самообразуju, неопходно је током школовања осамостаљивати их и подстицати да развијају вештине неопходне за самосталан рад, самостално стицање знања и самоучење. Поред задовољства, циљ учења је и оспособљавање ученика за примену стечених знања у будућем раду и свакодневном животу, као и оспособавање за самообразовање – познавање и разумевање путева и начина долажења до нових сазнања и научних истина (Де Зан, 2005: 146).

Кључне компетенције човека 21. века укључују компетенције важне за процес самообразовања. Самообразовање је важно у процесу целоживотног учења, јавља се као стратегија успостављања нарушене равнотеже између брзих и опсежних промена и знања неопходних да би се оне схватиле.

Значај самосталног учења

Савремени начин живота зависи од напретка научно-техничке, технолошке иинформатичке револуције. Овај темпо диктира брзе промена, бројне противуречности у друштву, савремен начин комуникације, умешност праћења и способност брзог прилагођавања датим промена. Сегмент друштва који најтеже и најспорије прати ове промене је свакако школство. Пред школом новог века постављају се нови задаци, које она, оваква каква је сада, тешко може да прати. Од ње се очекује да користи савремене методе учења и поучавања, методе подстицања креативности, да развија критичко мишљење, истраживачки дух, да се бави откривањем, истраживањем, да тежи развоју ученика у складу са његовим интересовањима и могућностима. Једном речју, од школе се очекује да буде „живи организам“ (Михајловић Н., 2009). А да би се постигли овакви васпитно-образовни циљеви и задаци неопходно је улагање напора свих актера, али и то да школа престане да буде једино место учења.Важан задатак савремене школе је дамотивише и подстиче ученике да самостално учење и да створи климу, која ће их усмеравати ка постизању одређеног циља и личном усавршавању.

Савремена настава од ученика очекује аутономију и потпуну независности од наставника, а да би то било могуће неопходна је мотивисаност за активизацију и самообразовање. Преузимање одговорности у самосталном учењу захтева активизацију ученика у иницирању и управљању сопственим процесом учења (Мирков С., 2007). Тежња ученика за самосталним учењем подразумева преузимање одговорности, јер они сами иницирају циљеве и процес учења. Што је већи број самосталних активности већи је значај саморегулације у учењу. Саморегулација у процесу учења подразумева: иницијативу, управљање временом, одабир стратегије, креативност, упорност. Ученици који се користе саморегулацијом у учењу имају :способност организације, способност планирања времена и услова за учење, способност емотивног прилагођавања, примене информација, усмереност ка остваривању личних циљева. Саморегулацију дефинишемо као интенционално планирање и праћење когнитивних и афективних процеса везаних за учење (Мирков С., 2007).

У новије време користе се бројни термини: самостално учење, самоучење, самонастава, самоусмерено учење, самопланирано учење, самообразовање… Кључни појмови самосталног учења: потреба за учењем + формулисање циљева и стратегија + управљање и контрола + повратна информација. Самостално и стваралачко стицање знања је највиши ступањ учења, јер унапређује апстрактно мишљење. Знање стечено самосталним учењем је трајније и подстиче позитиван однос према учењу. Самостално стицање знања, пре свега, захтева: критичко мишљење, индивидуални рад и интелектуално осамостаљивање, стваралаштво, креативност, мотивисаност, интересовање, као и партиципацију ученика током наставе. Кључне компетенције човека 21. века укључују компетенције важне за процес самообразовања, акључни циљ савременог васпитно-образовног процеса је ученик оспособљен за самообразовање. Акценат је на осамостаљивању

ученика у наставном процесу, који подразумева: активну улогу ученика према наставним садржајима и коришћењу различитих извора знања, повезивање стечених знања из различитих области, практичну примену знања, осамостаљивање у процесу учења. Задатак наставе није више у меморисању и репродуковању, већ уз активно и свесно учешће ученика суштинско схватање појава и процеса и развијање радозналости код ученика. Проблем који се овде намеће је утврдити систем методичких поступака који ће омогућити ученицима активно усвајање, развијање и примену знања. Проблем је и мотивисаност ученика за такав начин рада и такав прилаз у савладавању програма одређене дисциплине. Та мотивисаност треба да се заснива на стварању интересовања за оно што треба да се научи, могућност откривања нових знања (Грандић, Гајић, 1998). Од савремене школе очекује се примена савремених метода учења и поучавања, метода које подстичу истраживање, решавање проблема, повезивање знања, критичност, развој ученика у складу са његовим могућностима и интересовањима, практична примена наученог.

У раду ће бити речи о савременим дидактичким стратегијама и могућностима развијања самообразовних активности ученика на примеру: проблемске, програмиране и егземпларне настава.

Проблемска настава

Једна од најпродуктивнијих модела наставе која допушта ученику да самостално истражује и да развија своје стваралачко и критичко мишљење је проблемска настава или учење путем решевења проблема, учење откривањем, проблемска метода, проблемска развојна настава. У основи сваког назива је *проблем*, а Џон Дјуи проблем дефинише као „свако питање на коме се људско мишљење спотакне“.

Проблемска настава је теоријски и практично разрађивана и у европским земљама Пољској, Чешкој, а посебно се укоренила у Русији. Амерички психолог Р. Гање (R. M. Gagné, 1965) истиче да је *решавање проблема* један од најсложенијих типова учења. По њему, учење путем открића подсећа на континуирано учење (Ђорђевић, Ј., 1981: 184). Проблемска настава треба да изведе данашњу школу на виши ниво од стицања знања ка развоју ученичких стваралачких способности, што значи да наставни процес треба да буде процес мисаоне активности ученика. Улога наставника је да буде организатор такве наставе у којој ће ученици самостално решавати проблеме и тако развијати своје апстрактно мишљење, а оно је најсложенија мисаона активност. Решевање проблема као облик учења је стваралачка активност, којом се активизира мишљење ученика и тражи откривање нових решења, уз учешће свих мисаоних чинилаца у различитим комбинацијама и као такво оно је најефикасније средство за развој стваралачког мишљења (Ничковић, Р., 1971, Ђорђевић, Ј., 1981, Стојаковић, О., 2005). Мисаоне путеве у решавању проблема изучавали су многи аутори: Ц. Брунер, М. Вертхајмер, Ж. Пијаже, Рубинштајн, Гање и др. Проблемско учење, као стваралачко учење проблемске наставе, има утицаја на способности учења, критичког и стваралачког мишљења. Критичко мишљење је интегрисано у све фазе решавања проблема „ критичко преиспитивање откривања и формулисања проблема, критичко вредновање прецизирања проблема и путева решења, критичка евалуација хипотеза и примењивости решења у пракси“ (Квашчев, Р., 1969: 20). Критичко мишљење у проблемској

настави, поред улоге решавања проблема, има и улогу откривања, формулисања и реформулисања проблема.

Учење путем решавања проблема, као „највиши облик учења“ остварује се системски, активно и стваралачки, јер учећи – ученик самостално и свесно усваја знања, а тиме постаје и стваралачки субјект у васпитно-образовном процесу. Без оспособљавања ученика да уче у виду решавања проблема нема ни самосталности ни стваралачког учења (Квашчев, Р., 1977, Крклјуша, С., 1978). Наставна грађа треба бити тако структуирана да се потпуно схвати и разуме, а инструкције такве да подстичу развој индивидуалних диспозиција ученика према учењу учења (Квашчев, Р., 1980: 87). Када је у питању настава „решавање проблема је облик ефикасног учења који се карактерише: а) постојањем тешкоће, новином ситуације и противуречјем између познатог и непознатог, б) свесном, усмереном и стваралачком и што самосталнијом активношћу помоћу које ученик тежи да, пре свега, увиђањем односа између датог и задатог и налажењем нових путева решења, усвоји нова знања и створи нове генерализације, примењиве у новим ситуацијама учења“ (Ничковић, Р., 1971: 91).

У реализацији часа применом проблемске наставе постоји јединство колективног и индивидуалног рада. Са једне стране, наставник и ученик заједнички излажу проблем, стварају проблемску ситуацију, постављају хипотезе или решавају проблем, а са друге стране – од ученика се захтева самостална и истраживачка активност у процесу решавања проблема тј. долази до изражаја самостални рад ученика са елементима индивидуализације (Ђукић, М., 1995, 81). Самосталним трагањем за решавање проблема ученик развија способност увиђања нових релација, постављања хипотеза и проналажења веза између познатог и непознатог. Промењена је улога наставника када је у питању припрема за наставни час, припремање и увођење ученика у наставни рад, избор наставних метода и облика, дидактички материјал, наставна средства. Активност ученика на часу састоји се од самосталног истраживачког рада и стваралаштва ученика, могућност кооперативног и интерактивног учења, елемената индивидуализације и мотивације ученика у проблемској настави (Гајић, О., 2003, 127).

Браунел полази од Дјуиевог учења о суштини и фазама решавања проблема и истиче да је оспособљавање ученика за решавање проблема један од приоритетних задатака наставе. Овај задатак се може остварити развијањем истраживачке позиције ученика и његовим честим стављањем у истраживачке ситуације. Фикер указује на то да у настави треба да преовладава самостално проналажење решења од стране ученика, у односу на давање готових решења од стране наставника (Јукић, С., 2001, 14). Када је у питању проблемска настава, као савремени наставни систем, Шпановић истиче нове улоге наставника и ученика у наставној комуникацији, повећање самосталности у раду ученика и наглашавање његове истраживачке активности, компоненту индивидуализоване наставе, што подразумева неопходност организовања проблемске индивидуализоване наставе (Шпановић, С., 2000, 2005).

Емпиријска експериментална истраживања проблемске наставе-учење путем решавања проблема до којих се дошао, а у односу на уобичајени начин школског учења, указују да ово учење: а) има преимућство у нивоу остварених знања, б) већа је трајност стечених знања, в) повећана примењивост стечених знања, г) ово учење утиче на развој општих способности. Без оспособљавања

ученика да уче у виду решавања проблема нема ни стваралачког учења ни самосталности (Кркљуша, С., 1978).

Програмирана настава

Настава која подржава самостални рад и индивидуализацију у темпу учење-рад сопственим темпом, јесте програмирана настава. У овој настави потенцирају се индивидуалне особине ученика, сопствени ритам и брзина учења. Ученик је у прилици да активним индивидуализованим радом, кроз кораке, сопственим темпом, успешно усвоји градиво. Ова настава подстиче систематичност у учењу, развија мишљење и закључивање.

Прве облике образовања са елементима програмиране наставе налазимо у педагошким погледима Сократа, а психолошке основе у Торндајковој „теорији ефекта“. Програмирана настава појавила се двадесетих година прошлог века и везује се за америчког психолога Сидни Персија, а посебно се развила и напредовала са америчким психологом Скинером (творцем линеарног програмирања) и Н. Краудером (творцем разгранатог програмирања). Програмирана настава пружа могућност организовања активног и самосталног рада свих ученика, а у извесним подручјима дозвољава и диференцијацију путем допунских и информативних задатака, зависно од способности, могућности и интересовања ученика (Скаткин, М.Н., 1980). Програмираном наставом бавили су се теоретичари и практичари московске психолошке школе: Леонтјев, Гаљперин, Тализин, Беспаљко; наши аутори: Баковљев, Ничковић, Продановић и други (Вилотијевић, М., 1998, 102).

Програмирана настава је такав вид наставе у којој се наставно градиво на посебан начин логички структуира и даје ученицима у мањим, раније припремљеним, деловима, које они усвајају самостално, поступно, идући корак по корак сопственим ритмом и проверавајући степен усвојености тих садржаја помоћу сталне и текуће повратне информације (Продановић, Т., Ничковић, Р.1974, 372). Програмирана настава је настава у којој су садржаји: логички структурисани, сведени на битно, издељени на мање делове, уређени по сложености. Ученици садржаје усвајају самостално, темпом који им највише одговара, уз могућност да контролишу своје резултате и напредовање уз сталну повратну информацију. Програмирана настава није довела до преокрета који се од ње очекивао (Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н., 2008). Мужић истиче да је лакше израдити програмирани материјал за усвајање фактографског знања него савладавање примене тог знања, а са друге стране такве програме је лакше израдити него програме помоћу којих се ученицима даје детаљније познавање неког садржаја. (Мужић, В., 1981, 21-24). Програмирана настава доприноси развоју мишљења и закључивања, подстиче систематичност у учењу и подржава упорност у интелектуалном раду, а с дрге стране негује индивидуализам (Бранковић, Д., и др.1999). Темеље програмиране наставе код нас и посебан допринос у проучавању програмиране наставе дао теоретичар М. Баковљев. Ј. Ђорђевић је проучавајући програмирану наставу истакао ограниченост домета програмиране наставе, јер није подједнако ефикасна у свим предметима и за све ученике, а при том не развија стваралачко мишљење и учење. Овај аутор предлажа да ову наставу треба комбиновати са другим облицима наставе и посматрати је као један од бројних облика рада и учења, чије су место и улога релативно ограничени (Ђорђевић, Ј., 1981).

Егземпларна настава

Овај иновативни модел наставе појављује се између Првог и Другог светског рата, као критика традиционалној школи, предлажући промене у садржају образовања, организацији наставе, наставним методама, односима наставника према ученицима и ученика према учењу (Милијевић, С., 2000). Посебно је био развијан у земљама у којима је била изражена научно-технолошка револуција, када је дошло до велике експанзије и нагомилавања знања. Многи аутори наводе да је основно полазиште творца ове наставе да се огромна маса научних чињеница, која улази у наставне програме не може савладати у оквиру предвиђеног броја часова (Југовић, Ј., 2004, 64). Сама реч *exemplar* је латинског порекла и значи пример, узор, узорак, да је из мноштва узето оно битно, узорно, а реч *егземпларна настава* први је употребио Мартин Вегеншајн (M.Wagenschein) на заседању у Тибингену (Немачка) 1952. године. Вилотијевић истиче да је ово узорита настава, настава која служи за пример и углед (Вилотијевић, 1999, 303). Проучавајући егземпларну наставу, Б. Зихерли ову наставу одређује као *парадигматска настава* (Зихерл, Б., 2006, 59). Клафи је, полазећи од учења о категоријама, предложио назив *категоријално образовање*. Пољак је ову наставу назвао *узорна настава*.

Савремена школа захтева самосталан продуктиван рад ученика, тако да је основно питање како путем рада по узору оспособљавати ученике за самосталан продуктиван рад. Уз велике предности ове наставе, он наводи да ако би ученици завршили школовање само на позицијама егземпларне наставе, они не би били у потпуности оспособљени за живот зато што би у сваком каснијем раду стално тражили узоре, односно моделе. За решавење бројних животних и радних проблема уопште нема узора (Пољак, В.,1977). Он сматра да је циљ постигнут, ако су ученици потпуно схватили градиво и ако су усвојили наставников модел обраде. Ученици ће, на основу добијених узора, на аналоган начин самостално обрадити сличне теме или делове из истог подручја. Егземпларна настава је настала из борбе против енциклопедизма у настави и тежње да се ученицима помоћу репрезентативних објасне основни појмови, а да они по моделу самостално уче сличне садржаје. Штула наводи да нам егземпларна настава „помаже да се на примерима учимо, јер ништа тако дубоко не продире у човека као пример“. Она говори о новом облику егземпларне наставе, тј. о *итерактивној егземпларној настави* (Штула, М., 2006, 67).

Увођење егземпларног модела рада имао је за циљ да ученицима олакша учење и схватање нагомиланог, сложеног и тешког градива. Помера се активност у настави са наставника на ученике, где важну улогу игра социјална интеракција. Неки су истицали да је за избор егземпларних садржаја неопходно одлично познавање наставне материје, метода, поступака и техника обраде, као и правилан одабир типичних, аналогних садржаја. У случају да та процена није добра, неће бити ни довољно логичких веза између егземпларних и аналогних садржаја, а неће се остварити ни постављени задаци (Вилотијевић, М., 1999). Наставници ће овај модел наставе користити када желе да редукују дидактички материјализам и енциклопетизама и када желе да допринесу осамостаљивању ученика у настави (Банђур, В., Лазаревић, Ж., 2001: 218). О егземпларној настави постоје бројни радови и покушаји да се прикаже њена оправданост. Ова настава

је настала, јер огромна маса чињеница не може да се савлада у оквиру предвиђеног броја часова (Југовић, J., 2004).

Нову димензију егземпларна настава добија комбинована с проблемском наставом. Један од важнијих делова учења по моделу је пут до научних открића. Наставник личним примером показује ученицима пут од постављања хипотезе, преко њихове провере до интерпретације добијених резултата, чиме се доприноси развоју способности ученика (Buckley et al., 2004). Хатива анализира улогу наставника приликом обраде егземпларних садржаја, истичући његову важност у стварању позитивне климе за рад, буђењу интересовања, мотивисању за рад, јасном и интересантном излагању садржаја. Много страних аутора (Windschitl, Thomson, 2006) истичу значај учења по моделу, али и улогу модела у стицању знања, било да се они користе у виду мапа, графикона, компјутерских симулација, као начин описивања и разумевања или као наставниково примерено излагање. Е. Јенсена истиче важност активности које подижу енергију и стратегије учења. „Одабрати да се нешто учини обавеза је која одговара најтежима на кугли земаљској. Немојте очекивати дочек достојан јунака зато што играте игру, или сте је чак и добили. Очекујте критике, тешкоће и незамисливе изазове.....Наша деца ће бити оснажена, обогаћена и отворена према великим могућностима онога што доиста јесу“ (Jensen, 2003).

Закључак

Истраживања показују да у нашим школама и даље доминира фронтални облик рада, перцептивно стицање знања и потенцирање памћења, а да се у најмањој мери: формирају умења за решавањем проблема, развијају способности за примену стечених знања у новим ситуацијама, развија критичко мишљење, развија самосталност у учењу, стицању знања и интелектуалном раду, развија способност комуницирања.

Анализирајући дате савремене дидактичке стратегије и уважавајући ставове теоретичара и практичара који су их проучавали, можемо закључити да не постоји најбоља и најгора дидактичка стратегија, већ да се најбољи ефекти осамостаљивања ученика, као услова целоживотног учења, могу постићи само комбинацијом различитих дидактичких стратегија, метода, поступака, облика и начина рада. Не можемо очекивати да је борба лака и једноставна, очекујемо критике, тешкоће и незамисливе изазове, али „оно што радите радите тако добро, пружајте добар пример да ентузијазам и радост из вашег подручја рада допру и до других и тргну их, будите занесени и посвећени свом послу да вам се и други пожеле придружити или пак буду толико посрамљени високим стандардима, које сте им наметнули да пожеле напустити звање и потражити други посао који више одговара њиховој разини преданости” (Јенсен).

Литература

1. Bean, R., Swan, A., Knaub, R. (2003). Reading specialists in school with exemplary reading programs: Functional, versatile, andprepared, The Reading Teacher, No.5, International Reading Association, 446-455.

2. Buckley, B., Gobert, J. (2004). Model-Based Teachingand Learningwith Biologica: What Do TheyLearn? How Do TheyLearn? How Do WeKnow?, *Journal of Science Educationand Technology*, Vol.13, No.1, Springer, pp. 23-41.

2. Вилотијевић, М. и Н. (2009). *Иновације у настави*, Врање: Учитељски факултет.
3. Ђорђевић, Ј. (1981). *Савремена настава – организације и облици*, Београд: Научна књига.
4. Ђукић, М. (1995). *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе*, Нови Сад: Филозофски факултет, Институт за педагогију.
5. Зихерл, Б. (2006). *Егземпларна настава*, Образовна технологија, Београд, бр. 2 -3, стр. 56-64.
6. Јаковљевић, Р. (1985). *Оспособљавање ученика за самостални рад,* Иновације у настави, бр. 2, Београд.
7. Jensen, E. (2003). *Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspešno učenje,* Zagreb: Eduka.
8. Јукић, С. (2001). *Настава у којој ученик мисли*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
9. Лазаревић, Ж. Банђур, В. (2001). *Методика наставе природе и друштва,* Јагодина: Учитељски факултет.
10. Милијевић, С. (2000). *Могућност примјене егземпларног начина рада у интерактивном учењу путем радионичке активности*, Настава и васпитање, Београд, бр. 1-2, стр. 180-195.
11. Мирков, С. (2007). *Саморегулација у учењу – примена стратегија и улога оријентација на циљеве.* Зборник Института за педагошка истраживања, 39 (2), 309-328.
12. Ничковић, Р. (1984). *Проблемско учење у настави*. у: Симпозијум о проблемском учењу, ГРО Пролетер, стр. 27, Лозница.
13. Пољак, В. (1965). *Рад по узору – пут до самосталног рада ученика,* Педагошко-књижевни збор, Загреб.
14. Шпановић, С. (2000). *Вежбање као индивидуализована активност у систему проблемске наставе,* Сомбор: Учитељски факултет.

Dragana Ljubisavljević

INDEPENDENT LEARNING - ACONDITION FOR LIFELONG LEARNING

Abstract: *In the time of rapid changes, numerous contradictions, complex ideological political and socio-economic relationships, modern society imposes to all individuals ever-increasing demands which make them insecure and unmotivated. To follow all the achievements and changes in the field of their expertise, it is necessary for them to educate themselves. To be able to educate themselves after finished school, it is essential for them to develop the skills of autonomous learning, independent acquisition of knowledge and self-study throughout their schooling. Education establishes a unique identity maintained by working practise, successful methods and modern types of work (problem teaching, programmed instruction, exemplary teaching). The emphasis is on enabling students to do independent research work, to use different sources of information, to develop problem-solving skills, connecting data and deduction skills as well as to perform the practical application of the learnt. The conception of lifelong learning becomes a part of all the documents dealing with social and educational changes in the world and in our country.*

Keywords: *Lifelong learning, independent learning, problem teaching, programmed instruction, exemplary teaching.*

Виолета Николић
ПУ „Лане“,
Алексинац

УДК 087.5::159.922.72]:373.2(047.31)

ЗНАЧАЈ СЛИКОВНИЦЕ ЗА РАЗВОЈ ДЕТЕТА

Резиме: *Много је разлога због којих би требало развијати љубав према књизи на што ранијем узрасту. Уколико научимо дете да заволи књиге, пружићемо му основу за развој многих других вештина. Добра књига подстиче развој интелигенције, обогаћивање речника, продубљује машту, развија креативно мишљење, усвајање моралних вредности и хуманих порука. Деца су та која, на основу интересовања, наводе васпитача којом ће се темом бавити и одређују правац како ће се нека тема развити. Упоредо са одрастањем, њихово интересовање за живу реч прераста у жељу да се упозна писано слово, књига и свет културе. Својом радозналошћу улазе на нове територије и крећу на пут сазнања. Задатак одраслих је да их подрже и оснаже на путу развијања љубави према књизи. Пројектом „Сликовница, скривница која дечију душу лечи“ кроз игру смо прошли пут од ликовних играрија, дружења са мамом која ради у библиотеци и кројачицом која нам је сашила корице за књиге од платна, стварања прича, до радионице са родитељима и израде сликовница.*

Кључне речи: *дете, сликовница, прича, слово, књига, библиотека, култура.*

СЛИКОВНИЦА – СКРИВНИЦА

Сликовница је прва књига у животу детета. Она развија сазнајни свет детета, помаже му у развоју говора, богаћењу фонда речи, откривању света игре, маште, читања. Када му дамо у руке сликовницу дете је разгледа, при чему није ни свесно шта му се нуди. Док је разгледа дете ће препознати оно што је лепо, а касније и оно што је квалитетно. Због тога је веома битно упознати родитеље и све оне који раде са децом колика је важност и вредност сликовнице за развој детета.

Сликовница као прва књига у животу детета има за циљ:

- буђење дечије маште,
- развијање смисла за лепо,
- упознавање боја и ликова,
- развој говора и богаћење речника,
- развијање психомоторичких способности,
- одрастање.

Обележја сликовнице

Прво са чиме се мало дете среће у својој првој књизи је илустрација. Најпре су то једноставније илустрације код којих текст није битан, јер свака слика има своју причу, дакле, једна слика – једна реч. Како дете сазрева

илустрације су сложеније, јер надопуњују текст. Илустрације у сликовници морају бити:

- једноставне и разумљиве детету,
- са мање детаља за млађу децу,
- богатије за старију децу,
- естетски вредне, складних боја, одговарајућих порука које преносе,
- реалне како би детету приближиле одређене појмове,
- маштовите када прате радњу која дете уводи у свет маште и стваралаштва,
- израђене еколошким бојама, без оштрих ивица и прикладне за употребу.

Врсте сликовница

Поменуто је да је сликовница као прва књига веома значајна за развој детета, јер има сазнајни карактер. Због тога ове сликовнице називамо и сазнајним типом сликовница. Оне пружају сазнања о свету који окружује дете, сазнања о људима и стварима, о животињама, о простору у коме живи и сл. У сазнајне сликовнице спадају: мултимедијална, лапорело, проблемска.

Лапорело је сликовница намењена деци најмлађег узраста. Такве сликовнице су у облику хармонике, састављају се у маштовите облике. Изрезане су и обликоване према неком лику на слици, а свака страница је једна ликовна целина. Израђене од картона – дебеле, или мекане и савитљиве израђене од платна, сунђера или пластике.

Мултимедијалну сликовницу другачије називамо *електронска књига*. Циљ ових сликовница је образовање, забава, креативност. Користи се на нешто старијем узрасту деце.

Деца се често сусрећу са разним врстама проблема, које не могу да поделе са другима или искажу. Како би им олакшали решавање проблема, родитељи, педагози, психолози, дефектолози, у свом раду, често користе *проблемске* сликовнице. Ове сликовнице помажу тако што се деца разгледањем укључују у догађаје лика, могу да виде шта се догађа са њим, како је решио проблем, да налазе решења како да помогну и сл. Детету тако постаје лакше да каже, нацрта или одглуми ситуацију која му ствара проблем.

Критеријуми за добру сликовницу

Квалитет се процењује према илустрацијама и тексту или према њиховој међусобној усклађености и опреми. Постоји неколико критеријума за квалитет сликовнице. То су педагошки, естетски и примереност узрасту детета.

Педагошки критеријум се огледа кроз едукативни садржај сликовнице, који поштује основна педагошка начела од једноставног ка сложеном и од познатог ка непознатом. Такође, след догађаја мора бити прилагођен сазнајним способностима детета. Млађој деци се нуде лакши садржаји, а деци на старијем предшколском узрасту сложенији.

Естетски критеријум обихвата ликовне и литерарне садржаје, као и техничку обраду сликовнице.

Пре него што научи да чита, дете ће користити слике како би испричало причу. Добре илустрације треба да буду разумљиве, маштовите и једноставне како би помогле детету да уђе у садржај приче, да схвати шта се догађа. За млађу

децу прикладније су једноставније илустрације са што мање детаља, док за старију децу сликовница треба да садржи богатије и сложеније илустрације.

У литерарном смислу добра сликовница треба да садржи лепе и узрасту прилагођене текстове који су ритмични, нису досадни, који привлаче пажњу детета. Текст треба да носи лепу и деци разумљиву поруку, што ће допринети да се деца враћају истој сликовници више пута. Код техничке обраде веома је битно сагледати узраст детета, прилагодити изглед сликовнице, димензију, како би оно несметано руковало њоме.

Коришћење сликовница

Коришћење сликовница условљено је њиховим садржајима, узрастом деце с којим се ради, образовно-васпитним циљевима итд. Радозналост и интересовање детета за сликовницу јесу први кораци за њено успешно коришћење

У трећој години деца још понекад хоће да поцепају слику, да изгребу... Још увек подражавају гласове животиња и птица на сликама, воле стихове са бројалицама и песмицама које увек радо слушају.

Четворогодишњацима и петогодишњацима су занимљиве радње са једноставним заплетом , приче о људима догађајима блиски њиховом искуству. Деца овог узраста воле да слушају причање приповедака, посматрајући истовремено илустрације садржаја, поготову ако су му ликови блиски и драги: чланови породице, домаће животиње.

Деци у шестој години занимљиве су сликовнице са маштовитим илустрацијама, јер дете док чита и слуша ствара представе о ликовима и радњама. Такође, ову децу занимају сложеније приче о људима, природи, бајке, басне...

Пројекат: Сликовница – скривница
која дечију душу лечи

Пројекат је започео после родитељског састанка на коме су се родитељи изјаснили да њихова деца воле да им читају разне приче, бајке, песмице, нарочито пре спавања. Такође, запазили су да је, поред још неких центара, потребно обогатити „Нашу малу библиотеку“ сликовницама, часописима, заправо књигама које би биле занимљиве њиховој деци. Заједно са децом средиле смо „Нашу малу библиотеку“ и свакодневно обогаћивале новим подстицајима и књигама различитих садржаја и ликовних техника,од најједноставнијих (само са сликама), до сложених (текст и слике) које су родитељи доносили.

Родитељи су пратили ток овог нашег малог пројекта свакодневно преко родитељског центра испред радног простора, а могли су се укључити и у свакодневне активности које су рађене у групи. Долазак маме, библиотекара, у групу посебно се допао деци (упознали су се са разним врстама сликовница, разгледали, измишљали приче) и пробудио још веће интересовање и жељу и деце и родитеља да ураде нешто значајно и дају допринос обогаћивању центара у радном простору.

Циљеви пројекта:

- освестити родитеље о значају сликовнице за развој детета,
- подстицати говорно језички развој код деце, памћење и закључивање,

- подстицање креативности код деце и родитеља приликом израде сликовница,
- развијање осећаја за тимски рад кроз укључивање деце, родитеља,
- подстицати развој дечије маште,
- развијати позитивну слику о себи,
- подстицање употребе књига и развијање љубави према књизи у свакодневном животу деце.

Задаци:

- омогућити подстицајну средину за креативно стварање,
- мотивисати децу да упознају свет књига,
- омогућити деци дружење са књигом кроз посету маме библиотекара,
- укључити родитеље, колеге и раднике вртића у активности,
- обогатити већ постојећу колекцију сликовница која се примењује у свакодневним играма и активностима, израдом нових.

У сврху остваривања наведених циљева осмишљене су бројне активности са децом и родитељима:

- читање и листање сликовница,
- стоно–манипулативне игре са сликовним материјалом,
- родитељски састанак, подела упитника са питањима:
  1. Шта деца воле, у чему уживају?
  2. Који центар интересовања деце, по вашем мишљењу, треба оплеменити?

Родитељи су писали, убацили у сандуче групе и ми смо сазнали следеће: Анкетирано 25 родитеља.

На прво питање: Шта деца воле, у чему уживају – *15 родитеља се изјаснило да воле да им се читају приче, бајке и сл.* 10 родитеља је написало да деца воле игрице, цртане филмове и игру.

На друго питање: Који центар интересовања деце, по вашем мишљењу, треба оплеменити – *10 родитеља је написало „Нашу малу библиотеку“,* 5 родитеља Саобраћајни центар, 4 родитеља Центар друштвених игара, 2 родитеља Истраживачки центар, 4 родитеља све остале центре.

Посета маме – библиотекара групи:

1. упознавање са различитим врстама сликовница,
2. начин коришћења сликовница,
3. читање прича по избору деце.

- ликовне играрије: исецање сличица из дечијих часописа и лепљење на листове од картона,
- посета кројачици вртића: корице од платна за разне величине књига,
- израда позивнице за радионицу,
- радионица – израда сликовница под називом „Сликовница – скривница која дечију душу лечи,
- обогаћивање „наше мале библиотеке“ новим сликовницама,
- коментари родитеља о радионици,
- коментари деце.

Сл 1. Посета маме библиотекара (упознавање са разним врстама сликовница)

Добит за дете:

- могућност слободног и креативног изражавања,
- способност сналажења у датој ситуацији,
- задовољство због присуства родитеља у групи,
- стицање нових знања и искуства,
- стицање свести о значају сликовница у развоју деце.

Добит за васпитача:

- виши степен поверења родитеља у компетенције васпитача,
- подигнут ниво сарадње са родитељима и колегама кроз тимски рад,
- боља професионална комуникација на релацији васпитач – дете – родитељ,
- пријатна игровно-радна атмосфера,
- виши ниво партиципације родитеља у ВОР-у,
- задовољство постигнутим.

Добит за родитеље:

- бољи увид у живот и рад вртића,
- могућност праћења развоја дететових интересовања, потреба и стваралаштва,
- могућност да изразе своје стваралачке и креативне вештине и знања кроз заједничке активности са осталом децом и родитељима,
- бољи партнерски однос родитељ – дете – васпитач,
- преношење игровне атмосфере у породицу.

Уместо закључка

У данашње време посебна вештина је васпитавати децу и научити их да воле књиге и да уз њих уживају. Родитељска креативност на радионици резултирала је настанком различитих врста сликовница од материјала којим се деца радоиграју, а у заједничком дружењу размењивана су искуства о примени сликовнице у раду и о значају за развој детета.

Наша препорука и велика жеља је да књига постане обавезан, саставни део живота детета, веома важан део сваког дана дечијег раста и развоја. Зато поручујемо: *Пусти бригу – узми књигу, јер уз књигу се лепше расте.*

Литература

1. Вујичић, Н. *Српска књига за децу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Ловрић, М. (1957). *Неговање навика код деце млађег узраста*, Београд: Рад.
3. Матић, Р. (1989). *Игре и активности деце до поласка у школу*, Београд: Нова просвета.
4. Облак, С. (1971). *Сликовница – прва књига дјетета*, Загреб: Умјетност и дијете.
5. Чачко, П. (1999). *Каква је књига сликовница*, Зборник радова са Међународног дана дечије књиге.
6. Чарапић, С. Шаин, М. *Корак по корак 3,* Београд: Креативни центар.
7. Халачев, С. (2000). *Садржај сликовница као прилог развоју самопоуздања код деце,* Зборник радова са Међународног дана дечије књиге.

Violeta Nikolić

IMPORTANCE OF PICTURE BOOKS FOR A CHILD'S DEVELOPMENT

Summary: *There are many reasons why one should cherish love towards books at an early age. If we teach a child to love books, we will provide him with the basics for developing various other skills as well. A good book encourages the development of intelligence, enriches vocabulary, widens imagination, and develops creative thinking, acquiring moral values and humane messages. Children are those who, based on their interests, induce a kindergarten teacher to choose the topic they will apply and they are the ones who decide upon the direction of the topic. By growing up, their enthusiasm for the spoken word turns into desire to get to know the written word, books, and the world of culture. With their curiosity they reach the new territories and they move towards the path of knowledge. Adults have a task to support them and strengthen them on their journey towards the development of love for books. With the project "Creating Picture Books", through playing, we set out on a journey through artistic games, spending time with a mother who works in a library, creating a story, and all the way to the workshop with parents and creating picture books.*

Key words: *child, picture book, story, letter, book, library, culture.*

Весна Лазић
Креативна радионица *Пинокио*,
Ваљево

УДК 373.2:[371.383:792.091
37.036-053.4:792

СРЕДСТВА ДРАМСКОГ ИЗРАЖАВАЊА У ПРИПРЕМИ ТЕКСТА ЗА СЦЕНСКО ИЗВОЂЕЊЕ НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме: *Радионичарски приступ је најпогоднији за мотивисање деце предшколског узраста. Радионичарске технике у виду размена у целој групи, разговора у круг, мозгалица и сл. погодне су, поред осталог, за успешне драмске радионице, за припрему текста за сценско извођење. Васпитач – водитељ треба да је оспособљен да самостално креира драмске активности, посебно драмске радионице са децом предшколског узраста, подстакнут на проналажење различитих врста мотивације деце, на трагање за подстицајним и забавним решењима, а нарочито да је обучен за реализацију драмских радионица, као најпогоднијег средства за увођење деце у свет драмске, позоришне и филмске уметности, опере, балета и мјузикла, али и као средства за развој вербалног и невербалног изражавања детета, за превладавање егоцентризма, за развијае емпатије, толеранције и сарадње. У овом раду пратићемо и анализирати како трансформисањем обичних објеката у необичне, дете упознаје себе и друге, кроз драмске игре развија машту и открива властите креативне способности. Конкретно, како ће, ослањајући се на модерна теоријска сазнања, тећи припрема за извођење позоришне представе и њено извођење на сцени.*

Кључне речи: *драмска радионица, активности у вртићу, средства драмског изражавања, драмски метод, технике, средства, представа, евалуација.*

УВОД

Суштина драме у васпитању су драмске активности које за циљ имају процесно оријентисано искуство својих актера, а остварује се помоћу драмских метода и позоришних техника. Овакав облик рада се разликује од драмских часова, у којима је главни циљ припрема за наступ. Драма у васпитању је импровизација, а не егзибиција. Она је процес који има форму драме, у којој су њени учесници деца, вођени од стране васпитача да замишљају, размишљају и приказују искуствено стечено знање.

Креативни процес је динамичан. Васпитач води децу у свет истраживања, у којем се изражава и комуницира идејама, концептима и осећањима. Драмски метод се повезује и има најбољи ефекат код деце између четири и девет година, тј. усмерен је на године развоја када актери – деца могу имати користи од драмског искуства, само ако нису под притиском јавних наступа. Важна је креација, а не наступ. Деца нису глумци у Народном позоришту.

РАДИОНИЧАРСКИ ПРИСТУП

Врсте радионица

Реч *радионица* по правилу је асоцијација за неку производну радионицу, којој је циљ стварање конкретног, материјалног продукта. Овде је, међутим, реч о радионицама које имају своје продукте (плакати, цртежи, шеме, листе, закључци), али који су само у служби самог процеса и начина рада и представљају кључну добит за саме учеснике. Радионице се међусобно разликују по свом садржају, циљу и узрасту коме су намењене, и сходно томе се могу класификовати.

Разликујемо две основне групе радионица:

1. *Креативне радионице*, чији је основни циљ подстицање и развијање дивергентног мишљења и изражавања (подстицање вишеструког, слободног и лично обојеног трагања за решењем). То су, на пример, драмске, песничке, ликовне и друге радионице.

2. *Едукативне радионице*, чији је основни циљ стицање сазнања у широком смислу речи. У оквиру ове групе разликујемо:

- превентивне радионице, које су „психолошке„ у правом смислу речи, усмерене на развој личности, идентитета и сл, а циљ им је примарна превенција. Спадају у групу едукативних радионица, зато што им је циљ и стицање неких знања и увида (сазнања о себи, другима и сл.);

- когнитивне радионице, којима је циљ стицање конкретних знања и вештина, а такође и подстицање неких когнитивних процеса (планирање, стратегије учења, расуђивања и сл.).

Неки аутори у подгрупу едукативних радионица сврставају и радионице којима је циљ развијање неких социјалних вештина (разрешавање конфликата, управљање групом), а које комбинују карактеристике превентивних и когнитивних радионица. Без обзира на то колико и како се радионице међусобно разликују, оне ипак имају и неке своје заједничке карактеристике (принципе, структуру, облик рада).

ОСНОВНИ ПРИНЦИПИ РАДИОНИЧАРСКОГ ПОСТУПКА

Свака радионица има врло јасно и унапред дефинисан план – сценарио, од чијег квалитета, у великој мери, зависи њен успех. Суштину сценарија чине структуриране активности, које настају као резултат конкретног захтева који уводи водитељ радионице, а обједињене су око једне теме. Једну структурирану активност најчешће обликује више конкретних захтева који се међусобно обједињују.

На пример, након краћег уводног излагања које отвара тему, учесницима се упућује захтев: „Сада се поделите у мање групе по троје“. Када су се учесници поделили у групе, водитељ даје свакој групи унапред припремљен текст и упућује захтев: „Прочитајте пажљиво текст, размислите и продискутујте што више решења којима бисте могли решити ту ситуацију“. Учесницима се саопштава време које је предвиђено за то, а по истеку времена, следи нови захтев: „Изаберите једино решење које је, по вашем мишљењу, најбоље и представник групе кога изаберете, представиће га осталим учесницима“. Након предвиђеног времена следи размена и дискусија. Мање или више тако (или слично) структурираних активности чине сценарио једне радионице.

Добар сценарио подстиче кооперацију, а не такмичење и дискриминацију Свака радионица пролази и кроз неколико основних фаза:

А) изазивање и уобличавање личног доживљаја – што у контексту когнитивних радионица значи проживљавање новог садржаја кроз властито искуство. На пример, „Покушајте да се сетите што више ситуација када је вама лично било важно да ваше мишљење буде саслушано“. Дакле, захтевом непосредно изазивамо доживљај који уобличавамо кроз речи, при чему можемо користити и неке друге симболичке форме (цртеж, покрет);

Б) размена – следи након уобличавања и има функцију обогаћивања властитог искуства, а може да се одвија у пару, у мањој групи или у кругу (целој групи). На пример, „Изнесите то међусобно члановима групе“;

В) обрада – последња фаза у којој се размењен и обогаћен доживљај претвара у сазнање. Улога водитеља је овде нарочито значајна, јер он смислено повезује све што се догодило током рада, сажима, уопштава и „враћа„ то учесницима (уз отворен простор за њихов коментар).

ДРАМСКИ МЕТОД У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Свако дете је рођено са креативним потенцијалом у себи, али овај потенцијал може да се угаси, нестане, ако природну дечју креативност не васпитавамо и не стимулишемо. Креативност је управо та магична особина која показује нечију јединственост. То је индивидуална способност да се ствари сагледају у новом необичном светлу, да се види проблем кога други можда нису свесни и да се дође до решења проблема на нов, оригиналан и ефикасан начин.

„Хајде да се претварамо» и „Шта било ако» није само дечја игра, већ је основна норма у креативној драми. Она је пре усмерена на процес (изражавања, стварања, размене), него продукт (на пример, прављење представе) и васпитачи имају слободу да проведу колико год хоће времена са својом децом у процесу стварања и едукације.

Када дете у оквиру активности због страха или стида жели само да посматра, али не и да учествује, васпитачи ће поштовати његову потребу. Такође, у обрнутом случају, ако су деца изразито мотивисана за рад, васпитач може постати само члан групе, а деци препустити да воде активност. Сваки васпитач може да успостави креативну драму као део свога рада, као једну од метода коју користи. То је уметничка форма која подразумева кооперативност и односе међусобне сарадње дете – дете, дете – васпитач и васпитач – дете. Она усмерава да децу научимо, пре свега, да позитивно мисле о себи, да верују у своје нарастајуће способности и могућности. Коришћењем драмског метода:

- деца се претварају да играју животне ситуације на заједнички начин, јер драма захтева креативност;
- деца примењују већ стечено лично искуство на новонастале ситуације;
- већ стечено искуство треба да помогне у учењу новог;
- деца се оспособљавају да буду актери два света, не мешајући их. Драма подразумева фикцију и фантазију, али децу едукује да буду свеснија стварности;
- деца се усклађују у заједничком раду, без обзира колико им је мишљење различито,

- деца се ослобађају страха да изражавају сопствена осећања, размишљања, идеје и акције једни другима. То захтева одређену прецизност у комуникацији;

- драма употребљава објекте на симболички начин. То подразумева развијање маште учесника, обликовање представа и симболичко мишљење – развој когнитивних капацитета;

- драма захтева интерпретацију акција, понашања, размишљања других и то, углавном, у непознатим ситуацијама. То захтева развој логичког размишљања – когнитивни развој. Такође, тестира дечје склоности и тренутне капацитете и могућности.

Употреба почетних драмских техника и метода подразумева:

- складне активности – игре у којима васпитач обезбеђује стимуланс, а свако дете игра исту улогу, симултано али ипак независно од остале деце;

- игре у паровима, основа за драмску мустру у којој два детета раде заједно, договарајући се и одлучујући заједнички како ће одређена сцена – ситуација бити постављена;

- групне игре сличне играма у паровима;

- игре загревања које помажу да се деца фокусирају и изразе себе;

- игре васпитач – глумац, у којима васпитач игра одређени карактер да би охрабрио децу да партиципирају у активностима или да би снимили проблем или конфликт који треба заједнички решити;

- усмеравање са стране тако што васпитач ненаметљиво сугерише акције или идеје.

ЗНАЧАЈ ДРАМСКОГ МЕТОДА ЗА ДЕЧЈИ СВЕОБУХВАТНИ РАЗВОЈ

Преузимање ризика пред другом децом учи децу да верују у своје идеје и способности. Самопоуздање које деца стичу кроз драмске активности позитивно ће утицати на њихов каснији развој.

Креативни избори, нове идеје, интерпретирање познатих садржаја на нови оригинални начин су есенцијални у драми. Развија се креативно мишљење кроз драмске игре и визуелну уметност. Алберт Ајнштајн је рекао: „Имагинација је много важнија од знања.“ Преузимање карактера различитих улога, стављање у нове непознате ситуације, временске периоде и културе промовише саосећање и толеранцију за туђа осећања и тачке гледишта. Драмске активности дају шансу да се пробуди разумевање за различита осећања.

Креативна драма комбинује креативне идеје и способности све деце која партиципирају. Овај кооперативни процес укључује дискусију, преговарачке способности, договоре, тимски рад. Деца ће у креативној драми учити да раде заједно, да међусобно сарађују, да саслушају и прихвате туђе доприносе и гледишта. Драма је важан алат за припрему деце да буду тимски оријентисани у будућности.

Драмске игре, вежбе, наступи пред другом децом, а понекад и пред публиком, развијају и одржавају пажњу, усклађују мисао, покрет и глас, што ће бити од велике помоћи деци у будућности, школи и животу. У центру сваке драме је комуникација. Као и у свакој другој уметности, драма намеће деци

међусобну неприкидну комуникацију, што им помаже да разумеју друге на нови начин.

Деца која су учествовала у креативној драми, имаће мање проблема у будућности да говоре пред другима и да у свом говору буду убедљива и имаће позитиван самоконцепт. Креативна драма развија и охрабрује вербално и невербално изражавање идеја и осећања. Партиципирање детета у овим активностима побољшава пројекцију гласа, артикулацију речи, течни и уверљив говор. Слушалачке и посматрачке способности развијају се планирањем драмских игара, вежбањем и импровизацијом. Игре претварања и драмске игре допуштају деци да без последица и страха изражавају спектар емоција. Агресија и тензије се испољавају у сигурном контролисаном окружењу. На тај начин се промовише просоцијално понашање. Разне драмске игре имају за циљ да опусте и релаксирају децу, што је веома важно у нашим вртићима где је превелики број деце у групама, што директно утиче на повећање физичке и емоционалне тензије. Стална социјална интеракција међу децом и васпитачем и преузимање ризика у драмским играма развија поверење код деце у сопствене капацитете, поверење у друге и у сам процес.

ОСНОВЕ ТЕХНИКЕ ДРАМСКОГ МЕТОДА

Експерти се слажу да употреба драмског метода, драмских техника и стратегија као метода учења деце није исто што и учење драме. Драмски метод нема за циљ учење драмских вештина већ учење помоћу драме, кроз драму. Вештина се састоји у томе да сваки васпитач пронађе и прилагоди потребама деце, њиховом искуству, узрасту и интересовањима, продуктивне драмске технике, као и да их усклади и укомпонује са најбољим другим методама, које ће задобити дечју пажњу и усмерити је на остварење зацртаног циља одређене активности, која подстиче и усмерава развој детета и усвајање неопходних знања и вештина.

Алати, односно средства које драма користи су: покрет, глас, звук. Драмске технике, али и друге стратегије и методе које су се искристалисале као најпримереније и најуспешније у раду са децом предшколског узраста и дају најбоље резултате јесу: драмске игре и активности, креативни покрети и плес, причање прича, акционе приче, игре улога, вођена фантазија, пантомима, наративна пантомима, замишљено путовање, импровизације, врућа столица, замрзнуте слике, форум позориште, гласне мисли, стаза савести, карактер на зиду, драматизације, лутка. Васпитач поставља тему и покреће радњу, али деца одређују правац како ће се тема развити. Васпитачи и деца крећу на пут људског сазнања и истражују нове територије заједнички.

ЗАКЉУЧАК

Драмске игре у вртићу немају само функцију у развоју говора деце предшколског узраста. Оне развијају дечју имагинацију, уводе их у свет драмске уметности, уче их да користе технике и средства драмског изражавања. Од вештине васпитача зависи да ли ће пронаћи и прилагодити интересовању, узрасним могућностима и искуству деце одговарајуће технике драмског изражавања и осмислити средства драмског изражавања која ће имати развојни карактер.

Средства драмског изражавања су: говор, мимика, гест, гримаса, покрет, звук. Говор је једно од најважнијих средстава којима се преноси говорна радња на сцену. Драмске радионице и средства која се примењују у драмском изражавању имају велики значај за свеобухватан развој предшколског детета, што се може видети из свега наведеног и зато је неопходно да васпитач познаје средства којима располаже у раду са децом предшколског узраста на развоју истог.

Будући васпитач треба да постане добар водитељ драмских радионица. То ће се десити уколико савлада теоретски део предмета. Драмска радионица и Методика развоја говора, нарочито следеће области: основни појмови о развијању драмске радње и о дијалогу у драмском делу: чин, појава, лице у драми; драма и позориште: драмски писац, глумац, редитељ, лектор, сценограф, костимограф и гледалац; драмске врсте: драма за децу, радио и телевизијска драма.

Деци су блиски многи функционални појмови. Васпитаници се постичу да разумеју, усвоје и у одговарајућим говорним и наставним ситуацијама примењују бар неке од следећих функционалних појмова: свест, машта, доживљај, расположење, емпатија (преношење у душевни свет другог); став, гледиште, запажање, поређење, закључак; узрок – последица, главно – споредно, лично – колективно, реално – фантастично; стил, сликовитост, изражајност, одломак, писац, песник, читалац; искреност, правичност, солидарност, честитост, племенитост, досетљивост, духовитост.

Читање је у вртићу намењено васпитачу, родитељима и понеком детету. Увежбавање читања у себи, доживљајног и истраживачког читања; читање с разумевањем и са постављеним задацима у функцији истраживања, упоређивања, документовања, одабирања примера и тумачења текста, читање с оловком у руци (писање подсетника за рад на тексту, припремање за анализу текста). Посебно припремање проученог текста ради увежбавања изражајног говорења (тематска емоционална условљеност ритма, темпо, паузирање и речнички акценат). Увежбавање изражајног говорења у функцији убедљивог казивања и рецитовања. Учење напамет и изражајно казивање одломака из поезије за децу и прозе и рецитовање неколико лирских песама.

Дакле, пут до извођења текста „Бајка о Сибирској принцези» на позорници био је веома мукотрпан, али се кроз забавну игру успешно прешао, а да је извођење представе у вртићу „Пинокио» било успешно сведоче аплаузи васпитаника из публике и њихов активан однос према радњи представе. Рампа је пређена и више се није тачно знало ко није учесник у представи.

Литература

1. *Антологија драмских текстова за децу* (2006). Приредио Милутин Ђуричковић. Београд: Bookland.
2. *Бајке за позоришну игру* (2001). Приредила Зора Бокшан – Танурџић. Београд: Креативни центар.
3. Група аутора (2011). *Грађанско васпитање за први разред средње школе*, Водич за наставнике, Београд: Министарство просвете и спорта.

4. Група аутора (2007). *XI стручни васпитачи – васпитачима*. Смедерево: Ведра.
5. *Драме за децу*, доступно на http://www.nin.co.rs/2002 – 06/27/23850.htm
6. Зора Бокшан – Танурџић 3 (2000). *Од игре до позорнице*. Београд: Креативни центар.
7. Миочиновић. Љ. (2004). *Морални развој и морално васпитање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
8. Швацов, В. (1976). *Темељи драматургије*. Загреб. Школска књига.

Vesna Lazić

THE MEANS OF DRAMA EXPRESSION THAT WE USE FOR PREPARING THE TEXT FOR STAGE PERFORMING FOR THE PRE – SCHOOL CHILDREN

Summary: *The most convenient approach for motivating pre – school children is working with children in a creative workshop. The workshop techniques, svch as exchange in the whole group, circle conversation, brain teasers and etc are very suitable for successful workshops, for preparing teht for stageperforming. Teacher – leader should be trained to create drama activities on his own, especially drama workshops with pre – school children, He sholud be stimulated: to invent different kinds of childrens motivation to search for stimulating and interesting solutions. He, especially, should be trained for realisation of drama workshops, as the most suitable mean for introducing children with the world of drama, theater and film art, opera, ballet and musical but also, as the most suitable mean for the development of verbal and nonverbal expressionof child, for overcoming egoism, for developing empathy, tollerance and cooperation. In this work, we are going to follow analyse child getting to know better himself and other people while transforming unusual objects into casual taen developing childrens imagination and discovering its own creative abilities through drama games we aro going analyse the flow of the preparation for performing theater. Show and its performing on the stage, relying on modern theoretic knowledge workshop.*

Key words: *drama, activities in the kindergarden, the means of drama expressions drama method, techniques, means, evalution.*

Бранко Поповић
Учитељски факултет,
Ужице

УДК 37.036:792]::159.928.23-053.4
81'233-053.4

СЦЕНСКА УМЕТНОСТ У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА ДАРОВИТОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: *У овом раду се говори о припреми васпитача за рад са децом која показују даровитост у предшколском узрасту. То се, пре свега, односи на уважавање права даровитих, утврђивање даровитости, односно, броја деце у групи која су испред остале деце у једној или више области, нарочито у погледу креативно–продуктивног мишљења и визуелним и извођачким уметностима. Сценска уметност, као наставни предмет, омогућава васпитачу да такву деце заинтересује и заједно с њима ради на развоју испољене даровитости. За ове сврхе користи се кратким сценским формама, луткарским представама и сличним активностима.*

Кључне речи: *даровитост, сценска уметност, луткарска игра, драматизација, развој говора, дете.*

УВОД

Образовању васпитача, од антике до данас, придаје се велика пажња. Његов основни задатак происходи из назива струке, да сачува и васпита дете, али и да га подучи и припреми за свет одраслих. У том погледу за социологе, психологе, педагоге и многе друге истраживаче, најзанимљивији је био однос према игри детета, односу одраслих према игри, као и о врстама игара, њиховој подели и играчкама које се у том смислу користе. Тако Аристотел тврди да педономи, чиновници задужени за васпитање, морају добро пазити на говор и причу, да одстране непристојно и поведу рачуна о томе да им је задатак да припреме децу за њихов позив. „Већина игара, дакле, треба да буде, по могућности, подражавање оној делатности коју ће дете, кад одрасте, озбиљно обављати (Трнавац, 1979: 9). Даровитост је нови изазов за васпитаче. О даровитости се интензивно говори последњих двадесет година, а сматра се да се у игри детета могу наговестити потенцијалне надарености. Ипак, савремена педагогија и психологија тражи начине да такву децу препозна и помогне им у развоју.

„Гање констатује да је пуно појмова у контрадикцији навело ауторе у овој области да у дискусијама о конституисању појма даровитости прихвате разлику између облика изванредних способности које се рано појаве, које су до неке мере урођене и углавном се манифестују још у детињству и потпуно развијених облика изванредних способности којих има код одраслих (Гојков, 2004: 61). Говорећи даље о истраживањима др Франсоа Гањеа, рођеног у Квебеку, у Канади 1966. године, који се посветио даровитостима код деце, проф. Грозданка

Гојков подсећа да он, Гање, прави разлику између даровитости као поседовање и коришћење неувежбаних и спонтано изражених природних способности, као врстом изванредних природних способности или у најмање једној вештини, што дете издваја међу десет одсто у својој популацији и талента. Тако, Гање таленат означава као изванредно савладавање систематично развијених способности или вештина и то у најмање једном пољу људске делатности, при чему се појединац истиче као припадник малог броја своје популације. Аутори развојних концепција надарености наглашавају значај интеракције индивидуе и окружења, сматрајући да се да се надареност мора посматрати у сагласју са социјалним контекстом, јер тамо и настаје.

„Налази бројних истраживања указују на изузетан значај раних искустава, стимулативне средине и интеракције деце са одраслима, а пре свега с мајком“ (Крњајић, 2004: 327). Наиме, ова истраживања полазе од тога да су надаренија прворођена деца, она којима се поклања велика пажња, да су, најчешће под великом пажњом мајке и добијајући више пажње, убрзо показују и већу зрелост. Такође, прворођена деца су, често, у могућности да подижу млађег брата и сестру, што, даље, доводи до развоја њихових интелектуалних способности и веће пажње за свет који га окружује. Такво дете и у предшколској установи почиње да се истиче својим запажањима, коментарима, преузима улогу вође и спремно је да коментарише сваку појаву, а нарочито да учествује у игри, па чак и да је самостално креира. Такво дете мора да буде препознато, оно има право на посебан рад, његове способности треба да постану његова радост и могућност напредовања, а не сметње и подсмеха. „Даровито дете је оно које је развојно испред остале деце у једној или више области (Максић, 1998: 22). Због тих испољених способности даровито дете заслужује диференциране образовне приступе. Уколико је његова заинтересованост за сцену и драмске игре посебно изражена, а то добар васпитач лако уочава, онда му се мора посветити повећана и пажња. С тим у вези, за савременог васпитача је важно да такво дете посебно прати, да открије његове склоности које се најпре, испољавају према визуелним и извођачким уметностима и упути га у тајне тих уметности. За те сврхе најпогодније су сценске уметности као наставни предмет, јер оспособљавају будућег васпитача да ради на развоју даровитости детета, али и његове социјализације и развоја културе говора.

СЦЕНСКЕ УМЕТНОСТИ У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА ДАРОВИТОСТИ

Сценска уметност као синкретичка уметност је најпрактичнија уметничка дисциплина, коју, иначе, деца воле, за подстицање даровитости код деце. Сценски даровито дете одскаче од своје групе, оно је вођа са добро изграђеним вокабуларом, жељом за игром и веома брзим схватањем суштине сваке нове игре, па и сценске игре. Добро образован васпитач може врло лако да покрене своју групу деце и заједно с родитељима, укључи их у разне врсте имагинативних игара, од оних које су чиста импровизација детета, као што су игре улога које почињу „чаробном речју“ *кобајаги - ја сам лекар, а ти болесник или ја сам мама, а ти ћерка*, па преко драматизација познатих бајки, басни или народних прича, које могу бити луткарска сцена, игра с децом глумцима или некаква комбинација, у којој и васпитач добија своју улогу, организатора, редитеља и евентуално, споредног глумца. Главне задатке морају да преузму

деца. „Играјући се позоришта, дете се полако али неминовно социјализује, постаје део колектива, схвата да његова улога, ма како била мала, јесте важан део представе и да својим повећаним ангажовањем може утицати да и други буду добри, што све заједно води ка коначном, заједничком успеху“ (Поповић, 2006:273). Сценске уметности су међу најпопуларнијим уметностима данас, а свакако најприхватљивије и за децу која воле да се прерушавају и бар, на тренутак, буду неко други. У њиховој раној фази развоја, од трећа до пете године, јавља се потреба за имитирањем, најпре неких особа из своје околине, а код деце са села и домаћих животиња, до познатих певача и глумаца. Укључивањем родитеља да се децом припреме костиме или обуку лутку, учвршћује везу детета и одраслих, припрема децу за свет одраслих и позива их на заједничку акцију која буди емоције, али и развија моторичке и интелектуалне способности деце. У раној фази развоја деце посебно је важна потреба за развојем културе говора. Човек је друштвено биће које има потребу да своје мисли саопштава другим људима у својој околини, да са њима комуницира, заједно обавља неке физичке и интелектуалне задатке и изграђује заједницу, некада ради преживљавања и одбране од противника, а касније и ради сопствене игре, забаве и продужења врсте.

Добро развијен говор је од пресудне важности за правилан развој личности и започиње још од првих дана развоја у породици. Дете се учи да правилно артикулише гласове, да овлада језичким средствима и научи да употребљава матерњи језик. Даровито дете се издваја и по овим склоностима, његов говорни апарат је јасно формиран и помаже му да се лако укључи у комуникацију са светом одраслих. Правилним говором, даровито дете се намеће ии правилним слушањем саговорника, што није иманентно ни одраслима. Када саслуша. Такво дете уме да изненади околину закључком и правилним коментаром, што значи, и да интелектуално одскаче од средине. Учешће у дијалогу тражи од детета да моментално реагује, некада и емотивно и динамично, да доноси одлуке у кратком времену што му помаже да се припрема за комплексне животне ситуације. Култура говора подразумева добру дикцију и правилну акцентуацију. И једно и друго се доноси из породице. Дикција као течно говорење и артикулација као правилно и разговетно изговарање свих гласова. За течно говорење је важно правилно дисање, а васпитач може низом вежби, тзв. брзалица или разбрајалица да ради на додатном подстицању даровитости код деце, али и код оне која нису на њиховом нивоу. Следећа драгоцена вежба за развој културе говора као основе за сценске уметности је подстицање деце да приповедају о неком догађају који се десио или чак о неком измишљеном. Ове друге приповести развијају машту код деце и подстичу његове спремности на игру речима, повезивање измишљених чињеница и догађаја, али са жељом да заинтересује друге и да их увуче у сопствену игру. Из овакве акције настају и спонтане драмске игре, играње улога са максималном импровизацијом.

ДЕТЕ И ЛУТКА

Уколико оставимо по страни спонтане драмске игре, које деца сама успостављају и развијају, драматизоване су под обавезном контролом васпитача. За најмањи узраст су незамењиве игре с лутком. За даровито дете је ова врста игре подстицајна не само за исказивање прерушавања, преузимање неког другог

лика, већ и учешће у пословима израде лутке, истраживање сопствене креације и стварање осећања посебне вредности како у својој породици, јер материјално ствара сопствену играчку, већ и у групи где се такмичи да буде успешнији од других. Нема детета, а ни цивилизације која није имала своју лутку и која је била својеврсан показатељ развоја те цивилизације, па чак и степена друштвених слобода. Настала је у најранијем периоду и била везана за култне обреде, служећи у почетку за магијске сврхе, те ја као таква имала велику улогу у развоју људске свести, па и развоја укупног сазнања уопште. Лутка је помагала човеку да приближи непознато, превазиђе далеко и необјашњиво и припреми за живот, често суров и необјашњиво тегобан. Лутка је оличење човековог покушаја да превазиђе реалност, победи страх и уздигне се изнад неподношљиве смртности. Али и да се одупре законима сваке врсте. „ Један од таквих закона јесте и закон земљине теже и савладавајући га – придајући луткама функцију замишљених птица – људи су летели по небеском пространству, као што су – транспонујући рибе у лутке – ронили по несагледивим речним, језерским, морским или океанским пространствима“ (Мисаиловић, 1991: 89). Лутка се јавља у најранијим цивилизацијама, Индијанци су правили лутку од дрвета при чему је чвор био глава.

У старом Египту, пре око 4000 година пронађене су у гробницама лутке од нанизаних перлица, у Индији у 11. веку, п. н. е. јављају се прве лутке у служби верских ритуала, познате као Сутрадхара, односно *Онај који вуче конце*. Из тог периода се јавља и прва лутка Видушак, која ће касније постати праотац свих европских лутака. Данас су у употреби лутке које делимо по начину вођења на оне вођене одозго, као што су марионете и оне вођене одоздо, попут Гињола или лутки – рукавица и јавајки које се воде на штаповима. За децу, све може бити лутка, од дединог штапа, па до столице:

Ђиха, ђиха четир` ноге,
Све четири круте...
Ђиха, ђиха, ми идемо
На далеке путе...

Ови познати стихови Ј. Ј. Змаја, из песме *Мали коњаник,* јасно говоре какав је дечји однос према лутки и колико је широк њихов свет маште. Задатак васпитача је да ову потребу разуме и заједно с децом приступи припреми луткарске игре. Она почиње брижљивим избором драматизације, а њу може да приреди и сам васпитач, прилагођавајући број ликова и њихову поделу оном броју деце коју може да укључи у игру. Рад на свакој представи почиње читаћим пробама, у овом случају тај задатак извршава васпитач, пазећи на правилан и течан говор, исправну дикцију и акцентуацију, јер деца са нарушеним или проблематичном културом говора, уче управо од самог васпитача, али и од потенцијално даровите деце која имају развијену културу говора, дакле, генерацијски, а тај начин учења је најбољи за откривање лепоте матерњег језика. У овој фази могу се јасно препознати даровита деца и она која су асоцијалног понашања, повучена у себе и некомуникативна, па је један од задатака васпитача и сценских уметности њихово постепено и ненаметљиво укључивање у разговор о одабраној причи, о порукама које та прича носи и „наравоученију“ из кога можемо извући и неопходне поуке, како дете да се понаша у сличној ситуацији. Након тога следи подела улога и предлог за израду лутака.

У прављењу лутака од сунђера, боје и папира, деца са васпитачем учествују у креирању тог новог „другара“ с којим ће се дружити, активирајући не само руке као моторички капацитет, већ и умни и колективни део свог бића. Креирајући лутку, деца јој удахњују живот, стварају нови карактер и тачно знају њен будући живот. Ова божанска еманација је покретачки дух, којим дете остварује себе као биће достојно поштовања, спремно да равноправно ако не и надмоћно улази и помера свет одраслих. Лутке ће изненада добијати невероватне облике и детаље, појавиће се и изненађујуће боје на местима где се не очекују. Анимирањем лутке, покреће се читав један космос, лутка мора да има свој глас, атмосферу приче прати одговарајућа музика и шумови, оживљава и простор лутке који је ликовно припремљен и представа може да почне. Својство лутке је да је све могуће, повезује се свет живог неживог, губе се временске границе, распада се свет реалног и једина граница постаје граница маште. Лутке постоје и функционишу само у свом свету. То је посебан свет маште у коме се логика успоставља неписаним и непостојећим, али само учесницима игре разумљивим правилима игре, при чему луткарска игра подразумева и гледаоца као активног учесника. Лутка успоставља свој систем знакова и сопствену синтаксу. Она може да проговара и нама потпуно не разумљивим говором, а који је деци препознатљив и разумљив. Лутка, више него и једна друга игра, нарочито не нека електронска, пружа мудрост сазнања, велику радост и емотивну блискост у којој ни једно дете не може бити угрожено. Даровито дете се лако поистовећује са задатим ликом, окупља око себе другу децу и води их у свет глуме.

ДЕТЕ И ГЛУМА

Свако дете у неком тренутку пожели да је неко други. Оно на тај начин бежи из света реалности у свој имагинативни свет, ствара отклон од познатог и почиње да истражује непознато, не само око себе, него и у себи самом. Оно воли да испитује границе, докле сме да иде, шта да уради, када настаје похвала, а када казна. Право место за то је краћа сценска драматизација и подела улога деци као извођачима у њиховом малом позоришту. Овакве игре имају вишеструко позитивно садејство у развоју психофизичких активности код савременог детета. Поред развоја говора, веома је значајан и развој моторичких способности код деце. „Недостатак физичке активности, утицај седетерног начина живота на здравствени статус деце и одраслих, једна су од главних тема у свету у последњој деценији, не само у области физичке културе већ и у области здравства... У свим радовима се указује на смањење физичке активности, „основног средства за унапређење физичког и менталног здравља“ услед промена у начину живота.“ (Стаматовић, Шекељић, Марковић, 2013.) Ова промена начина живота стиже са повећаним присуством телевизије, а у новије време и интернета у наш свет, а нарочито у свет деце. Овај проблем коренспондира са богатством понуде разних „грицкалица“, које деца неконтролисано троше, са лошом и нередовном исхраном и појавом великог броја гојазне деце и равних стопала. Корективни фактор, који у том смислу пружају сценске уметности, омогућава деци здраво одрастање у природном окружењу са својим вршњацима и у неопходном активитету. С тим у вези препоручују се глумачки задаци који су обогаћени са музичким и плесним елементима, јер се уз музику развија говор и ритам код деце. Деца се суочавају са својим телом, често не владају у потпуности и на

прави начин својим удовима, показују извесну неспретност и бројне несинхронизоване покрете, нарочито ако су с вишком килограма.

Избором једноставних музичких деоница, подржаних певањем и играњем као у песми „Дивна, Дивна, дивне очи има...“ васпитач омогућава свој деци да се укључе у игру и мање–више, подједнако учествују у кореографији. Игра се може и обогатити употребом дечјих музичких инструмената, уз комбинацију наснимљене музике и музичких деоница које би се изводиле уживо. У тумачењу задатог лика, дете вежба говорну комуникацију, слуша саговорника, препознаје говорну радњу, открива скривену намеру у говору и развија сопствени говорни апарат. Уколико од васпитача добије адекватне сугестије, он спознаје и богатство речи, односно, како се интензитетом и емоционалном интерпретацијом може мењати њено основно значење.

С друге стране, својом маштом дете успоставља један метајезик који постоји само у њиховој игри када штап изненада добије својство коња, а у неком углу се само њему видљив појави неки саговорник коме се обрати и објасни му своју намеру. Мизансцен или сценска кретња је посебан изазов за следећу фазу, у којој деца почињу да користе тело као вид комуникације, а сценску радњу обогаћују приручним реквизитама. За овај ниво проба користе се неломљиве реквизите и оне које неће повредити дете. Током рада, сценске кретње се богате и умножавају, а честим понављањем увежбавају што детету представља кључ доброг учења и пута ка успеху. Током овог учења улоге, дете стиче самопоуздање, постаје тимски играч и борећи се да тачно одигра своју улогу доприноси укупном успеху целе представе.

Учествујући у овој драмској мимикрији, даровито дете на час постаје неко Други, и то му омогућава да се понаша онако као у стварности не би могао, оно открива разноликост карактера којима је окружено, спознаје тамну страну тих карактера, начин опхођења, поступке и привидно осваја свет тајни, али заправо истражује границе пожељног понашања у друштву у коме се грешке не праштају. Игра му омогућава безбедан излазак и стицање неопходног искуства да би се брже прилагодио свету одраслих. То није виртуелна стварност која стално жели да се потврди као истинска стварност, већ је то игра у коју улазите с костимом, маском и учите основне норме понашања и комуникације која је стварна, жива и многострука. Синкретичко својство сценских уметности се остварује, поред укључивања музичких тачака и ликовним обогаћивањем представе и то израдом костима и сцене.

Могућности су вишеструке и технике разнолике. Од чисто сликарских елемената, сликаног рикванда или сликаних елемената декора, до апстрактних инсталација које могу имати вишезначна дејства. Тако нека коцка може бити и кућица и сто и стена, што је за дечију игру много занимљивије од препознатљивих детаља из реалног света. Маштовитост декора и костима омогућава деци брже уживљавање у свет драмског, подстиче децу на тумачење простора и довођење у везу изглед простора са ликом који га користи. Дом Пепељуге је различит од двора њеног принца, али ни тај простор није неостварив, патуљци имају крампове и певају кад иду да раде, дакле, рад није проблем, Вештице су црне, јер су повезане са светом таме и ружне, а то нико не жели...

Бројне су поруке које се могу пажљивим одабиром боје и материјала послати деци и касније о њима продискутовати.

ЗАКЉУЧАК ИЛИ РАЗВОЈ КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА КОД ДАРОВИТЕ ДЕЦЕ

Најважнији део сваке драмске игре у којој су укључена деца јесте разговор о доживљеном, о представи коју смо одиграли, карактерима који су се појавили, њиховим поступцима и поукама које смо стекли. Ту долазимо до одговора на питање, зашто ова игра? Отворена комуникација на крају рада омогућава развој критичког мишљења код даровите деце, супротстављањем ставова, прихватањем туђег или мењањем сопственог става у погледу неког проблема који поставља сама прича. Васпитач добија улогу медијатора који усмерава дискусију, упућује на етичке или естетичке вредности, а деца сама успостављају своје сазнајне координате и васпитне релације: дозвољено – недозвољено, пожељно – непожељно, правилно – неправилно. У разговору децу треба подстицати на откривање поступака који сугеришу одређени карактер, а с њим у вези и одређено понашање. Даровита деца брже закључују, спремна су на размену мишљења и често успешно намећу закључке, нарочито када се ради о моралним ставовима насталим различитим начинима понашања појединих ликова у представи. Разумевање представе код деце је у директној вези са њиховим емотивним доживљајем. Деца се обрадују и самом помињању представе, она ће да аплаудирају и да скачу од среће, ако им васпитач само напомене да ће глумити. Наравно, сви би желели да играју Пепељуге, Снежане, Петра Пана, али задатак васпитача је да сваком детету да шансу, да лик усклади с дететовим могућностима и ту радост игре усмери и на мање задатке, па и оне негативне да им оправда постојање и потребу да баш то дете одигра такву улогу. По показаној спремности да брже и лакше запамте текст улоге, те неке кореографске или мизансценске задатке, одмах се истичу даровита деца.

Управо, играјући те главне, захтевне ликове, даровито дете постаје вођа у правом смислу те речи и прави мотор представе, спремно да за собом повуче и осталу децу. Задатак васпитача је да и другу децу припреми за оне мање улоге и помогне им у савладавању роле, нарочито ако је то улога негативца, Вука, Беданеца или Вештице. Тако се оно неће осећати потиштеним и омраженим од остале деце. Разумевање представе почиње од првог разговора када васпитач излаже експликацију представе, потребу да се игра, начин играња и план припреме. На крају се своди закључак у вези оствареног и замишљеног. Најважнији део се остварује између деце која су играла и деце која су посматрала, та интеракција је суштински допринос сврсисходности представе, а често се одвија и ван очију васпитача и родитеља, што децу ослобађа страха од погрешног мишљења и учвршћује у генерацијској групи, што је од пресудне важности за формирање здраве личности. Често се ова врста критичког мишљења води под директним вођством даровитих, али то је генерацијска борба мишљења која им изоштрава моћ расуђивања, а то је пожељна конотација наше представе. Сценска уметност се, дакле, показује као незаобилазна уметничка дисциплина у образовању даровите деце и помаже њиховој инклузији на добробит не само њих и њихове породице, која због тога осећа задовољство правилним развојем свога детета, већ и остале деце, јер иза њих остаје леп

сценски догађај којим се сви поносе као добро обављеним послом, а то нам је крајњи циљ – био и јесте, сад и увек, добра представа.

Литература

1. Максић, С. (1998). *Даровито дете у школи*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
2. Гојков, Г. (2004). Претварање даровитости у таленат, *Зборник* стратегије подстицања даровитости, бр. 10, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
3. Крњајић, З. (2004). Породица и подстицање когнитивног развоја и надарености, *Зборник* стратегије подстицања даровитости, бр. 10, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
4. Мисаиловић, М. (1991). *Дете и позоришна уметност*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Поповић, Б. (2006). *Сценска уметност и слободно време ученика*, Зборник радова „Продужени и целодневни боравак ученика у савременој основној школи“, Сомбор: Педагошки факултет.
6. Stamatović, M., Šekeljić, G., Marković, Ž. (2013). Ishodi nastave fizičkog vaspitanja u IV razredu osnovne škole u zavisnosti od organizacije nastave, *Zbornik radova*, 15, str. 237–248, Užice: Učiteljski fakultet.
7. Трнавац, Н. (1979). *Дечја игра*, Горњи Милановац: Дечје новине.

Branko Popović

PERFORMING ARTS IN THE DEVELOPMENT
OF GIFTEDNESS IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary: *This paper discusses the preparation of pre-school teachers to work with children who exhibit giftedness at preschool level. It, above all,refers to the respect of the rights of the gifted, confirmation of giftedness, that is, the number of children in the group who are ahead of other children in one or more areas, especially in terms of creative – productive thinking and visual and performing arts. Performing Arts as a subject matter, allows the educator to develop the interest of gifted children for the given matter and, to work, together with them, on the development of demonstrated talent. For this purpose we use the short stage forms such as puppet shows, and similar activities.*

Keywords: *talent, performing arts, puppet plays, dramatization, speech development, child.*

Даница Радуновић Столић
Висока школа за васпитаче струковних студија,
Алексинац

УДК 373.2:[398:688.721
37.036-053.4:792

ФОЛКЛОРНА ЛУТКА И ЊЕНА ПРИМЕЊИВОСТ У ВРТИЋУ

Апстракт: *У раду се разматрају питања која су у вези са фолклорном лутком и њеном примењивошћу у вртићу. Такође, драмско изражавање је основна премиса у испољавању свеукупне личности детета, па је то примарна чињеница од које се пошло у формирању специјалистичког смера за васпитаче драмске уметности на Високој школи за васпитаче струковних студија у Алексинцу. Позоришна уметност, у чијој су основи сви облици драмског изражавања, највише наликује дечјој игри. Зато је неопходно да се у вртићу овај вид манифестовања света стварности и света уметности стално унапређује и усавршава. Когнитивна акта код деца се, такође, најлакше и најефикасније реализују путем драмског обликовања. Потом, лутку представљамо као играчку и најдражи објекат у дечјим рукама, помоћу кога деца изражавају своја емоционална стања. Фолклорна лутка је везана за традицију одређене културе, живописна је, једноставна за анимирање и израду, те се може примењивати и у вртићу. У новије време она се третира и као еколошка лутка, с обзиром на природу материјала од кога се израђује.*

Кључне речи: *драмско, деца, вртић, лутка, фолклор, традиција, анимација, емоције, игра.*

Уводна разматрања

Студијски програм специјализације у трајању од једне године, односно два семестра на Високој школи за васпитаче струковних студија у Алексинцу, јединствен је програм такве врсте у Србији и усклађен је са прописима Болоњске декларације.

Васпитач као специјалиста драмске уметности треба да буде организатор и координатор свих делатности у вртићу које се тичу драмског изражавања, а пре свега, када су у питању приредбе, усмерене активности везане за драмски текст, или за драматизацију текстова из других књижевних жанрова. То не значи да васпитачи тај део посла нису радили и раније, али смо овим смером хтели да све подигнемо на виши и квалитетнији ниво. Такође, свесни смо и чињенице да је мало луткарских позоришта у нас. Београд, Ниш, Нови Сад, Суботица и још неки већи градови имају луткарска позоришта. И то је углавном све! Али, то је недовољно! Многа деца, односно већа популација предшколаца, и то из, пре свега, мањих места и сеоских средина, никада не види нити једну луткарску

представу или било коју другу представу за децу. Негде позориште „дође у госте“, али често то из различитих разлога није могуће. Мислимо да васпитачи специјалисти сценске уметности могу организовати и у истуреним групама своје представе.

Такође, веома је мало драмских текстова за луткарске представе, мало је аниматора и израђивача лутака, па у томе видимо могућност да се васпитачи искажу као креативне личности, прави стваралоци и уметници. Могућности у којима треба да се искажу и уметнички афирмишу васпитачи специјалисти драмског васпитања, могу се разврстати на следеће:

1. Васпитачи, посебно они са искуством, након овог једногодишњег образовања биће оспособљени да могу написати низ драмских игара, скечева, игроказа, из непосредног искуства у раду са децом у вртићу. То могу бити занимљиве ситуације, необичне, хуморне, са неким догодовштинама и сл. Како је код нас мало драмских текстова за луткарске представе и уопште позоришне предстеве за децу, ето прилике да васпитачи из једног, или пак неколико вртића направе збирку таквих текстова.

Такође, могу драматизовати већ постојеће текстове других жанрова, с обзиром на то да и у поезији за децу постоје ликови и ситуације које омогућавају превођење у драмски жанр.

2. Васпитачи специјалисти драмских уметности могу бити израђивачи лутака, које ће користити у представама у свом вртићу, али које могу понудити и у другим вртићима у другим градовима, у луткарским позориштима итд. Дакако, васпитачи то раде одувек, неко са више а неко са мање успеха. Рачунамо да специјалистиким програмом можемо допринети том раду, довести га до квалитетнијих иновација и реализација.

3. Васпитачи специјалисти струковних студија могу се бавити режијом, сценаријом, костимографијом. Дакле, може преузети улогу коју иначе имају поједина занимања у позориштима за децу.

4. Васпитачи могу, уколико постоји локални радио или телевизија, да припремају програм за децу.

5. Могу организовати разне играонице за децу при вртићу, али и шире (прослава рођендана и др.).

6. Васпитач – специјалиста драмског васпитања организоваће, режирати и руководити приредбама у вртићу. Затим ће помагати другим васпитачима у реализацији разних луткарских представа или у реализацији „живе“ глуме.

Основне претпоставке

Када је писан овај програм пошло се од низа релевантних претпоставки.

Прво, драматизација, у било ком виду представља полазиште за проучавање различитих књижевних жанрова из домена дечје књижевности.

Друго, свет игре најближи је и најсличнији драмској форми изражавања.

Зар деца сама нису у својој игри замишљања: и режисери, и драматурзи, и глумци, и сценографи, и костимографи. Загледајте се у децу кад играју неке своје игре, код куће, у природи, на излету, у дворишту вртића, у самом вртићу. Колико маште, спретности и уживљавања улажу у дочаравање неке ситуације. И без уплива одраслих деца одређују себи улоге: *ја ћу бити доктор, ти буди мама, ово је болесна беба, ја сам васпитачица, ми смо војници* и сл.

Треће, много је лакше схватити књижевни текст драматизован, него само прочитан или испричан. Уз лутку деца боље схватају и памте садржаје. Такође, деца размишљају у сликама, такав је и њихов говор (*номинални реализам*, именовање ствари и појава). Млађи предшколци ће схаватити све буквално, неке ће прихватити и са страхом, а старијима ће те констатације бити и смешне. Зато се и препоручује да се обрађују песме у којима доминирају звучне фигуре, као што су: асонанце, алитерације, ономатопеје, алонжман и друге. Погодне су и фигуре понављања, какви су рефрен, анафора, епифора и симплока. Фигуре, као што је метафора и њене подврсте, метонимија, синегдоха, затим алегорија, иронија, сарказам, треба избегавати.

Да би се открила природа луткарске уметности, мора се доћи до дечјег доживљаја лутке. Она није у дечјим рукама само беживотна играчка, најобичнији предмет. Напротив, она има све епитете живог. Она може да буде и гладна и жедна, добра и лоша, и лепа и ружна, итд. Тај процес „оживљавања“ лутке у дечјој машти је слободан и неконтролисан. На луткарској позорници је сасвим супротно: свесно и контролисано. Основни задатак луткара је да лутку оживи и она током играња представе она мора да живи. Само тако лутка може да делује на најмлађу публику.

Теоретичари луткарства истичу проблем психологије као основни недостатак. Свака лутка има један и непроменљив израз лица. Током целе представе, без обзира шта се на њој догађало, израз лица, без обзира на расположење лика, односно лутке, остаје исти. Зато су најуспешнији они луткарски комади у којима је радња једноставна, а расположења лутке се изражавају не на промени израза лица, већ на промени покрета и њеног кретања. Покрет је најважнији елемент луткарске уметности. Од интензитета покрета директно је зависна свака лутка, односно њена изражајна могућност.

По броју учесника у овом виду игара маште или улога, наглашавамо да оне могу бити **моно**, **дуо** и **поли** игре.[24] Наиме, нека даца су у стању сатима да се играју са својим играчкама, дајући им одређене улоге, именујући их, вршећи лично *оживљавање* својих омиљених играчака, а ако оне припадају свету фауне, она ће их и **антропоморфизовати** у својој бујној машти. Тако ће дете узети улогу лекара, а његове играчке постају *пацијенти*. Маштовита деца често знају да њихови јунаци треба да говоре различитим гласовима, па она говоре уместо својих јунака, мењајући свој глас. Ако је дете дало себи улогу васпитача или учитеља, његове играчке постају ђаци и слично. У дуо играма најчешће се код куће играју браћа или сестре, а каткад у своју игру укључују одраслог члана породице. Нарочито јединчад или деца која имају изразито старијег брата или сестру, потом која не иду у вртић, већ која остају код куће или их чувају баке или деке, воле да са њима стварају игровне ситуације. У вртићу се ређе издвајају деца у пару, посебно ако су млађа, док старији предшколци имају смисла за такав вид

[24] О томе се може прочитати у нашем раду: *Развој дечјег говора у различитим облицима испољавања драмских компоненти,* „Наше стварање“, бр. 9, Алексинац, Висока школа за васпитаче струковних студија, 2010, стр. 29-46.

дружења, па и развијања игара за које је потребно двоје. Они у том периоду већ имају омиљеног друга или другарицу са којим могу сама осмислити и извести неки краћи дијалошки текст. Ова врста дечјих игара најчеће се, ипак, изводи у групи, што доприноси социјализацији деце и сваком виду комуникације, а пре свега говорне.

Психолошки аспекти

Руски психолог Д. Б. Ељконјин види у игри основни вид дечјег самопотврђивања и препознаје неколико елемената дечје игре, које упућују на драмско (улоге, логика радње, сиже итд). Такође, на основу неколиких истраживања утврђује да се игра у зависности од узраста деце разликује, односно да се стално развија. На првом нивоу игре постоје улоге, али оне не одређују радње, већ су саме одређене карактером радње. Радња је једнострана и састоји се од низа једноставних операција. Логика радње може се брзо нарушити, што не ствара незадовољство код деце. Други ниво подразумева да деца именују улоге. Логика радње скоро је истоветна са радњом у стварном животу. Нарушавање реда радње се не прихвата, али не наилази се на супротстављање. Трећи ниво развоја игре подразумева да су улоге јасно издвојене и одређене. Радња је разноврсна. Нарушавање логике радње код деце изазива протест. Код четвртог нивоа видимо да су улоге јасно издвојене, а говор је обележје улоге. Радња се одвија по јасно одређеном и утврђеном редоследу. Не дозвољава се напуштање логике радње, а ако до тога дође - деца ће протествовати.

Станиша Николић, као и психолози Марија Чичек и Жељко Боровечки разматрају сложено питање односа између драме и психе као дела сценске психотерапије: „Сценско стварање, као уосталом и свако друго умјетничко стварање, доводи до појаве и очитовања приступности несвесног интрапсихолошког свијета помоћу говора који га води до свијести, а да га због тога не ставља у свој јарам. Сва казалиштна дјела на различит али постојан начин занемарују вријеме и збиљски простор, одвајају се од захтева логике, вршећи процесе сажимања, претварања и помицања елемената реалног света.“ (Nikolić, S. 1990:21).

Кад пише о сценској игри, методичар Марија Ботуровић мисли да се оне могу сагледати у светлу лутка-представе драмске игре за децу.

Осим драматизације књижевног текста у коме су актери деца, Дотлић и Каменов мисле да и луткарске представе које имају велику улогу у дечјем животу, односно снажно делују на њихов емотиван развој и на развој говора, па их треба реализовати у вртићу. У том случају улога васпитача је да буде режисер, сценариста или драматург, сценограф, костимограф, да осмишљава и прави лутке. Свакако, да је у свему томе, као што смо и претходно нагласили, учествовање деце у свим тим радњама веома битно. Гињол лутке и лутке на штапу, било тродимензионалне или плошне, најједноставније су за израду и руковање. Можда би сам васпитач урадио брзо и квалитетније лутке, али деца ће их доживети много присније ако су сама у томе учествовала, ако су давала идеју, помагала васпитачу и радила сличне радње.

Четири су основне карактеристике луткарске представе намењене деци:

- занимљива сценска лутка (прилагођена узрасту деце),

-динамика дешавања на сцени (постиже се динамичном драмском радњом, са сонговима између дијалога и са вербалним контактом са публиком),

- интригантна сценографија и упечатљиви костими,
- текст представе.

Текстови за извођење мора да буду једноставни и динамични. Дотлић и Каменов предлажу драматизацију поетских текстова за луткарске представе, тачније предлажу песме у којима долази до изражаја монолог и дијалог, где се ликови могу јасно издвојити (за извођење монолога карактеристична је песма Григора Витеза *Зијевалица*, за дијалог песма Божидара Тимотијевића *Лепа ката и плави зумбул*). У књижевности за децу мноштво је таквих песама које се могу драматизовати и чији се ликови на једноставан начин могу извести у луткарском представљању у вртићу. Често деца траже да васпитач понови луткарску представу. Он то треба да учини, али да о њој са њима претходно разговара, да тражи изрицање њихових утисака о самој представи, о јунацима те представе, да их подстиче на развијање самосталних судова и утиче на њихово језичко усавршавање, на дечју речитост итд. После тога васпитач још једном изводи представу. У њој често желе, подстакнута изведеном представом и изгледом лутака, да учествују и деца. Васпитач им то допушта, па тако настаје и дечја луткарска позоришна представа. Такође, деца после одгледане представе у позоришту воле да се играју позоришта лутака, васпитач их у томе подржава и помаже им. Лутке које ће правити за децу и са децом, треба да одговарају величини дечје руке.

Кратак историјски пресек

Историја луткарства допире у далеко прошлост људске цивилизације. Када је нека девојчица зањихала гранчицу у свом наручју, дајући јој својства живог, антропоморфизујући је, настала је и прва лутка. Свакако, то не може бити лутка у правом смислу те речи, с обзиром на то да није стилизована. Правим луткама сматрамо оне које је човек обликовао. Тако можемо рећи да се МАРОТ лутка на штапу, коју су носили енглески лакрдијаши у средњем веку, сматра претечом савремених лутака на штапу. Једноставна је, мада се мисли да је било и једноставнијих, али нема прецизнијих података о томе. Постоје нацрти за те најпростије средњовековне лутке.

Када је у питању историја фолклорне лутке на штапу, има и мишљења да су оне у Европу стигле са Истока, тачније из Кине. С друге стране, може се, према теорији о сличном ступњевитом развитку, некада и скоро истоветном развићу, које се одвија на истом или сличном друштвеном и историјском развоју географски удаљених култура.

Многи национални и популарни луткарски ликови су, у суштини, ручне лутке. Луткари су их правили и анимирали, носећи их по градским трговима, сеоским вашарима, разним згодама, где су увесељавали окупљени народ. Гледаоци су били одрасли и деца. У Француској је позната Гињол лутка, по том јунаку добиле су име све лутке које су настајале на сличан начин. Овај лионски лутак представљао је племенитог и духовитог човека. У Енглеској су познате две лутке Панч и Џуди, у Немачкој Касперл, отресит и виспрен лик сељака, у Италији је лутка Пулчинела, у Русији Петрушка, код Мађара Паприка Јанчи, код нас је лутак Тодор.

Литература

1. Абрамовић, Драгана (2002). *Деца телевизијске драме*, Београд: Радио-телевизија Србије.
2. Група аутор (1989). *Игре и играчке*, Београд – Сарајево: Завод за издавање уџбеника и наставна средства – Свјетлост.
3. Ељкоњин, Борисович Данијел (1984). *Психологија дечје игре*, Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
4. Заплетал, Милош (1997). *Ризница играчака*, Нови Сад: Тампограф.
5. Каменов, Емил (1998): *Играмо се, откривамо, стварамо*, Нови Сад: Дневник.
6. Каменов, Е. и Дотлић, Љ (1996). *Књижевност у дечјем вртићу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре и Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду.
7. Каменов, Емил (2006). *Дечја игра / Васпитање и образовање кроз игру*, Београд: Завод за издавање уџбеника.
8. Кулунџић, Марија (1988). *Мој живот с лутком*, Сарајево: Пословна заједница професионалних позоришта БиХ.
9. Ladika, Z.(1970). *Dijete i scenska umjetnost*, Zagreb: Školska knjiga
10. Марковић Ж., Слободан (1991). *Савремена драма за децу и омладину*, Детињство, бр. 1-2, Нови Сад.
11. Миловановић, Ана (2002). *Фолклорне лутке на штапу*, Алексинац: Виша школа за образовање васпитача.
12. Николин, В. и група аутора (1966). *Увод у луткарство*, Београд: Завод за издавање уџбеника.

Danica Radunović Stolić

TRADITIONAL PUPPETS AND ITS
APPLICABILITY IN KINDERGARTEN

Summary: *Puppets are an integral part of a childhood. They can be made of various materials. The best ones are those made of natural materials. The most popular puppets in pre-school education are Guignol and stick puppets. They are easy to make, handle and animate. The educator is taught to make puppets and animate them, along with the children.*

Keywords: *Drama, children, nursery, doll, folklore, tradition, animation, emotions, game.*

Аница Павловић
ПУ „Лане“,
Алексинац

УДК 371.383:792.091]:373.2

СВЕТ ДРАМЕ И ПОЗОРИШТА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Резиме: *У овом раду биће речи о драмској радионици у вртићу, кроз коју васпитач-практичар стимулише природни дечји креативни потенцијал за драмско стваралаштво. Драмска радионица је оформљена са циљем да се подстакне креативно размишљање, ослобађање тела и гласа и да деца науче основне елементе глуме и сценског наступа. Радионица је подељена у одређене целине и конципирана је као едукациони тренинг састављен од низа драмских игара и вежби. Радионица је стваралачки процес и нема унапред подељене улоге прилагођене за талентованог и мање талентованог. Свако дете добија шансу да искаже свој креативни потенцијал, али се на крају, ипак, издвоје појединци даром за сценски наступ. Драмска радионица, поред задатка да децу упозна са глумом, има за циљ да се деца осећају лепо и испуњено. Оваква врста радионице не може да оформи професионалног глумца, али сигурно може да изнедрити децу која имају слуха за позориште и уметност.*

Кључне речи: *драма, драмска радионица, дете, васпитач, позоришна представа.*

Нешто о таленту

Рећи нешто о талентованости, посебно је важно кад имамо у виду различитост талената. У предшколском добу могу се препознати рани таленти, но посебно драмски таленат спада у касне таленте који свој замах показује тек након адолесцентског доба. Зато је неадекватно и преурањено препознати талентовану децу пре него што је за то дошло време (мешовите групе). У пракси се дешава да етикета талента постане превелико оптерећење за дете које још не може да покаже свој зрели профил. Васпитачи и родитељи понекад прерано усмеравају дете према неком пољу ка коме оно може, а и не мора да покаже зрели интерес и способност. Због тога је овакав начин рада са децом врло осетљиво поље и сматрам да је можда прикладније говорити о испитивању интересовања и склоности деце ка драмској уметности.

Преглед методологије рада

Радионица је стваралачки процес и нема унапред подељене улоге прилагођене за талентованог и мање талентованог. Фазе радионице се надовезују као карике у ланцу. Драмска радионица траје више месеци. У току припрема радионице уследило је прво упознавање са групом. Доста пажње смо посветили међусобном упознавању, ради стицања поверења и успостављања блискости уопште, што је и те како потребно за добар почетак. У току припреме, после

упознавања, оно што је било обавезно, заједнички смо поставили правила радионичарског рада.

Правила

- Слушамо инструкције.
- Ако не разумемо, одмах питамо.
- Слушамо једни друге.
- Ником се не ругамо.
- Дајемо све од себе.
- Помози, ако траже помоћ.
- Ако се данас не осећаш лепо, можеш нас посматрати.

За време упознавања посматрала сам групе и децу појединачно, процењивала могућности, аспирације и темперамент према чему сам касније прилагођавала начин и темпо рада. Предуслов за развој процеса су разумевање и комуникација између водитеља и групе. То разумевање мора бити не само на рационалном нивоу већ и на емотивном, јер ако то изостане, група (дете) ће се повући, затворити, понекад чак и отворено побунити. Водитељ и група чине тим, а њихова интеракција је услов да започне стваралачки креативни процес.

Рад у радионици не усмерава се на индивидуалне таленте, него на групни креативни развој и рад. Да би се креативност појавила, потребно је да се стекну одређени предуслови психолошке природе. То су слобода и изазовност ситуације стварања – омогућавање слободе израза. Потребно је било изазвати интересовање и мотивисање деце, развити вештину и спремност да се усвоји ново, као и спремност на сарадњу и грађење стваралачког резултата.

Систем драмских игара кроз које су пролазиле групе (деца) при процењивању, обухватале су следеће вежбе у виду игара:

- за ослобађање у простору и покрету,
- за концентрацију, пажњу и машту,
- за особађање и култивисање говора,
- игре у дијалозима – драмске игре.

Вежбе у простору и покрету

Вежбе у простору и покрету, обухватале су активности које се везују за физичко кретање и сналажење у простору. У овим вежбама, нарочито почетним,

нисмо користили реч као средство изражавања, да би се пажња деце везала за покрет и оријентацију у простору. Деца се у почетку крећу слободно (уз музику или без ње), а потом добијају задатак да се нађу у замишљеној ситуацији и да из ње изађу. Емоције су изражавали, онолико колико се она може изразити покретом, гестом, мимиком. У оваквом изражавању – искључиво покретом (што је блиско уметности пантомимског изражавања), деца су врло често показивала тенденцију брзоплетости и одустајања, али често и искрене упорности. У овој фази рада тежили смо да деца прихвате неколико битних ствари:

- да је и у замишљеним ситуацијама и у радњама потребно бити спонтан и природан, као „кад би“ се то догађало у стварности,
- да схвате, да свака радња и емоција имају свој одређени карактер, садржај и трајање,
- да спознају, да свака радња треба да буде мотивисана одређеним хтењима, а емоције се појављују као резултат збивања и доживљаја.

Важно је напоменути да ове вежбе, поред важности за ослобађање у простору и покрету, од изузетног су значаја за развој концентрације и пажње, као и развијање маште. Велики задатак је био „освестити“ децу, да је поред гласа и тело „апарат“ који се може користити као изражајно средство (на сцени).

Игре за концентрацију и машту

Ова врста игара врло је битан предуслов за наредне вежбе. Нарочито у мешовитим групама, користили смо игре „замишљених улога“, које су и те како погодне за млађу децу. У овим играма дете само креира сценарио, замишља амбијент у ком се одвија, у којем оно игра одређену улогу и користи симболичке реквизите (штап постаје мач или чаробни штапић, лопта – магична кугла...). Игре, „лети – лети“ и „замрзни се“користили смо у свим групама, јер су одличне за развој концентрације и самоконтроле.

Говорне вежбе

Упоредо са играма у покрету и простору, примењивали сми и игре у којима доминира реч. Говорне игре имале су за циљ да кроз вежбање за спонтано изражавање ослободе дете и у усменом изражавању, да развијају машту, емотивност и креативан начин мишљења. Почињали смо од најједноставнијих игара за развој говора:

- бројалице,
- брзалице,
- игре речима.

У оквиру рада на говорним играма, акценат је стављен на изражајно и лепо говорење, правилно изражавање речи, а завршавали смо играма поистовећивања или кратким монолошким говором-представљањем (извођењем) што и јесте најједноставнији вид драмског исказивања. Паралелно са говорним вежбама, користили смо и вежбе дисања, јер се често дешава да неправилно дисање омета правилно говорно изражавање. Вежбе за дисање примењују се на једноставан начин и то опет помоћу народних брзалица. Приликом изговарања брзалица, деци се дају упутства како да правилно користе своје дисајне органе што доприноси правилном изовору и темпу говорења.

Драмске игре

Драмска игра, по својој форми обухвата оба вида изражајних могућности детета – покрет и говор. Драмска игра, подразумева спонтано активно дечје интересовање и игру „за себе“, али је и игра с правилима, која подлеже основним законитостима драмске радње. Децу предшколског узраста карактерише имитација онога што виде и доживе у стварности око себе, разним делима уметности, или замишљених збивања и ситуација. Полазећи од тог сазнања , користили смо:

- симболичке игре,
- игре маште,
- имитативне игре,
- игре пантомиме,
- игре улога.

О карактеристикама ових игара нећу говорити, већ ћу само нагласити атмосферу у групама за време реализације ове фазе радионице. Свакодневна импровизација драмске игре, која је увек била другачија, у зависности од тога, како су и чиме били подстакнути да се баве драмском игром, била је превелико задовољство за све њих, па чак и за оне повучене који су се, или укључивали на мој подстрек или остајали посматрачи уз смех и дубоку пажњу. Било је напорно, приликом сваког сусрета стварати атмосферу која подстицајно делује на дете (нарочито у мешовитим групама), али је свако дете добијало прилику да самостално дође до маштовитих решења и осети се као творац и господар ситуације.

Играли смо се позоришта, користећи завесу за драмску игру и сцену за луткарско позориште. Врло често смо користили лутку (гињол лутку), која је омиљена међу децом. Посматрањем детета док говори „кроз лутку“ можемо много сазнати о његовој личности, интересовањима, потребама, жељама. Циљ је био да се учествујући у драмској игри , деца осамостаљују и спонтано испољавају машту, истражују своје изражајне могућности и покретом тела и гласовним променама, пантомимом геговима. Радња је била крајње неизвесна и једноставна, а зависила је од тренутне инспирације деце. Био је то својеврстан облик језичко-стваралачких, драмских игара, кроз које су деца истраживала своја понашања и откривала своје особине (а ја посматрала и бележила). Истраживала сам када се (и како) код деце развијала кооперативност, перцепција, изражајан говор, слобода у говору и у дијалогу. Било је то заједничко истраживање, да откријемо и препознамо могућности деце у драмском изражавању и стварању.

Два пута недељно дружили смо се како бисмо кроз игру стимулисали природни дечји креативни потенцијал и издвајали су се појединци својом креативношћу и даром за сценски наступ.

Завршна фаза

Преостало нам је да релизујемо последњу фазу драмске радионице, а то су позоришне игре или стварање представе .Припрема представе захтева:

- рад са децом-глумцима/ пробе за столом, карактеризацију ликова,
- поделу улога и увежбавање текста,

- распоред проба/рад на мизансцену (поставка на сцену, овладавање простором и покретом),

- везивање рашчлањених делова у јединствену целину/композицију комада,

- извођење представе.

Последња фаза радионице имала је форму драме, у којој су њени учесници, деца (њих дванаесторо), вођени да размишљају, замишљају и приказују и припреме се за сценски наступ. Прошли смо вежбе импровизације, кроз које освешћујемо поступак од приватног до лика (учење кроз освешћивање онога што већ знамо). Потом, вежбе за боље упознавање свог и туђег идентитета, путем дијалога који се не огледа само у тексту већ и на сцени.

Деци је дата могућност да одгледају истоимену позоришну представу у извођењу глумаца Алексиначког аматерског позоришта, у режију Драгослава Ранђеловића, а по тексту Игора Бојовића. На тај начин могли су да стекну увид о поставци позоришног комада на сцену, играња улога и остваривања интерактивног контакта са публиком. Посао водитеља радионице био је адаптација текста. Користећи књижевне текстове бајке „Црвенкапа“ Игора Бојовића и Миливоја Млађеновића, урађена је нова верзија бајке и на један нов хумористичан начин приведена крају. У издвојеном амбијенту (деца и водитељ радионице), приступили смо карактеризацији ликова (вежбе за столом) и подели улога.

У стварању сценографије и костимографије укључили смо родитеље деце и раднике вртића. Пробе на сцени одвијале су се у за то предвиђеном простору објекта у Мишићевој.

Позоришна представа „Црвенкапа“

Задовољство, осмех на дечјим лицима и аплауз публике (деце, родитеља, радника) били су нам највећи дар за уложени труд.

Закључак

Презентација (драмско дело) којом се процес завршава, пружа естетски ужитак учесницима (деци) радионице и веома је значајна због афирмације групе и њеног рада. Кроз извођење пред заједницом којој припада група, деца стичу самопоуздање, самопоштовање и могућност промене позиције у заједници, која је већ припремљена у „заштићеним“ радионичарским условима. Драмска радионица, поред задатка да децу упозна са глумом, има за циљ да се деца осећају лепо и испуњено. Оваква врста радионице не може да оформи

професионалног глумца, али ће сигурно изнедрити децу која имају слуха за позориште и уметност

Литература

1. Бојовић, Душица (2010). *Више од игре*, Београд.
2. Бојовић, Душица (2009). *Моћ маште, моћ покрета*, Београд.
3. Лазић, Радослав (2009). *Бити глумац*, Београд.
4. Танурџић – Бошкан, Зора (2000). *Од игре до позорнице*, Београд.

Anica Pavlović

THE WORLD OF DRAMA AND THEATRE
IN PRESCHOOL EDUCATION

Summary: *The paper presents drama workshop in preschool education which is used by the teacher-practitioner in order to stimulate children's natural creative potential for dramatic art. The drama workshop was initiated in order to stimulate creative thinking, release of the voice and body movement and to enable children to learn the basic elements of acting and performing. The workshop is divided into units and relies on the concept of educational training with numerous drama games and activities. The workshop is a creative process and it does not classify roles beforehand into those for more or less talented. Every child has an opportunity to show creative potential and those gifted for scene performance eventually emerge. In addition to introducing children to acting, the drama workshop enables the children to attain a sense of achievement. This type of workshop cannot create professional actors but it certainly can produce children with a feeling for theatre and art.*

Keywords: *drama, workshop, child, teacher-practitioner, theatre.*

Дејан Милетић
ПУ „*Полетарац*“, Сврљиг
Аница Павловић
ПУ „*Лане*“, Алексинац

УДК 37.036:792]:373.2

ЗНАЧАЈ ДРАМСКОГ ВАСПИТАЊА У ВРТИЋУ

Резиме: *У овом скромном приступу разматра се значај драмског васпитања за рад са децом предшколског узраста, са кратким освртом на генезу драмске уметности, однос детета и драмске уметности, драмске игре, као и избор драмских текстова. Истиче се, такође, важност ових елемената, који у својој корелацији и комплементарности чине врло драгоцену основу за креативност, емотивност, маштовитост и, пре, свега, социјализацију сваког детета. Иначе, рад је настао на основу вишегодишњег емпиријског и практичног искуства са децом у вртићу и бављења елементима драмске уметности.*

Кључне речи: *дете, драмска уметност, игра, глума, машта, покрет.*

Како је настала драмска уметност

Настанак драмске уметности врло је блиско повезан са једним видом симболичке игре, праисторијске игре, која је после испуњења елементарних услова за физички опстанак потражила и испуњење својих духовних потреба у обредним свечаностима (религиозним, ратним итд.) Изузетну важност у настанку позоришне уметности истраживачи придају употреби маске, помоћу које човек покушава да постане „неко други“. Тако је постао глумац, који је својом игром омогућавао и богатство доживљаја онима који су га гледали – публици. На тај начин се родило и позориште (у неразлучивом јединству: извођачи – гледаоци), које је током историјског развоја друштва мењало и усавршавало своју структуру.

У почетним облицима драмског изражавања доминантни су били ритам, игра и музика, при чему су основни облици људског изражавања били гест, покрет и мимика. У даљем културном развоју људских заједница гестовни говор замењен је савршенијим, гласовним изражавањем. Античка култура нам доноси и прве трагедије настале из дитирамба, химне у част бога Диониса. Када је у част бога Диониса приношена жртва (његова омиљена животиња – јарац; песма посвећена јарцу (трагос) добија по њему име трагедија.

Радња се одвијала само између јунака и хора. Када је Есхил увео и другог глумца, трагедија се не одвија само између јунака и хора, него у првом реду између самих јунака (глумаца на сцени) па тако настаје драма, која током векове мења садржаје и облике.

Дете и драмска уметност

Поводом питања – дете и драмска уметност, профет модерне режије и реформатор сценског простора, аутор капиталног дела модерног театра Музика и режија Адолф Апија (1862 – 1928), у својој теоријској баштини посвећивао је доста простора и проблемима драмске уметности за децу. Апија је сматрао да је суштина позоришног чина примати и давати. За њега је уметност слична науци и моралу, речју, равна љубави, чин духовне размене. За њега, уметник не живи за себе, него ради за другога, за публику. Апија не ставља идеју о активности изнад идеје спонтаности.

Ко је спонтанији од детета? Спонтаност је дар природе. Дете је рођени уметник. Код детета је нарочито изражен дар имитације стварности. Дете открива стваралачку радост у себи, али и радост у другоме. Дете се одиста радује успеху другога. Давати и примати јесте природна равнотежа, где драмска уметност за децу има за циљ спонтаност, оствареност у радости игре. Та колективна радост, то заједничко стварање кроз игру јесте суштина драмске игре. Драмска уметност и јесте у суштини колективни чин стварања, али још више од тога – она је битно колективни чин примања.

Драмско васпитање

Драмским васпитањем деца се уводе у област драме и позоришне уметности кроз игру и дружење са другима. Размотрићемо само неке аспекте драмског васпитања, које омогућава широки утицај на свест детета формирањем његовог етичког и естетичког бића. Утврђено је да се дете путем драмског васпитања у разним активностима потврђује као стваралац, а кроз емотивну ангажованост у драми, касније показује боље успехе у памћењу, стичући способност флексибилне и стваралачке личности. Кроз драмске активности многе теме учине се приступачнији, разумљивијим, занимљивијим. Познато је од каквог је значаја дејство сценске уметности на дечји свет и емоције, с обзиром на то да делује живом речи, збивањем, сликом и осталим средствима која могу успешно да ангажују комплетну личност детета. Драмско васпитање је васпитање за сусрет са реалношћу, васпитање за живот.

Драмска игра

Једна врста игре која развија и моторне и менталне функције детета, а уз то најкомплексније омогућава развитак стваралачких способности је драмска игра (или шире – систем драмских игара). „Градећи на природној потреби детета да драматизује своје искуство, драмска игра на интензивнији начин ангажује његово сензомоторно уобразиљне и мисаоне капацитете“ (др Санда Марјановић).

Драмска игра пружа значајне могућности за развој стваралачких способности у васпитању и образовању деце. Блиска је детету, јер у себи има све елементе дечје игре, а богатство њених садржаја и форми представља многоструке разлоге због којих јој се дете увек радо враћа, ако једном упозна дражи бављења том игром. Доживљаји у стваралачкој драмској игри обогаћују и сазнајно и емотивно. С једне стране, дете у драмској игри осећа потребу да испитује и проналази, а с друге стране, да кроз та тражења проверава и потврђује своју личност, и као резултат овог процеса стиче сигурност и самопоуздање.

Драмска игра је приступачна и деци без посебних афинитета према драмском изражавању, те је и њима омогућено постизање примарних резултата које ова игра омогућава, а то је: у основи ослобођеност у говору, у покрету и простору, богаћење језика, култивисање говора, развијање маште, флексибилности и развијање стваралачке способности.

Кроз систем драмских игара дете развија способност опсервације, јер је упућено на посматрање живота и ствари које га окружују: оно се навикава да гледа и види, да слуша и чује, да запажа и схвати. Непрестано је у ситуацији да повезује узроке и последице, појаве и збивања, да расуђује и просуђује, да би према правилима игре, могло да заузме сопствени став о одређеним значењима и вредностима.

У драмској игри дете се потврђује кроз:

- лично и непосредно учествовање у игри,
- кроз изражавање мишљења,
- оцењивање игре својих другова,
- планирање игре и сугестију идеја за извођење игре,
- стицање искустава и навике за колективни рад,
- усклађује своје интересе, жеље и склоности са заједничким интересовањима,
- учи се трпељивости, поштовању туђих интереса и ставова,
- деца се у драмској игри заједнички радују постигнутим резултатима, али се и навикавају на критику ако нису на правом путу,
- колективни рад доводи до дисциплине и уводи децу у вештину међусобног комуницирања.

У стваралачкој драмској игри дете:

- развија машту (користећи машту постаје довитљиво и сналажљиво),
- оно је принуђено да провоцира и користи свој имагинативни потенцијал и самим тим га развија и обогаћује,
- спремно је да сагледава, одмерава вредности и конструише са свог личног становишта.
- постаје сигурно у свој критеријум,
- не задовољава се стереотипним решењима, него увек тражи нова,
- обогаћује емотивност (вођено кроз смену различитих емотивних односа у замишљеним околностима),
- драмска игра учвршћује и емотивну стабилност детета (оно је зачас спремно да мења емоције, правећи врло оштре прелазе, тј. његов ум овладава емоцијама,
- уживљавањем у разне околности драмска игра омогућава детету да се ослободи нагомиланих емоција и на тај начин се емотивно релаксира,
- кроз исти процес, преко разних збивања, односа и доживљавања у игри, дете постаје способно да координира мисао, емоцију и покрет и постиже хармоничност у изражавању личности.

Циљеви које можемо постићи:

- увођење у културу драмског стваралаштва,
- увођење у основе драмског изражавања,
- развој стваралачких способности,
- потпуније естетско образовање,
- развијање маште,

- сазнајно и емотивно богаћење,
- стварање флексибилне и опсервантивне личности,
- стварање критичне и самокритичне личности,
- подстицање интересовања за истраживање,
- развој опажања, размишљања и слободног изражавања,
- развијање способности за концентрацију и способност за јавне наступе,
- развијање ентузијазма и самосталности у раду,
- развој способности за самоконтролу, досетљивост, комбиновање, замишљање, за имагинативност,
- развијање могућности да се предходно стечена знања употребе на нов и оригиналан начин.

Драмска игра је стваралачка активност при којој учесници у игри сами проналазе и одређују садржај игре. Дете ствара.

Избор драмских текстова

Текст мора бити прилагођен узрасту деце (групе) са којом се ради као и погодан за извођење на малим (импровизованим) позорницама. Треба бирати кратке комаде са мањим бројем учесника (тамо где не постоје велике и временске просторне могућности за одговарајуће припреме, као и за извођење), како би у кратком временском периоду, успели да дођемо до крајњих резултата. Текст са живим и спонтаним дијалозима, као и јасно оцртане ликове, блиске и разумљиве деци, хомогеног узраста. Свакако, текст који има могућност једноставних решења сценског простора што је у условима драмског рада у вртићу врло важно.

Литература

1. Жунић – Вуковић, Јасна (2006). *Луткарски медиј у школи*, Загреб.
2. Мисаиловић, Миленко (1997). *Дете и позоришна уметност,* Београд.
3. Танурџић – Бошкан, Зора (2000). *Од игре до позорнице,* Београд.

Dejan Miletić, Anica Pavlović

IMPORTANCE OF DRAMA EDUCATION IN KINDERGARTEN

Summary: *This modest approach discusses the significance of dramatic education of preschool children and provides a short outline of the genesis of dramatic art, relationship between children and dramatic art, dramatic play, as wel as a choice of dramatic texts. It also emphasizes the significance of these elements whose correlation and complementariness form a valuable basis for development of creativity,emotions, imagination, and above all, socialization of everu child. The study is the result of rich empirical and practical experience with preschool children and work with elements of dramatic art.*

Key words: *shild, dramatic art, games, role play, imagination, movement.*

Александар Ракић
Габријела Чмерић
Драгана Ст. Рудњанин
ПУ „Олга Јовичић – Рита“,
Краљево

УДК 37.043.2-054.57(=214.58)(497.11):373.29
376.7(=214.58)(497.11):373.29

УКЉУЧИВАЊЕ И ВЕЋА ДОСТУПНОСТ ПРИПРЕМНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА ДЕЦИ РОМСКЕ НАЦИОНАЛНОСТИ

Резиме: *Системска припрема ромских предшколаца за полазак у школу подразумева рад са децом и њиховим родитељима, од чије мотивације зависи да ли ће деца бити уписана и редовно долазити у припремни предшколски програм, чиме се стварају услови да ромска деца имају исту стартну позицију за школу као остала деца. Рад је намењен васпитачима који уважавају различитости тако да се сва деца у васпитно-образовној установи осећају прихваћено и добродошло, изграђују климу поверења према ромској деци и њиховим породицама кроз кућне посете, пружање материјалне подршке и познавање ромског језика. Поштују друге културе, задржавајући свој идентитет кроз дружења која доприносе познавању и разумевању традиције Рома, њихове културе, језика и начина живота. Васпитачима који задовољавају потребе и проблеме све деце: да се осећају безбедно, да су емотивно сигурна, да припадају групи вршњака, да то што раде и у чему учествују одговара њиховим способностима, знањима и искуствима. У сарадњи са предшколским установама и локалним заједницама развијају савезништво за подршку квалитетном васпитању и образовању ромске деце, тако што ће их са осталом децом укључивати у живот заједнице кроз посете установама, организацијама и другим групама у предшколској усуанови. Васпитачима који желе да унапређују своју праксу увођењем нових приступа и форми у васпитно-образовни рад са децом, не прилагођавајући их ромској деци већ отклањањем препрека из средине и креирањем атмосфере прихватања, мењајући методе и садржаје рада, фокусирајући се на развијање другарских односа и комуникације међу децом, а мање на исход и продукт активности.*

Кључне речи: *инклузија, ромска деца, толеранција, интеркултуралност, подршка, социјална прихваћеност, партиципација.*

Увод

Годинама уназад присутне су исте тешкоће у раду са ромском децом. У четири групе ППП при ОШ „Димитрије Туцовић“ сваке године се упише од 20 до 30 деце ромске националности, али њихова редовна долазност по групама не прелази 2% годишње. Родитељи им не могу обезбедити ужину, прибор за рад, одећу и обућу и тешко је родитеље мотивисати да без свега овога редовно доводе децу у ППП. Незаинтересованост родитеља за ППП је велика, јер им је најважније да обезбеде основну егзистенцију за своју породицу и не виде смисао

у школовању своје деце. Присутно је неповерење родитеља према васпитачима засновано на ранијим негативним искуствима (страх, понижење, незаинтересованост васпитача за услове одрастања њихове деце). Формира се тим на нивоу установе, који ће покушати да се бави наведеним проблемима. Тим чине социјални радник који врши упис и идентификацију ромске деце у установи, прави распоред деце по групама, омогућава набавку прибора за рад, ужину, одећу и обућу преко организација из локалне заједнице кроз тимски рад са педагошким асистентом за ромску децу и васпитачи који ће својим радом, идејама и позитивним ставовима премостити тешкоће како би ромска деца била успешна, не прилагођавајући другу децу њима већ мењајући методе и садржаје рада.

Ромска деца имају исто право као и сва друга деца да заједно са својим вршњацима похађају редовну групу припремног предшколског програма (ППП) при најближој школи месту становања, као део редовног основног образовања. Тако се стварају услови да им се пруже разноврсне активности, обиље играчака, дидактичког материјала, друштво вршњака, подршка васпитача и оптимална средина за целокупан развој личности, као и припрема за школу. Омогућава им се укључивање у ширу социјалну средину и све редовне друштвене токове успостављањем поверења и обостране сарадње на релацији родитељ – васпитач кроз двосмерну комуникацију и добронамерност према сваком детету и родитељу. У сарадњи са школом (педагошким асистентом за ромску децу), а уз помоћ локалне заједнице развија се савезништво за подршку квалитетном и успешном образовању ромске деце уз конкретне акције. Сви заједно идемо у сусрет њиховим потребама и проблемима да би се отворио зачарани круг сиромаштва у коме ове породице вековима живе, а све у циљу уклањања препрека из средине које их угрожавају да се оспособе за самосталан живот и буду део заједнице.

Инклузивни приступ васпитању и образовању ромске деце

Инклузија се односи на физичко присуство деце у припремном предшколском програму (у даљем тексту ППП), њихову социјалну прихваћеност и припадање групи вршњака. Основни принцип инклузије да се сва деца заједно васпитавају и образују, кад год је то могуће без обзира на разлике међу њима. Препреке не укључивања ромске деце у ППП могу имати корене у сиромаштву, социјалном и културном контексту одрастања или неадекватној пракси васпитача, оне не потичу од деце.

Уверење да су сва деца различита подразумева да смо спремни да се према различитостима односимо са уважавањем и уз прилагођавање. У нашој реалности, анализе показују да има деце која су у васпитно-образовним установама не осећају прихваћеним у групи вршњака. То су деца са специфичним способностима, животним потребама и проблемима које захтевају појачану подршку и помоћ других. Ова деца као мањина у односу на окружење, често су мање видљива као и њихове потребе, жеље и интересовања и нису им доступне исте могућности као већинској групи.

Искљученост из образовања ускраћује ромској деци једно од основних људских права – право на образовање, чиме се онемогућава свеобухватан развој

личности. Пракса показује дасу индивидуалне разлике међу децом извор богатства и разноврсности, а не проблем. На различите потребе и индивидуални темпо развоја деце може се успешно одговорити широким, флексибилним приступом васпитача.

Основне карактеристике инклузивног приступа васпитању и образовању ромске деце

16. **Партнерство** које подразумева толеранцију и флексибилност, узајамно подржавање и размену знања и вештина, свест о напретку на личном и професионалном плану васпитача, предшколске установе, школе, локалне заједнице.
17. **Свеобухватност** значи да се укљученост у васпитно-образовни рад односи на све узрасте деце од најмлађег у предшколској установи до најстаријег на крају образовног циклуса.
18. **Савезништво** предшколских установа, школа, локалних заједница и ромских удружења за подршку квалитетном и успешном образовању ромске деце кроз прилагођавање образовног система потребама деце.
19. **Партиципациј**а ромске деце у ширу социјалну средину кроз осећај припадања групи и развијању солидарности међу њиховим вршњацима.
20. **Интеркултуралност** је право да сва деца буду прихваћена, без обзира на различитости које собом доносе или које у себи носе уз препознавање сопствене културне припадности.

Добити од инклузивног приступа у васпитању и образовању

- **Деца** развијају висок ниво самосталности и самопоуздања. Постају поносна на себе и своја постигнућа. Богате своје социјално искуство и самим тим се осећају као равноправни чланови друштва Уживају дружећи се са вршњацима, прихватају и прилагођавају се различитостима, побољшавају вештину комуникације у циљу боље припремљености за живот.
- **Родитељи** постају активни партнери у животу своје деце, образовању и заједници у целини. Присутност у групи омогућава им да стекну поверење и сигурност у васпитача, сазнају шта деца раде у ППП и развију позитиван став према школи. Учествовањем у васпитно-образовном раду пружа им се могућност да износе своје идеје и прате напредак у припреми за школу своје деце.
- **Васпитачи** уважавају различитост, развијају емпатију и превазилазе изазове, развијајући позитивне ставове, стварајући атмосферу прихваћености, оснажују комуникацију међу децом, развијајући другарски однос и професионални развој. Кроз активности стимулишу и мотивишу децу и родитеље за даље школовање, чиме значајно оснажују сарадњу породице и школе.

Заједничке активности „Растимо без граница“

Социјални радник и васпитачи из тима су после уочавања проблема због мале долазности ромске деце у ППП и непревазиђених предрасуда, које

годинама постоје код васпитача у вези са ромском децом, одржали састанак са педагошким асистентом при ОШ „Димитрије Туцовић“ који врши попис и идентификацију деце ромске националности који се уписују у ППП и школу, износећи став да је важно да деца редовно долазе у ППП да би ромска деца била успешна, да би имали исти старт и полазну основу при упису у први разред као и остала деца, предшколску припрему, задовољавање потребе за друштвом вршњака, научили српски језик толико да могу пратити наставу у школу и имали ослонац у васпитачу.

Осмислили смо активности кроз које ћемо заједно проћи, а у циљу мењања досадашњег стања: отварање ромских породица за сарадњу са васпитачима, поштовање културног идентитета, обичаја и традиције Рома, одлазак васпитача у ромске породице, споразумевање на ромском језику и учење деце понашању које је друштвено прихватљиво.

Организована је јавна трибина у ромском насељу под називом „ППП – први корак ка успешном образовању“, као мотивација родитељима да се покаже добронамерност и разумевање за њихове проблеме који су годинама били присутни, а нису се решавали у корист деце већ су родитељи остављени да се сами сналазе како и на који начин да упишу и припреме децу за полазак у ППП и школу.

Цео тим са педагошким асистентом учи ромски језик (основне речи) како би уклонили ограничења и препреке у комуникацији са децом и родитељима да би се лакше споразумели.

Посета ромском насељу да би се ближе упознале породице деце која ће долазити у ППП. Разлог посете је и подела обуће, одеће, ранчева, прибора и играчака за децу. Као доказ поштовања њихове деце понели смо неколико дечјих радова из ППП, који ће красити њихове домове. У циљу поштовања културног идентитета који даје печат сваком народу, причали смо на ромском језику са породицама које не знају српски језик. Посета је била пријатна уз воду, шећер и чај, деца срећна, задовољна, седели су нам у крилу, мазили се и држали нас за руке, шетали по насељу и уводили нас у њихове домове.

На почетку нове школске године више пута смо послали ромским родитељима информацију о родитељском састанку и теми састанка „Упознавање са програмом рада у ППП“. Дошли су скоро сви родитељи ромске деце, што нам је говорило да смо успоставили добру сарадњу и поверење са родитељима. Поделили смо прибор за рад у ППП и договорили се да организујемо заједничке активности и радионице да би се дао допринос у раду групе и да родитељи виде начин на који васпитач ради са децом.

Проналазили смо повод и циљ да посетимо организације, установе и друге групе деце у нашем граду, па су сва ова наша дружења имала едукативни и забавни карактер. Сарадња са ОШ „Прваци предшколцима“ са циљем да се пожели добродошлица свим предшколцима, уз сарадњу са васпитачима, учитељима и школском децом, а кроз подстицање позитивне комуникације да брину једни о другима и да сарађују.

Посета аеродрому „Морава“ у Лађевцима, у циљу упознавања деце са актуелним догађајима нашег града, а у оквиру активности које су планиране за Дечју недељу: упознавање са пилотима, пистом, авионима и хелихоптерима,

улазак у авионе и хелихоптере, рецитовање песмица и подела војних налепница и слаткиша деци.

Дружење са децом из других предшколских група. Заједничком игром и кооперативношћу омогућити деци да уважавају једни друге, поштују слободу изражавања и да се укључују заједно у рад групе: певамо о другарству, играмо „Дуње ранке“ у пару, израђујемо оригами срца, послужење за сву децу.

Дочек Деда-Мраза поводом предстојећих Новогодишњих и Божићних празника: певамо и играмо са Деда-Мразом, сликање и подела пакетића. „Ђурђевданско посело“ – поштовање културног идентитета са циљем унапређивања сарадње васпитач – родитељ. Приредба поводом верског празника „Ђурђевдана“, где су деца певала и рецитовала на српском и ромском језику. Песму „Ђурђевдан“ је на гитари изводио васпитач ромске националности. Завршна приредба у школи кроз коју смо пружили добар пример деци за повезивање различитих култура, уз међусобно дружење и зближавање: рецитовање на ромском и српском језику „На свету су деца иста“, певамо песме о школи, игра „Деца су украс света“.

Сарадња са друштвеном средином

Иницијатива за локални развој – град Краљево: испитујемо предлоге за бољу сарадњу и комуникацију са родитељима ромске деце, понуда дидактичких средстава за игру у ППП и код куће (узимају – враћају или им се поклања нешто од понуђених средстава), предложено оснивање „Бајкотеке“ за предшколску децу у оквиру библиотеке у ОШ „Димитрије Туцовић“, утврђујемо правила понашања и начин коришћења играчака и дидактичких средстава;

У сарадњи са Медицинском школом одржано је предавање професора и ђака деци и родитељима ППП, у циљу подизања квалитета здравља (хигијене руку и зуба); разговор са децом о хигијени у циљу превенције ширења заразних болести, информисање о правилном прању зуба, додела одеће и обуће деци ромске националности који су прикупљени кроз хуманитарне акције, рецитујемо и певамо друговима из Медицинске школе у знак захвалности.

„Гарави сокак“ – приредба у краљевачком позоришту поводом обележавања 8. априла – Дана Рома. Учествовали су предшколци и школска деца ОШ „Димитрије Туцовић“ и на креативан начин игром, песмом и глумом приказали обичаје, културу и традицију Рома.

Матурски плес предшколаца – заједничке активности за све предшколске групе при ПУ „Олга Јовичић – Рита“, у сарадњи са локалном заједницом: дружење са дечјим песником (Милоје Радовић), певамо песму „Кад си срећан“ и пуштамо балоне у ваздух. Радионица за родитеље са циљем узајамног упознавања кроз дружење и зближавање у активностима и раду.

Закључак

Незнатан број ромске деце предшколског узраста је обухваћен овим програмом. Недостатак ране адекватне стимулације, неприпремљеност за почетак школовања, непознавање језика и недостатак потребних знања већ на најранијем узрасту значајно одређује судбину ромске деце, која због тога или не започињу школовање или у њега улазе са неједнаким стартом у односу на другу децу.

Ромска деца и њихове породице не осећају се прихваћено и добродошло у образовни систем, што утиче на слабљење мотивације за школовање, а родитељи често не дају децу у школу, јер желе да их заштите што се тумачи као незаинтересованост за децу и образовање. Пружањем материјалне подршке због ниског социоекономског статуса је на првом месту у откањању препрека за укључивање деце ромске националности у ППП.

Поступци васпитача који доприносе доживљају успешности ромске деце је доказ да се напор исплати и помаже детету да изађе из зачараног круга беспомоћности. Тај процес промена је спор, некад болан, ризичан, али доноси квалитет који васпитача чини снажнијим и компетентнијим. Васпитачи нису равнодушни на тешкоће које произилазе из сиромаштва, у коме ромска деца не заборављају све оно што деца носе са собом: осећају се усамљено, мисле чега се морају одрећи да би дошли у ППП, раде нешто на шта нису навикли и при томе се осећају неспретно и несигурно, тешко се носе са променама, јер им је потребна подршка разумевањем и стрпљењем за тај процес. Разумевање другачије културе није проста изложеност новим информацијама већ се састоји у грађењу толеранције на различитости, уважавању све деце и обезбеђивању свој деци исте услове за живот и учење да се, пре свега, осећају заштићено и прихваћено од стране васпитача и својих вршњака.

Предшколска установа је отворена за поштовање све деце и индивидуалних разлика као извор богатства и разноврсности, што нам омогућује ширење знања, обогаћивање искустава, а сваком детету пружа могућност да се дружи са својим вршњацима и припреми за школу под истим условима као и сва друга деца. План је да се повећа број активности којима ћемо се бавити са ромском децом и тимски рад са њиховим родитељима, неговати оно што смо до сада постигли у сарадњи са вртићем и школом, чешће организовати трибине, састанке и предавања и развијати партнерске односе са локалном заједницом.

Литература

1. Брадић-Гачић Д. и Дошен, Љ. (2009). *Врттић по мери детета*, Београд: Save the Children UK.
2. Вучковић-Шабановић, Н. (2000). *Права детета и међународно право,* Београд: Југословенски центар за права детета.
3. Група аутора (2007). *Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе,* Београд: Фонд за отворено друштво.
4. Корхга, Д. и Лакићевић, О. (2010). *Водич за школу једнаких шанси,*Београд: ЦИП.
5. Мацура-Миловановић, С. (2007). *Препреке инклузији ромске деце из насеља Депонија.* XIII Научни скуп Емпиријска истраживања у психологији. Књига резимеа. Филозофски факултет, Универзитет у Београду.
6. Мацура-Миловановић, С. (2006). Социјални аспект инклизије ромске деце из насеља Депонија у образовни систем, Београд: *Педагогија* LXI, бр.3.
7. Open society institute (2007). *Једнака доступност квалитетног образовања за Роме у Србији,*Београд: Фонд за отворено друштво.
8. Save the Children UK (2002). School for all: Including Disabled Children in Education, London, Save the Children UK.

Aleksandar Rakić, Gabrijela Čmerić, Dragana St. Rudnjanin

INCLUSION AND GREATER ACCESSIBILITY PREPARATORY SCHOOL CURRICULA ROMA CHILDREN

Summary: *The system prepares Roma preschoolers for school involves working with children and their parents, from whose motivation depends on whether the children will be enrolled and regularly come to the preschool program, which creates conditions that Roma children have the same starting position for the school as other children. The paper draws attention to the teacher on the appreciation of diversity, ensuring that all children in the educational educational institution feel accepted and welcomed. In addition, it was stressed the importance of building a climate of trust against Roma children and their families through home visits , providing material support and knowledge of the Roma language. In this way a respect for other cultures keep both their identity through socialization that contribute to the knowledge and understanding of the traditions of Roms, their culture, language and way of life. Respect for diversity, educators meet the needs of all children: to feel safe, to be emotionally safe, to belong to a group of peers, that what they are doing and what part suits their skills, knowledge and experience. The paper also discusses cooperation with kindergartens and local communities, the development of partnerships to support quality education and the education of Roma children by placing them with the other children involved in community life through visits to institutions, organizations and other groups in the preschool institution. Educators who want to improve their practice by introducing new approaches and forms of educational work should be done adaptation of Roma children, but to seek the removal of obstacles in the environment and creating an atmosphere of acceptance, focusing in to a greater extent to develop friendly relationship relationships and communication among children, and less on the outcome and product specific activities.*

Keywords: *inclusion of Roma children, tolerance, intercultural, support, social acceptance, participation.*

Наташа Ћирић
ОШ „Чегар“, Ниш
Марина Ивановић
Филозофски факултет,
Ниш

УДК 37.025:159.954.4-053.4/.5

РАЗВИЈАЊЕ КРЕАТИВНОГ МИШЉЕЊА КОД ДЕЦЕ УВОЂЕЊЕМ ИНОВАТИВНИХ МЕТОДА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ПРОЦЕС

Резиме: *У васпитно-образовном процесу данас се, углавном, потискује креативност или се сагледава уско, најчешће само кроз призму ликовног умећа деце. Од деце се тражи да репродукују, буду послушна и раде управо онако како им је речено. У новијој педагошкој литератури се све више говори о креативности уопште, али се мало говори о креативном процесу и његовој имплементацији у образовно-васпитни процес. Процес развијања креативог мишљења је дуготрајан, контиуиран и систематичан процес који се мора плански спроводити кроз све наставне области применом креативних метода и техника.*

Кључне речи: *креативност, креативно мишљење, иновативне методе, креативне технике.*

Увод

О креативности се деценијама доста говори у педагошкој литератури, а у данашње време полако долази у први план интересовања, јер савремено друштво представља продукт креативог мишљења. Научно-техолошка револуција, чији смо сведоци, тешко би се могла замислити без људи великих креативих способности. Она из дана у дан ангажује све већи број креативних умова. Не треба да изненађује велики број истраживања о креативности, али ваља напоменути да се сва ова истраживања, на жалост, користе и за интересе технократије и империјалистичке експанзије (Gisela, 1971). Стога, ова истраживања и њихова примена у пракси изазивају критичке оцене. Највећи број истраживања о креативности спроведен је у англоамеричким земљама, где је велика концентрација капитала, па се примена креативних решења користи у циљу јачања и освајања тржишта. Отуда се анализа резултата истраживања у области креативности и њихова примена у пракси може процењивати са различитих аспеката: научног, друштвеног, практичног, педагошког итд. Овакво коришћење и широка примена резултата истраживања о креативности само потврђује ефикасност креативног мишљења и његов значај (Karlavaris и Kraguljac, 1981).

У документу UNESCO-а под насловом „Међународне стратегије деловања у области образовања и припремања кадрова у односу на питања друштвене средине“ (Препорука 78, дело IV), налази се одредба у којој се под

образовањем подразумева реализовање процеса свестраног развоја човека који се одвија током целог његовог живота, а усмерен је на најповољније развијање његових способности у интелектуалном, физичком, емоционалном, моралном и духовном смислу. Према томе, образовање не може садржавати само знања, умења и навике, већ је неопходно да развија и дететову самосталност и његове потенцијале. Целовитост развоја појединца подразумева креативност и стваралаштво. Неки аутори сматрају да је најважнији циљ васпитања подстицање и развој креативности (Ђорђевић, 2010). Иако постоји сагласност о томе шта креативост јесте и шта она садржи, постоје неслагања око природе креативности и њеног развоја. Креативност је сложена способност личности, а њена структура је састављена од многих чинилаца који подстичу и омогућавају стваралаштво. Креативност одговара дивергентном мишљењу (више решења или више тачних одговора) која је супротна конвергентном мишљењу (једно решење или један тачан одговор). Гилфорд сматра да је дивергентна продукција идеја јединствена карактеристика фактора коју он назива „спонтана флексибилност“.

Развијање креативног мишљења код деце

Шта креативност заправо значи? Уобичајено је схватање креативности као нечег новог, мислећи на новину у теоретском или иновацију у практичном смислу. Али, креативност није само стварање новог, већ и отварање проблема, критичност, опирање свему што спутава дух и тело. То је спремност да се темељи поставе тако да се на њима може градити, односно, да се проблеми посматрају у дијалектичком јединству односа материје и форме (Suzić, 1982). У свим наставним плановима и програмима код нас помиње се развијање свестране, слободне, критичке и слободне личности, што заправо представља *креативну* личност. Упутно је да се темељи за развој креативне стваралачке личости поставе у најранијем добу, те систематски приступити овоме почев од првих дана боравка детета у вртићу. Постоји разлика између креативности одраслих и креативности деце.

Када говоримо о креативности одраслих, она обухвата примену животно стечених информација са којима одрасли располажу у креативном мишљењу. Деца имају много мање искуства, али су утолико отворенија и за њих не постоје границе. Одрастао човек се најчешће неће ни упустити у неки процес уколико унапред зна (мисли) да га је немогуће реализовати. Деца, вођена својим неискуством и незнањем, упорно ће покушавати и покушавати, али и мењати почетну идеју и доћи до неког сасвим новог решења. Деца праве мого грешака које су засноване на дубоком непознавању најелементарнијих ствари и појава (Čukovski, 1986), али су због тога у предности, јер за њих не постоји немогуће. Деца своје неискуство компензују јединственим начином размишљања и приступу задатку. Ма колико она правила и понављала грешке, мора нас одушевити упорно настојање дечјег ума да од непотпуних и појединачних знања о свету направи аналогију, добије одговор и решење проблема. Али, за разлику од одраслих, дуготрајан процес долажења до решења ни мало не оптерећује дете. Ту је, такорећи, зачетак узрочно-последичног мишљења, које је карактеристично за читав људски род (ибидем, 1986).

На предшколском узрасту деце, креативност подразумева способност да се уради нешто супротно од онога што је подражавање и подразумева могућност личног остваривања, ма колико оно скромно било. Тежиште је на стваралачком

процесу, на креацији, покрету, деловању личности која ствара, а не на остваривању самом по себи. У овом случају креативност указује на присуство једне врсте фактора развоја или функције која се увежбава (Ђорђевић, 2010). Изражајност код мале деце означава могућност да се деца искажу и изразе са много спонтаности и природности у којима имагинација заузима значајан простор. Карактеристично за малу децу је да креативност за њих представља интелектуалну активност, која одговара дивергентном мишљењу и подстиче машту, имагинацију и директно учествује у стваралачком раду. Тек касније она представља општи феномен који није ограничен на уметничку активност.

Креативност није резервисана само за одабране људе. Она постоји у сваком од нас и може се исказати у различитим областима. По Торенсу, основни елементи који одређују ниво креативности подразумева оригиналност, флексибилност, флуентност и елаборацију (Torrance, 1970). Стога је у васпитном процесу, између осталог, потребно радити на развијању ове четири компоненте креативности. Торенс је развио идеје за стварање наставне климе која подстиче развој кративности што подразумева да, пре свега, васпитач (наставик) мора да има неопходна сазања о значају креативности и начинима њеног развијања како би могао да и сам буде отворен за прихватање и подстицање дечјих идеја које нису увек најсјајније и најбоље могуће, али се њиховим усмеравањем долази до стварања бољих идеја. Поред отворености, васпитач треба да уме да „провоцира“ дете, да извлачи идеје из њега и пружа отворене могућности, да показује толеранцију за нове идеје и њихову примену.

Веома је пожељно да васпитачи умеју да покажу емпатију и пробају да се уживе у детиња осећања и идеје, јер ће из такве позиције лакше моћи да реагују и усмеравају дечји креативни процес. Хумор је један од начина за подстицање креативности, како деце тако и одраслих, јер је уско повезан с креативношћу. Хумор је заснован на неочекиваним обртима у размишљању, а духовит обрт захтева способност мозга да размишља истовремено на више нивоа, што у основи захтевају и дивергентно и латерално размишљање. Духовити људи су пример увежбане креативности што потврђује да се креативност може вежбати. Суштина креативног процеса је повезивање наизглед неповезивих ствари, чак и на начин који не мора нужно бити логичан на први поглед.

Такође, важна чињеница коју васпитачи (наставници) морају знати је да креативни процес изискује много покушаја и погрешака, те да не „осуђују“ или критикују децу уколико греше, јер много погрешних решења може довести до правог. Уосталом, сви познати научници су до својих открића долазили тек након многобројних погрешака. Креативност се најчешће ненамерно обесхрабрује код деце. Најпре то чине родитељи, а потом васпитачи и учитељи, тако што исправљају погрешке деце у жељи да их науче да мисле „правилно“, не схватајући да само треба да подстичу дете да самостално дође до решења. И предшколски и школски систем су осмишљени тако да не остављају довољно простора за креативно мишљење, јер спутавају децу правилима која програм намеће и у жељи да остваре све зацртане програмске садржаје. У свету који се интензивно мења потребна су не само нова знања него и промена образовне структуре, посебно садржаји и методе. Вртић и школа треба да постану „лабораторије“ у којима се непрестано истражује, експериментише, открива, иновира. У том смислу, неопходно је у све васпитно-образовне сфере увести методе, средства и технике које до сада нису коришћене, јер васпитач је данас и

дијагностичар који треба да сазна интересовања деце, њихове склоности, особине и способности (Suzić, 2005).

За развијање креативног начина размишљања, неопходно је код деце паралелно развијати дивергентно, конвергентно и латерално размишљање. Како је наш образовни систем заснован на развијању конвергентног мишљења, у овом раду ћемо се фокусирати на оне методе и технике које развијају дивергентно и латерално размишљање. Дивергентно размишљање се другачије може назвати упоредно размишљање. Кључна питања која треба да постављамо у развијању овог мишљења су: Шта би још могло да буде? Шта онда следи? Које још могућности постоје?

Термин „латерално размишљање“ први је увео Де Боно (1967). Суштина латералног разишљања се најбоље може исказати кроз метафору „ма колико дубоко копали једну исту рупу, нећете никада добити две рупе“ (Де Боно, 1995). Латерално размишљање обухвата коришћење техника које помажу да створимо нове перцепције и идеје, што има директне везе са креативним размишљањем. Данас се методе и технике за развијање креативног мишљења увелико користе у свету, па је осмишљено и развијено преко 200 оваквих техника. У овом раду издвојићемо неколико техника које су примењиве у предшколском узрасту деце.

Техника Brainwraiting се може назвати техиком записивања мисли. Ова техника је веома погодна за стидљиву и несигурну децу која не воле да се истичу. Са децом школског узраста се може радити кроз дописивање идеја, док предшколска деца доцртавају. Ради се у мањим групама и састоји се у томе да деца добију започети цртеж. Папир кружи у оквиру групе и свако дете својом бојом доцртава оно што је замислило. Након завршеног круга се упоређују цртежи сваке групе и разговара се о томе како је сам процес текао, у чему је разлика међу цртежима, ко је какву почетну идеју имао и до чега се на крају дошло, шта је могло да се добије као завршена слика...

Дивергентне игре су изузетно корисне за децу предшколског узраста и састоје се од *вербалних, звуковних, визуелних, логичких и просторних* игара. *Вербалне* дивергентне игре се могу састојати од састављања приче на основу датих речи, састављања реченица, у којима све речи почињу истим гласом, различитом начину изговарања једне исте реченице, повезивање неповезаних речи...

Визуелне дивергентне игре се могу радити кроз Brainwraiting или кроз израду заједничке слике, у којој свако дете даје свој допринос у групној замисли. *Логичке* дивергентне игре се могу радити тако што свако дете уради сликовно писмо којим шаље неку поруку осталој деци, а остали треба да дешифрују (протумаче) поруку. *Просторне* дивергентне игре се односе на решавање проблемских задатака од понуђеног материјала (помоћу патента и канапа описати круг, од спајалица направити што више предмета...).

Једна од техника која развија латерално рамишљање је *техника провокације*. Ова техника подразумева избацивање из уобичајених мисаоних форми и решавање проблема на потпуно неуобичајен начин. У свакодневном размишљању користимо уобичајене мисаоне обрасце. Врло често реагујемо на основу ранијег искуства или логичног наставка дате ситуације. Веома ретко се усуђујемо да размишљамо ван образаца. Мала деца још увек нису формирала ове обрасце и треба их подржати у томе да размишљају ван шаблона. Ова техника

подразумева да васпитач смисли провокацију, за коју знамо да у садашњој ситуацији није тачна или је немогућа (кућа не треба да има кров, аутомобили треба да лете, деци је забрањено да се играју и сл). Провокација нам даје оригинално полазиште за креативно мишљење и након тога разрађујемо и анализирамо провокацију те долазимо до нових, потенцијално остваривих решења.

Синектичка техника је релативно нова техника којом се повезује неповезано. Ова техника користи аналогије, усмеравајући кративни ток откривањем нових аспеката и димензија проблема који се обрађује. Дакле, до решења се долази путем аналогија које се траже, мењају и замењују све док се не дође до решења. Аналогије су главно оружје синектике и треба потражити аналогију која је повезана са проблемом који решавамо, односно темом коју обрађујемо. Рецимо, за разговор о дружењу и значају дружења за људе можемо дати аналогију везану за два јежа којима је хладно и анализу ове аналогије – ако се прибију један уз другог биће им топлије, али ће се боцкати бодљама. Ако се превише удаље биће им хладно... Аналогија се детаљно разрађује и потом пребаци на почетни проблем (тему) и преноси на децу и дружење.

Техика креативне визуализације код нас још увек није нашла примену у наставном процесу или је користе тек понеки васпитачи и наставници који иду корак пре осталих. Визуализација је изузетно важна, како за одрасле тако и за децу. Свака радња коју желимо да извршимо најпре се одвија у нашем уму. Због тога је веома важо да дете уме да у свом уму сагледа и замисли читав процес одвијања неке радње од почетка до краја. Визуализација се може уско повезати са маштом, а маштање је деци сасвим блиско и у одређеном развојном периоду деца не умеју да одвоје машту од стварности. Визуализација подстиче креативност и иновативност. Никола Тесла је и сам рекао да су сви његови изуми испали баш онако како их је он замислио, а Ајнштајн сматра да прави показатељ интелигенције није знање него машта. Они су до тога дошли кроз сопствено искуство, стварајући највећа достигнућа најпре у својим главама. Дакле, креативни процес почиње у нашем уму, а на нама је да следимо свој ум и провоцирамо га. Креативна визуализација се у предшколском и школском узрасту најбоље подстиче вођеном причом. Деца жмуре и замишљају све оно што им васпитач говори и прате његова упутства. Васпитач лаганим гласом води децу кроз различите пределе (у зависности од тога која је тема и шта жели да постигне), у којима деца проналазе различите предмете и срећу различите људе. Након вођене приче млађа деца цртају људе и предмете које су видела у својој машти, док старија деца могу детаљно описивати своја искуства.

Закључак

У овом раду дотакли смо тек део великог пространства креативности. Хуманистичка психологија полази од тога да је креативност општа и основна потреба у развоју човека. Креативни потенцијал поседује сваки појединац, али се овај потенцијал битно смањује одрастањем, што показују бројна истраживања. Вртићи, школа, васпитачи и деца се данас налазе у другачијем окружењу него пре неколико деценија. У таквим условима вртићи не могу да остану на традиционалном начину рада и приступ деци мора бити другачији. Због свега тога неопходно је да се васпитачи укључе у савремене токове и почну да примењују иновативне методе и технике, јер опште карактеристике образовања

су *променљивост,* универзалност, фундаменталност и свеобухватност (Вилотијевић, 2000).

За педагошке иновације је неопходан одговарајући педагошки и друштвени контекст на коме инсистира Петар Мандић. Оне означавају и стварање услова за праћење, нормирање и вредновање педагошког рада, за изналажење адекватних чинилаца који ће мотивисати ученике и наставнике у раду. Ако васпитачи и наставници нису довољно мотивисани, иновација, без обзира на њене унутрашње могућности, нема изгледа на успех (Вилотијевић, 2000). Како живимо у учећој цивилизацији, постало је важније да деца науче како да се снађу у датом тренутку, како да „ни из чега" створе нешто, како да пронађу нове могућности, да овладају мисаоним и креативним процесом, него да држе информације у својим главама.

Литература

1. Вилотијевић, М. (2002). *Дидактика* 3, Учитељски факултет: Београд.
2. Gisela, U. (1971). *Kreativitat*, PZ, Berlin, 1968; Freeman, James oct: *Creativity* : London.
3. Guilford, J. P. (1959). Three Faces of Intellect. *The Americ. Psychologist,* Vol. 14, No 8.
4. Де Боно, Е. (1995). *Научите ваше дете како да размишља*, Београд: Народна књига, Алфа.
5. Ђорђевић, Ј. (1996). Креативност на предшколском узрасту – особености и форме, Зборник 2, Виша школа за образовање васпитача, Вршац.
6. Ђорђевић, Ј. (2010). Процес глобализације и креативности, *Педагошка стварност* LVI, 7–8 (2010), Нови Сад.
7. Karlavaris, B i Kraguljac M. (1981). *Razvijanje kreativnosti putem likovnog vaspitanja.* Prosveta: Beograd.
8. Suzić, N. (1982). Kreativnost u vaspitanju i obrazovanju – nedovoljni podsticaji u praksi. *Prosvjetni list,* br. 636.
9. Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ – Центар.
10. Torrance, P. & Myers, E. E. (1970), *Creative Learning and Teaching*, N. York.

Nataša Ćirić, Marina Ivanović

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN CHILDREN BY IMPLEMENTING INOVATIVE TECHIQUES I EDUCATIONAL PROCESS

Apstract: *In today's educational process creativity is usually being surpressed, or examined superficially, mostly through artistic abilities of children. Children are asked to copy, be obedient and to do exactly as they're told to. In recent literature, creativity in general is mentioned a lot, unlike the creative process and its implementation in the educational system. Developing creative thinking is a long-term process that is continuous and systematic at the same time, and it must be systematically implemented through all educational areas by applying crative methods and techniques.*

Keywords: *Creativity, creative thinking, innovative methods, creative techniques*.

Оливера Крупеж
ОШ „Милица Павловић“,
Чачак

УДК 371.4Коменски

СВЕВРЕМЕНЕ ИДЕЈЕ ЈАНА КОМЕНСКОГ О ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ

Резиме: *Предузети реформски кораци у основној школи допринели су да ученици буду додатно оптерећени наставним обавезама, што је довело до мноштва последица у психофизичком, интелектуалном, моралном, емоционалном и социјалном развоју ученика. У тражењу правилног и сврсисходног образовног модела, треба преиспитати дидактичке принципе који би могли да допринесу ревитализацији образовно-васпитног система. Јан Амос Коменски, најпризнатији педагошки стручњак XVII века, чије су педагошке и дидактичке замисли као и пансофијске идеје, допринеле реформисању и уређењу школа, утемељио је један систем који је у свим сегментима и данас примењив и актуелан. Полазећи од става да „добро састављена дидактика мора да допринесе родитељима, учитељима, ученицима, школама, држави, цркви, и најзад, небу“, поставио је незаобилазну основу за изграђивање поузданих и успешних педагошких концепција. Корист од дидактике видео је у томе да ученици могу без тешкоћа, као у угри и шали, доћи до врхунца науке, што представља крилатицу и актуелних образовних модела.*

Кључне речи: *дидактичка начела, општи закони поучавања, васпитање, образовање.*

Педагошко дело Јана Коменског засновано је на тековинама хуманизма, синтези знања из природних наука, филозофије и културе, као и на верским начелима. Тежио је ка томе да се пронађе најбољи метод за преношење научних сазнања свим људима. Био је обузет идејом пансофизма који представља знање свега које треба да буде доступно свима, јер сви имају право на једнако васпитање, а васпитање је средство да сви људи постану срећни. Обраћајући се у својој *Великој дидактици* главарима друштвених установа, владаоцима држава, црквеним старешинама, управницима школа, родитељима и стараоцима деце, Коменски је изнео најпре своја верска схватања, истичући велики значај школе за оздрављење друштва.

У тих 36 тачака обраћања, брижљиво је из црквених списа издвајао цитате који се односе на просвету. Обнову *нашега раја* третирао је као милост божју: „...да би полумртвим и увелим дрветима наших срдаца, усадио нове младице небеског раја, а које је, да могу пустити корење и расти, натопио својом крвљу и непрестано их залева разним уздарјима свога светога духа, као

поточићима живе воде, шаљући и своје раднике, *духовне вртларе*, који би око новог насада верно бринули“ (18).

Један поднаслов гласи: Родитељи се не брину и не знају да се одупру злу. Жалећи што се упутства за добро владање дају ретко, Коменски закључује: „Мало има родитеља који би могли чему добром да науче своју децу, било што тако нешто ни сами нису научили, било што то занемарују заузети другим стварима“. (27).

Иако је говорио о духовним вртларима који уређују душе људи, сагледава проблем недовољног броја оних који треба да образују и васпитавају: „Мало је учитеља који би умели улити омладини добро у душу. Па ако се и нађе понеки негде, узме га какав великаш себи да се труди око његових укућана, а народ нема од њега користи.“(28).

Забринут је што омладина расте без потребне неге, „као шума коју нико не сади, не залива, не поткресује и не дотерује“. Да би истакао значај образовања омладине за државу, као један мото књиге навео је речи римског државника и књижевника Цицерона: „Какво веће и боље уздарје можемо дати држави него ако васпитамо и образујемо омладину? Особито при овакву начину живота и у овим временима кад је она толико пала да сви ми треба да је кочимо и обуздавамо.“ (Цицерон, *О предсказивању*, 2). Ова оцена потиче из периода пре нове ере, а данас се може често чути као слика савремених збивања у друштву.

Други мото Дидактике јесте тврдња Јохана Валентина Андреа из дијалога *Теофили о хришћанској књижевности*: „Правилно образовати омладину значи формирати или реформирати државу. (…) Нека прамац наше дидактике буде ово: Тражити и наћи начин на који ће учитељи мање поучавати, а ученици више учити; по коме ће у школама бити мање буке, досаде, узалудног напора, а више доколице, уживања и озбиљног напретка; у хришћанској заједници мање – мање мрака, збрке и несугласица, а више светлости, реда, мира и сталожености.“[25]

Јан Амос Коменски критиковао је у својим делима слабости тадашње наставе (ступио је са шеснаест година, 1608. године, у латинску школу у Прерову), због које је изгубио најлепше младићке године. Те успомене су у извесној мери усмериле његов педагошки рад. Како је у изгнанству био присиљен да ради у школи, продужио је своје изучавање дидактике и написао капиталну књигу *Велика дидактика* или уметност поучавати свакога у свему. Да би могао да потврди своја дидактичка начела у пракси, написао је више уџбеника од којих је начувенији *Отворена врата у језике*. Када је изашао 1631. године, постао је толико цењен и тражен да је преведен на 12 европских и 4 азијска језика, па је достигао популарност Библије. У њему је остварено начело које је одговарало тадашњим потребама за стварним знањем, насупрот вербалистичким уџбеницима језика. Извесно време провео је бавећи се научним радом, промишљајући о пансофији која је, према речима Коменског: „Одржавање света – у слици речено – храм мудрости, филозофија у широком смислу речи,

[25] Цитирано према књизи Јана Коменског *Велика дидактика*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд: 1954.

систематски уређена енциклопедија целокупног тадашњег знања која даје заокружен, јединствен поглед на свет.“

У својим проучавањима суочио се са проблемом садржине наставе, као и са неефикасним методама наставе. Успео је 1648. године да објави своју књигу *Најновија језичка метода* у којој, осим критике дотадашњих метода предавања латинског језика, представља своју нову методу учења језика. Он наглашава да језик није сам себи циљ већ средство за стицање знања, па стога рад заснива на повезивању ствари са речима, на хуманом односу према ученицима и на извођењу закључака помоћу активности ученика.

Оно што Коменског чини савременим и актуелним јесу његови погледи на школску праксу и уџбенике. Организација школе у смислу пансофије подразумевала је седам разреда и по један уџбеник за сваки разред. Тих седам уџбеника које је сам почео да пише, замислио је да садрже целокупно знање које ученици треба да усвоје у тих седам разреда. По свему судећи, ти уџбеници били су засновани на прожимању знања из различитих области. Сматрајући да нема ничега у разуму што претходно није било у чулима, главну реч препустио је сликама које текст у уџбеницима описује и објашњава. „Речи без познавања ствари су празна љуска“, говорио је Коменски, створивши прву сликовницу за децу у предшколском узрасту.

Живео је у време првобитне акумулације капитала, када су капиталистички односи у производњи почели да подривају феудализам. Друштвене околности захтевале су масовно опште образовање. Као и данас, одређене друштвене групе испољавале су интересовање за развој образовања у одређеном смеру и на одређеном нивоу: интереси буржоазије били су усмерени на развој производне снаге за коју је било неопходно просвећивање ширих маса. Да би оне стекле нешто образовања у што краћем периоду, требало је остварити бољу и ефикаснију наставу.

Основна тежња Коменског била је да осмисли образовни систем који би допринео спасавању света помоћу пансофије. Сматрао је да би пансофијско образовање и васпитање допринело решавању свих друштвених проблема. Њиме је хтео да мења свет, да помогне свом народу и целом човечанству. Залагао се за основну школу као елементарну, коју би сви похађали, без обзира на каснија опредељења за даље школовање или будући позив. Полазио је од тога да сви сви људи треба да добију опште образовање, а не да буду преоптерећени обиљем наставне грађе. Тај захтев образлагао је тиме што су сви деца божја и што су створена према његовом обличју (подразумевајући и женску децу).

Припадао је протестантској верској секти *Чешка браћа*, међутим, није наставио традицију протестантских школа из 16. века које су се заснивале на религиозним мотивима и школским активностима углавном усмереним на приближавање богу. Коменски је утемељио наставни програм основне школе на тековинама људског духа. Проучавање матерњег језика, рачуна, геометрије, учења о држави, историје и географије требало је да допринесе задовољавању потреба народа и буржоазије и целокупном друштвеном напретку. Дакле, Коменски је укинуо дотадашњи монопол који је католичка црква имала у школству, дајући основним школама световни карактер везивањем наставних садржаја са свакодневним животом.

Велика дидактика, која садржи општу педагогију, специјалну методику, теорију васпитања и систем школства, представља, по замисли аутора, упутство за поучавање. Дефинисани васпитни циљеви једним су делом проистекли из средњовековне идеологије, али је начинио и одређене значајне искораке.

Живот на оном свету, за који се требало припремати на овом, био је главни циљ људи тога доба. Осим просвећивања, моралности и побожности, главни циљ нове школе био је увођење ученика у науке, њихово морално и религиозно васпитање. Коменски је сматрао да сваки човек треба да се образује ради свог спасења и приближавања творцу, али и ради извршавања задатака на овом свету. Занимљиво је његово полазиште да човек има урођен нагон за образовањем, моралношћу и побожношћу. Веровао је да се ваљаним образовним и васпитним радом, угледањем на органску природу, а захваљујући природној тежњи која већ постоји у деци, може постићи дечји развој. У време напретка природних наука, као познавалац филозофских погледа на природу као предмет сазнања, Коменски је веровао да педагози треба да посматрају природу и примењују њене законитости у наставним активностима.

Природни процеси представљају полазне тачке у *Великој дидактици*: своје замисли илустровао је примерима из природе, указујући на педагошке пропусте који произилазе из непоштовања природних принципа, показујући истовремено како их треба примењивати у настави. У великом броју примера, добро осмишљени дидактички захтеви пропраћени су сликама из природе. Како већина параболичних поређења није заиста заснована на законима природе, могу се третирати као креативан слој који књигу живописном и упечатљивом. Само привидно подражавајући природу, Коменски је своју дидактику засновао на познавању педагогије, филозофије, напредних потреба времена и на искуствима сопствене праксе.

Промишљајући о распореду наставног градива, успоставио је другачији редослед наставних предмета. Пошто се не може разумно говорити о стварима које нисмо упознали, увео је у латинску школу наставу природописа и математике пре наставе дијалектике и реторике. Критиковао је вербализам у наставној пракси: „Правилно подучавање омладине не састоји се у томе да у њене главе трпамо гомиле речи, израза, изрека и мисли прикупљених у разних писаца већ да је учимо самом разумевању ствари. (…) Школе нису објашњавале ствари какве су оне саме по себи и саме у себи него шта о овом или оном мисли и пише један, други, трећи и десети тако да је као најобразованији сматран онај који је у глави држао противречна мишљења разних људи о разним стварима. Отуда је и долазило да већина није ништа друго ни радила сем што је преврћући извесне писце, исписивала изразе, изреке и мисли и тако крпила знање као подерану одећу…“ (*Велика дидактика*, XVIII 22-23).

У школама се учило без примене принципа очигледности, директно из књига у којима је записано знање – ученици су били упућени на то да појаве гледају туђим очима и мисле туђом главом. Коменски је захтевао промене у начину обраде градива истичући да ученике морамо наводити да: „своје знање не црпу из књига већ да проучавају небо, земљу, храстове и букве, тј. да проучавају и испитују саме ствари, а не туђа запажања и мишљења о стварима.“ (*Велика дидактика*, XVIII 28).

Ученици су морали да памте и репродукују оно што су наставници предавали у школи. Најчешће се учило напамет, од речи до речи, без много објашњавања суштине и захтева да се разуме оно што се учи. У погледу наставних метода, Коменски је био револуционаран – сматрао је да ученици своја сазнања треба да започну чулним опажањем ствари из природе и људских делатности, да их продубе логичким приступом и спознавањем суштине. На тај начин успостављена је очигледна метода у настави.

Захтевао је, такође, прилагођавање наставних садржаја могућностима ученика одређеног узраста. Градиво не сме бити апстрактно него доступно схватању и рецепцији ученика. Установио је етапе наставног поступка: код деце треба вежбати прво чула, затим памћење, разумевање и расуђивање. При томе се руководио начелом распоређивања садржаја од лакшег ка тежем, водећи рачуна о узрасним карактеристикама.

Може се излагати само оно што је доступно ученичком схватању, односно, могу им се задавати лекције које су разумели. Када су схватили и запамтили, онда могу о томе да говоре и да примењују стечено знање у свакодневном животу. Коменски очекује да ученици буду активни и да самостално истражују – што је темељ активне наставе.

Поред залагања која се односе на аспекте организације наставе у оквиру школе (колективна настава, утврђена школска година, годишњи и месечни распоред наставне грађе, школски час...), захтевао је да настава буде пријатна, да се не дозволи притисак на ученике или батине. Питање мотивације ученика покренуто је одбацивањем устаљених метода које нису могле да подстакну интересовање према учењу и сазнавању: „Шибање и батине немају никакве снаге да подстакну у деци љубав према науци, али имају много снаге да подстакну у деци одвратност и мржњу према њој.“ (*Велика дидактика*, XXVI 4).

Имао је у виду понашање учитеља према деци, као и подстицај родитеља који треба да утичу на буђење жеље за знањем. Улогу и значај породичног васпитања Коменски дубље разрађује у свом делу *Материнска школа*. У њему је систематски разматрао задатке, садржаје и методе које треба остваривати са децом у предшколском периоду развоја и васпитања.

На самом почетку ове књиге указује да су деца најскупоценији дар и благо који су људима поверени. али истовремено опомиње да се са васпитањем деце мора почети у најранијем детињству, одмах по рођењу, а у томе посебну улогу и одговорност имају родитељи. Саветује да децу треба вежбати у похвалним обичајима и разноврсним слободним уметностима, како би она, кад одрасту, и сама умела да се разумно друже међу људима и да могу разумно и корисно да проживе свој животни и радни век. Али, сваки родитељ мора да има у виду да то не иде само од себе, већ је неопходан непрестан, пажљив и интензиван рад са децом. Родитељи не треба да одлажу вежбање своје деце чекајући да то ураде учитељи, већ мора да знају да сами гаје те бисере, како би деца одмах под њиховим руководством могла како у узрасту, тако и у мудрости и милости да успешно напредују. (Коменски, 1980: 24).

Коменски је био свестан да је неопходно да се друштво побрине за добре школе, али и добре учитеље којих није било у то време – није било довољно образованих људи који би спроводили *Велику дидактику* у пракси. Имао је визију уређених и украшених школских просторија, школског врта, простора за

игру. Имајући у виду његове уџбенике, који су у извесној мери претече интердисциплинарних уџбеника о којима се данас говори, и све остале констатације до којих је дошао трагајући за новим приступом наставној пракси, Коменски је поставио темеље иновативног школског система којим је својевремено остварен огроман напредак у школству. „Предмети се, наиме, према законима тога природног метода, не смеју цепати, већ се увек морају предавати заједно онако као што расте читаво дрво у свим својим деловима...“ (*Велика дидактика*, XXVII 4).

Иновативност његовог приступа образовању огледа се и у схватању да васпитање треба да траје целога живота, јер је „...сваки узраст намењен учењу и човеку су наметнуте исте границе за живот и за учење“.[26] Његове замисли о томе да је васпитање и образовање везано за само постојање човека учиниле су га првим теоретичарем доживотног образовања: „Старост је део живота, према томе – део школе, према томе – школа. Она мора имати своје учитеље, своје прописе, своје задатке, учење и дисциплину како би и за старце даљи живот значио даљи напредак.“

Визионарство Коменског протеже се и на област потребе за међународном интеграцијом и уједначавањем система образовања и васпитања. Предлагао је да се оснује академија која би била надлежна за надгледање школа и вођење рачуна о томе да њихов рад буде на истом нивоу.

Развој дидактике заснован је на овој значајној књизи која је остварила пресудан утицај у домену образовања и васпитања. Иако је *вештина учења другога* грађена на темељу верског опредељења, то не умањује њену вредност јер се припрема за вечни живот одвија у три корака: *познавати себе, владати собом и управљати се према богу*, и тежи стицању: *образовања, врлине и побожности*. Велика дидактика је непресушни извор решења за бројна дидактичка и методичка питања данашњице. На жалост, семе које је расејала ова књига, ницало је на различитим поднебљима, у различитим условима, на плоднијем или мање плодном тлу. Плодови који су никли, постали су опори, а понегде и горки. Требало би оплевити коров и суочити се са оним што је Коменски осмислио, још једном преиспитати његове изворне идеје које су биле усмерене ка једном циљу: да *Велика дидактика* обухвати вештину о томе како ваља поучавати свакога у свему, или, поуздан и најбољи начин да би се омладина оба пола, не занемарујући никога, поучавала у наукама, оплемењивала свој карактер, испуњавала се љубављу према богу, те да се тако, пре година зрелости, спреми за све што је потребно за овај и за будући живот.

Током времена, одређене измене које је требало да унапреде образовни систем, удаљиле су га од суштине поучавања па је неопходно преиспитати у којој се мери треба вратити провереним вредностима и дидактичким поставкама Јана Коменског. Његова религиозна уверења била су уткана у образовни систем који је осмислио у потпуности, а основни циљ свих активности био је стварање хуманог и моралног бића према божјем лику – значи племенитог, пожртвованог и праведног.

[26] Ј. А. Коменски: *Пампедиа*, часопис Педагогија, бр. 1, Београд: 1970. (стр. 218 – 221).

У наставним плановима XXI века веронаука је само изборни предмет, а наставни садржаји лишени су обједињујућег духа вере који стреми ка установљавању реда у души и у свету. Коменски је полазећи од рајског дрвета познавања добра и зла, указао на то да је човеку дарован ум да распознаје и воља да бира добро или зло. Непрекидно повезивање изнетих ставова и поука са примерима и призорима из свакодневног живота подсећа истовремено да је основна мисија школе да оспособи децу за живот. Увек присутне слике природе, макар и илустративне, говоре више од свих еколошких порука јер опомињу да смо део природе и да треба да живимо у складу са њом.

Осим организационих питања која је решио, тежећи да се успостави „тачан ред у свему као основ за обнову школе“, Коменски је јасно дефинисао кључна питања смисла постојања школе:

- васпитање духовног човека који тежи приближавању творцу (који је оличење љубави и врлине),
- повезивање наставе са животом,
- разумевање и поштовање природе и њених закона,
- лако поучавање и учење.

Колико су ови постулати добре школе у савременом школству само декларативни, показује пораст насиља и агресивности, непримењивост стечених знања, удаљавање од природе и немилосрдно уништавање природних богатстава.

Верска компонента ове дидактике заснива се на религијском опредељењу и веровању да је неопходно да се душа марљиво негује да би се свако људско биће избавило из таме, а за то су неопходне добре школе. Коменског треба поново читати и имати у виду да је успех његове дидактике био плод његовог човекољубивог духа који је тежио хармонији у сваком људском бићу, чиме би се остварио ред у читавом свету.

Литература

1. Коменски, J. A. (1932). *Свет у сликама (Orbis pictus)*, Београд: Књижарница Геце Кона.
2. Коменски, J. A. (1954). *Велика дидактика*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
3. Коменски, J. A. (1970). *Пампедиа*, часопис Педагогија, бр. 1, Београд.
4. Коменски, J. A. (1980). *Материнска школа*, Београд, Привредно финансијски водич: Београд – Раковица.
5. Коменски, J. A. (1997). *Велика дидактика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Пејић С. Ратко (2011). *Породично васпитање у делима педагошких класика,* Катедра за педагогију, Филозофски факултет Пале, Универзитет у Источном Сарајеву, Стручни рад, http://www.slashdocs.com/nzzvrp/ratko-s-pejic.html
(посећено 24. 2. 2014.)
7. Шмит, др Владо (1970). *Јан Амос Коменски*, часопис Педагогија, бр. 1, Београд.

Olivera Krupež

TIMELESS IDEAS OF JAN KOMENSKY ABOUT ADUCATION

Abstract: *The undertaken reform steps in primary school have additionally burdened pupils with teaching obligations, which has contributed to many consequences in psychophysical, intellectual, moral, emotional and social development of pupils. In search for the proper and meaningful educational model, didactic principles which could contribute to the revitalization of the educational system should be reassessed. Jan Amos Komensky, the most recognized pedagogical expert of XVII century, whose pedagogical and didactic as well as his pansophical ideas have contributed to the reform and organization of schools, founded the one system which is in all segments applicable nowadays. Starting from the premise that ˝well composed didactics must contribute to parents, teachers, pupils, schools, state, church and finally, heaven˝, he set an indispensable base for developing reliable and successful pedagogical concepts. He saw the benefits of didactic in fact that pupils could reach the highest points in science without difficulty, as in a game or a joke, which is the base of modern educational models.The religious component of this didactic is based on religious determination and belief that is necessary to nurture the soul diligently so that every human being could be redeemed from darkness, and that is why good schools are needed.*

Key words: *didactic principles, general laws of teaching, education.*

Часлав Стоиљковић
Висока школа за васпитаче
струковних студија,
Бујановац

УДК 371.13:159.928.23-053.4

ОСПОСОБЉАВАЊЕ ВАСПИТАЧА ЗА РАД СА ДАРОВИТОМ ДЕЦОМ

Апстракт: *Васпитач је кључни фактор успешног васпитања и образовања предшколског детета. Посебну пажњу он мора усмерити на рад са даровитом децом. Таква деца морају имати друштвену подршку, за њих се морају организовати различити облици рада, као и адекватни програми. Оспособљавању васпитача за рад са даровитом децом мора се посветити посебна пажња.*

Кључне речи: *васпитање, образовање, васпитач, дете, даровитост.*

Увод

Предшколско васпитање је процес којим се на узрасту од рођења детета до његовог поласка у школу буде и актуелизују његови психофизички потенцијали, подстичу и усмеравају позитивне тенденције које се испоље у развоју и задовољавају дечје потребе као стални извор развојних могућности. Деци предшколског узраста морају се обезбедити услови за што боље и успешније изражавање и коришћење свих могућности за проширивање и усавршавање искустава, оплемењивање емоција и мењање понашања детета, односно развијање свих позитивних својстава његове личности.

Добро организован рад у дечјем вртићу омогућава деци да експериментишу, манипулишу предметима, постављају питања и сама покушавају да нађу одговоре. Сваки васпитач мора обезбедити деци активности у којима ће се испољити и њихове посебне способности. То су даровита деца.

Даровитост је веома важан фактор развоја сваког детета који подстиче његову креативност и ако је кроз предшколску установу не истичемо или је чак потискујемо, онда ћемо, уместо човека са развијеном хуманом димензијом, створити само незадовољног извођача онога што му други креира.

1. Савремена делатност дечјег вртића

Улога васпитача у току васпитног рада може бити усмерена у разним правцима. Код деце се могу развијати навике, умења, деца могу стицати знања, може се подстицати њихова иницијатива, осећање сигурности, самосталности, а

при правилном раду развијају се и креативне способности. Васпитач свој рад организује тако да у сваком следећем раду утврђује које ће способности нарочито подстицати, тако да подстиче оне способности које умножавају искуство (тачно запажање, памћење, машту и спретност), затим оне које подстичу стваралаштво, подстичу новине и креативна решења (сензивитет, креативно мишљење, емоције, сензибилитет). Таквим ритмичким утицајем дете се уравнотежено развија и стално напредује.

Креативне радионице за даровиту децу су прилагођене дечјим потребама и потребама програма васпитно-образовног рада. Оне имају за циљ да заинтересују потенцијалне активисте, да открију и нагласе њихов креативни изражај и развију га. Уколико деца поседују одређени таленат потребно га је развијати на правилан начин и подржавати дете у његовим склоностима. Уметност и музика помоћи ће детету да развије сопствену креативност и покаже шта осећа кроз уметнички израз.

У ликовним радионицама код деце се развија креативност, осећај за боје, шири њихова емоционалност, подстичу се да изразе своја осећања и виђење света и др. Језичке радионице за учење страних језика раде по програмима и методама раног учења. Могућност свакодневног и интензивног учења, кроз конверзацију у реалним или симулираним ситуацијама осигурава да дете проговори неки од страних језика уз сјајан вокабулар и изговор.

Причање приче је најстарија форма забаве која још увек постоји и представља најмоћније средство комуникације и креативног учења и изражавања. Користећи мултиуметност (музика, покрет, драма, луткарство итд.), као медиј за упознавање, истраживање и препознавање света око нас у драмским радионицама развија се код деце од најранијег годишта индивидуалност, самопоуздање и вештина комуникације.

1.1. **Демократичност као принцип деловања свих одговорних фактора**

Ставове о демократичности деца развијају рано, развијају став да се осећају одговорним за своје интересе и интересе заједнице. Деца уче вештине које ће им помоћи да конструктивно расправљају, представљају своја интересовања и саосећају са другима.

Принцип демократичности од васпитача и осталих одговорних у вртићу захтева да децу прихвате као равноправне партнере и помажу им да нађу своје место у групи, да равноправно учествују у комуникацији и постану одговорни својих поступака. Деца су компетентни актери у сопственом развоју и треба их третирати као равноправне партнере, јер иначе постоји навика да се деца често штеде и ослобађају одговорности. У савременом вртићу код васпитача и свих осталих фактора овладавају схватања да демократија може постојати само између људских бића која су једнака и у ситуацији где свака особа има право да утиче на услове његовог живота, право да мисли, да говори и да се чује. Деца као и одрасли имају своје жеље и на то васпитачи не смеју бити имуни.

У оваквом вртићу деца науче да размишљају о својим жељама и да дефинишу оно што је важно за њих, они науче како да бирају и како да се носе са погрешним избором, они ће, такође, научити да изаберу једну из неколико понуђених опција. Ово би деца требало да раде без сметње одраслих. То је веома

важно јер један број стручњака верује да деца не могу да уче о демократији, а да то не уче кроз сопствену праксу.

Ако васпитач и сви остали фактори у вртићу успеју да код деце развију осећај да знају да се њихов глас чује и да су они важни за заједницу, у којој се налазе остварили су један од циљева. Ако су васпитачи успели у томе да деца раде и да у том раду показују висок степен емпатије и да умеју да саслушају мишљење других може се сматрати да деца имају добро разумевање и да живе по демократском принципу.

1.2. **Игра као основна активност предшколског детета**

Игра је од суштинског значаја за развој детета и за учење животних вештина, она представља један од највиших достигнућа људске врсте. У арени педагошких истраживања вредност игре је све више призната. Игра код деце изазива радост, задовољство и забаву, а такође и развијање навика као што су истрајност, труд, рад, нудећи идеалне услове за упешне процесе учења у свим областима развоја детета.

У игри се обезбеђује природна веза, преплитање и узајамно помагање програма насталог у оквиру васпитања као вештачког модела развоја и програма детета, односно онога што проистиче из потреба, интереса и могућности сваког детета као индивидуе. (Каменов, 1997).

Стручњаци се слажу да је развој детета кроз игру веома важан за учење и емоционални развој деце. Значај игре је вишеструк. Многе вештине се могу научити кроз игру, где деца уче да успостављају правилан однос међу њима, развијају социјалне вештине, етичке вредности. Образовне игре постале су састави део планирања курикулума за предшколско васпитање.

Каменов истиче да је васпитање игром могуће и да представља најпогоднији начин васпитавања у одређеном узрасту. Међутим, с обзиром на специфичности игре, као и карактеристике предшколке деце, њу не би требало потчињавати начелима других активности, већ обрнуто, активности од којих се очекује развојни ефекат требало би усклађивати са основним карактеристикама игре. То би омогућило да се игра богати, култивише, и да се потенцирају њене неисцрпне едукативне вредности. (Каменов, 1997).

Неке од карактеристика игре су да је самоусмерена, самоодабрана, добровољна... Родитељи и васпитачи уз комунукацију са децом требају заменити пасивне активности деце као што су гледање телевизије и пружити им једноставне игре које стимулишу трагање и учење. (Frost, Vortham и Reifel, 2005).

1.3. **Значај и улога васпитача у предшколском васпитању и образовању**

Васпитач прати дете у животној фази која је од кључног значаја за развој појединца, нарочито у првим годинама живота када се стичу основне вештине. Васпитање детета у предшколској установи обухвата све аспекте његовог развоја. Изазов за васпитаче јесте да се удаље од традиционалних приступа раду.

У већини случајева улога васпитача веома је слична улози коју имају водичи који воде друге кроз нове путеве, крећући се поред особе на путу, а не испред њих, водећи рачуна да не претрпе одређену штету. Изазов васпитача је да деле са децом нова искуства, крећући се у правцу који је у интересу детета.

Васпитач треба одустати од идеје да све зна, подстичући децу да пронађу своје одговоре уместо да им их пружају готове.

Боравак детета у вртићу је изузетно осетљив како за дете тако и за његову породицу. Многи родитељи сматрају да је тешко предати своју децу на чување странцу, где се ствара осетљив троугао васпитач – родитељ – дете који је важно одржати у равнотежи. Васпитачи морају водити рачуна да слушају дете, укључујући тумачење речи и поступака, јер пажљиво слушање детета помаже васпитачима да утврде потребе детета и које кораке треба преузети у наредним активностима. Васпитачи комуницирају са многим људима током целог дана: са децом, родитељима, особљем за подршку, административним радницима и тд.. Они морају комуницирати са свим овим људима, тражећи савете и размењујући искуства са њима. Јаке вештине управљања, добре организационе способности, посвећеност, требају красити савременог васпитача.

Васпитач би требао да задовољи следеће захтеве:

- васпитач треба да има добру теоријску спрему,
- да овлада педагошким знањима и да их примењује,
- да поседује квалитете као што су: хуманост, доброта, толеранција, одговорност, оптимизам, емоционална уравнотеженост,
- оплемењивање дечје игре поштовањем принципа примерености (усклађеност са дечјим индивидуалним карактеристикама) и
- пружити деци могућност да у оквиру својих способности сами одлучују о себи и својим активностима, слободно стварају претпоставке, самостално истражују, експериментишу и сл.

2. Рад са даровитом децом

Даровитост је само један од облика укупног развоја детета. Даровито дете, посебни таленти и социјална средина, пружају могућности за развој и манифестовање различитих особености и својстава личности. Даровитост је дуго времена повезивана са високим интелектуалним и академским постигнућима.

2. 1. **Карактеристике даровите деце**

Утврђено је да се нека својства даровитости детета манифестују већ на раном узрасту. То су, пре свега: развој раног говора и језика (зрелији речник у поређењу са речником вршњака), рано читање, оштроумно посматрање, способности концентрације, повезивање узрока и последица, а затим, развој апстрактног мишљења, генерализовање на основу чињеница, организовања и повезивања искустава, сагледавање проблема, довитљивост и имагинација, тенденција да се мисли логички и сл. Даровита деца воле да дискутују, да постављају питања, теже за идентификацијом и развојем идеја, способна су да брзо схватају процесе, рано показују способност у музици, уметности, драми и плесу, осетљива су, показују упорност и ентузијазам за оно што их инетересује, способност уживљавања – емпатија. Међутим, често нису заинтересована да следе циљеве, критична су и не подносе притиске.

2. 2. **Идентификација даровите деце**

Даровитост се у савременим теоријама схвата много шире и укључује већи број елемената и облика. Највећи број стручњака препоручује употребу већег броја избора информација о индивидуалним разликама: запажања

родитеља, групни и индивидуални тестови, подаци о постигнућима у појединим активностима, о мерама креативности, номинацији од стране васпитача, о разним поступцима рангирања, подаци од стране вршњака, мишљења васпитача и стручњака у различитим областима талената и даровитости. За идентификацију се користе резултати постигнућа на разним такмичењима итд.

Да би идентификација деце била што успешнија неопходна је сарадња родитеља са васпитним установама, саветовалиштима и сл. Ово је неопходно посебно у случајевима када се деца не уклапају у очекивања која родитељи сматрају „нормалним“, што их чини забринутим, зато што је дете „другачије“, што може да постане друштвено изоловано (усамљено) као и када родитељи не могу да пруже емоционалну подршку која је потребна оваквом детету или нису у стању да му обезбеде и пруже одговарајућу интелектуалну или васпитну подршку и стимулацију.

2. 3. **Подстицање и развој даровитости**

Имајући у виду особености и потребе даровите деце, родитељи могу да омогуће и помогну детету да: прошири своја сазнања и интересовања, да му помогну да мисли критички, да генерализује информације, да их успешно примењује на нове случајеве и ситуације у новим и измењеним околностима, да идеје исказује јасно и да их развија у разговору са другима, да проналази алтернативна решења и разматра њихове могуће последице, да планира своје активности, развија квалитетне истрајности, упознаје се са техником тражења, прикупљања и сређивања података. Даровита деца могу имати користи од рада са мање способним, са способнијима као и са вршњацима истих способности.

Време појављивања даровитости је „критично“ време које, ако није искоришћено, може да инхибира потенцијале који се неће ни касније појавити. Због тога је од изузетног значаја стварање повољних услова и средине за развијање потенцијала у време њиховог појављивања. Одговарајући услови и активности код деце треба да „пробуде“ успаване стваралачке способности, које се неће појавити у исто време код све деце.

Васпитач у свом раду примењује низ активности којима се непосредно доприноси развоју даровитости и стваралачког изражавања. Креативне радионице за даровиту децу су прилагођене дечјим потребама и потребама програма васпитно-образовног рада. Имају за циљ да заинтересују потенцијалне активисте, да открију и нагласе њихов креативни изражај и развијају га. Уколико деца поседују одређени талент потребно је развијати га на правилан начин и подржавати дете у његовим склоностима.

3. Специфичности образовања васпитача

Образовање васпитача усмерено је ка савременим научним достигнућима, методолошким теоријама и новим методичким приступима. Студенти се оспособљавају за познавање когнитивног, конативног, интелектуалног и емоционалног развоја васпитаника, савремених метода учења, савремених модела креативног васпитно-образовног рада и др. Тиме могу преузети одговорност за имплементацију програма, који би требало да буде довољно флексибилан да одговори на индивидуалне разлике деце и да буде у складу са узрастом.

3. 1. **Образовање у духу Болоњског модела**

Програм образовања васпитача усклађен је са Болоњском декларацијом, која захтева следеће:

- што мање предавања, а што више праксе,
- већа заступљеност методичко-практичних вежби,
- бољу комуникацију са студентима,
- растерећивање студената од непотребних знања и предмета,
- осавремењавање предавања,
- израда једноставнијих пројеката,
- обучавање на компјутерима,
- учити о алтернативним моделима о надаренима и деци с тешкоћама у развоју,
- организовање изборних предмета према личним интересовањима,
- избор и доступност савремене литературе,
- организовање стручних екскурзија током студија,
- боља сарадња са родитељима и сл.

Васпитачи који се образују на реформисаним високошколским студијама морају поседовати квалитетан фонд мањег опсега трајних знања, који би им био темељ и мотив за даље стручно усавршавање и целоживотно образовање. Уз формиране личне, стручне и професионалне квалитете, моћи ће успешно васпитавати нове генерације деце. Овај рад је имао за циљ промовисање и афирмацију свих фактора предшколске установе у препознавању и неговању знања и вештина код даровите деце. Међутим, у пракси је често занемарена потреба за неговањем талената. Ову тврдњу могу поткрепити резултати анкете која је проведена са групом васпитача са подручја Врања и Косова и Метохије.

На питања о даровитости, препознавању даровитог детета, раду са даровитом децом, већина васпитача (преко 80%) познаје ову проблематику, а на питања везана за организовање активности за даровиту децу, мишљења су подељена. Око 70% васпитача сматра да то требају радити посебне институције, јер су васпитачи преоптерећени администрацијом, немају услове за рад, немају литературу, простор и остало. Ово наводи на закључак да питање даровитости предшколске деце треба добити право место у васпитно-образовном процесу.

Закључак

Квалитет васпитања и образовања зависи од људских вредности васпитача, као и његових професионалних компетенција. У хармоничном односу и узајамном позитивном деловању једних на друге, васпитачи ће учити децу љубави, разумевању, преданости, емпатији, поверењу и толеранцији. Деца ће тако стварати позитивну слику о себи, а истраживања су показала да се таква деца даље лакше васпитавају и образују.

Улоге васпитача у савременом васпитно-образовном процесу су данас знатно измењене у односу на ранији период. Даровитом детету је потребна стимулативнија средина него просечном. С обзиром на то да оно учи брже и лакше од просечног детета, потребан им је шири распон активности од

уобичајеног. Због тога је потребно осигурати праве подстицаје који ће бити разнолики, али који ће и охрабривати учење, осигурати адекватне материјале за игру и учење, пружити детету могућност да учи по моделу, као и осигурати што више искустава и вежби, јер је квалитетно рано искуство пресудно за каснији развој високих способности.

Литература

1. Гојков, Г. (2008). *Дидактика даровитих*, Висока школа за образовање васпитача: Вршац.
2. Ђорђевић, Б. (2005). *Даровитост и креативност деце и младих*, Висока школа за образовање васпитача: Вршац.
3. Ђорђевић, Б. (1979). *Индивидуализација васпитања даровитих*, Просвета: Београд.
4. Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у дечјем вртићу*, Драгон: Нови Сад.
5. Каменов, Е. (1995). *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом*, Одсек за педагогију Филозофског факултета / Виша школа за образовање васпитача: Нови Сад/ Кикинда.
6. Каменов, Е. (2008). *Образовање предшколске деце*, Завод за уџбенике и наставна средства: Београд.
7. Каменов, Е. (1997). *Интелектуално васпитање кроз игру*, Завод за уџбенике и наставна средства: Београд.
8. Ловрић, М. (1973). *Школовање васпитача за рад са предшколском децом на подручју Србије*, Предшколско дете: Београд.
9. Максић, С. Б. (1993). *Како препознати даровито дете*, ИПИ: Београд.
10. Максић, С. (1998), *Друштвена подршка даровитости*, Виша школа за образовање васпитача: Вршац.
11. Frost, J., Wortham, S. & Reifel, S. (2005). *Play and Child Development* (2 nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
12. Hughes, F. (2003). *Spontaneous play in the 21 st century*. In O. Saracho & B. Spoden (Eds.), Contemporary percpetives on play in early childhood education (pp. 21-40). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Časlav Stoiljković

EDUCATION OF THE PRESCHOOL TEACHERS
FOR WORK WITH TALENTED CHILDREN

Abstract: *Preschool teacher the key factor of successful education of preschool child. Special attention must be attracted to the work with talented children. Such children must have social support. Various kind of work and adequate programs as well. Also, special attention must be attracted to the education of preschool teachers for their work with talented children.*

Key words: *education. education, Preschool teacher, child, talent.*

Драгица Станковић
ПУ „Весело детињство“,
Рашка

УДК 371.382:373.2]:159.953.5-053.4

ИГРА КАО СРЕДСТВО УПОЗНАВАЊА ДЕТЕТА У САВРЕМЕНОЈ ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Резиме: *У раду се разматра значај игре за дечији развој и учење, у оквиру институционалног предшколског васпитања и образовања, као и могућности које отвара у организацији активности са децом предшколског узраста. Полази се од теоријског оквира који указује на едукативан карактер дечије игре, као специфичног облика учења. У педагошкој теорији било је покушаја да се оспори образовна вредност дечије игре и истакне рад у настави као једини облик систематског учења. У савременим педагошким концепцијама дечија игра у образовном систему добија свој смисао. Васпитни значај игре огледа се у неговању смисла за иновацију и креативност. Велики стваралачки замах у игри поклапа се са дететовом креативношћу у другим видовима испољавања, као што су језик и цртање, игра је опште својство деце, без обзира на расу, цивилизацију или културу.*

Кључне речи: *игра, дете, предшколска установа.*

Увод

Програмска концепција предшколског васпитања и образовања почива на идеји да дете кроз игру учи, учећи се игра и на такав начин израста у активно и креативно биће, будући да је игра и креативни акт. У раду се разматрају теоријске поставке игре као основне активности деце раних узраста. Имајући у виду ширину и свеобухватност овог проблема, у раду ћемо разматрати васпитно-образовни значај игре, као средства за упознавање детета.

Игровне активности и учење на предшколском узрасту

Поједини аутори (Fagen, 1976; Lorayone, 2004; Pickering, 1971) у литератури често констатују да игра представља специфичан начин учења предшколског детета. У оваквим ставовима аутори иду толико далеко да игру пореде са научним истраживањем, за које сматрају да представља њен продужетак у зрелом добу.

Исти аутори ову тврдњу поткрепљују чињеницама да деца у игри експериментишу, постављају и решавају проблеме на специфичан, сврсисходан и себи својствен начин. Тиме се дечија латентна искуства систематизују и прерастају у сређено знање. Истиче се да је кроз игру могуће трансформисати различите обрасце дечијег понашања и подстицати нове моделе, што доприноси даљем развоју потенцијала.

Игра својим изузетним формативним могућностима подстиче развој дечијих способности и ствара предуслове за њихово усложњавање на старијим узрастима. Док се игра, дете истражује свет око себе и сопствене могућности, проналази и измишља нове могућности деловања у различитим ситуацијама. На такав начин, као што истиче Шато, оно се „припрема за знатно каснију практичну активност, вежбајући нове функције које се сукцесивно појављују у току развоја“ (према: Каменов, 1989: 67). Игра одређеним материјалима детету помаже да се касније боље сналази у решавању сличних проблема.

Развијајући посебне вештине и начине понашања, дете у игри стиче искуства, открива, учи и ствара. Валон (Wallon, 1959), указујући на значај игре за развој дечијих способности, наглашава да је свака развојна фаза код детета обележена „експлозијом активности“, у којима дете испробава све могућности одређене функције и на такав начин усложњава своје способности.

(Каменов, 1989; Монтесори, 2003) указују да је полазећи од индивидуалних особености, неопходно пажљиво одабирати и нудити деци различите игре и играчке, кроз које се огледају вредности и систем васпитања. Игра, дечији развој и васпитање су у комплементарном односу. Игра потпомаже и усмерава дечији развој, индиректно васпитава и образује, а развојни потенцијали отварају простор за нове игре. Стога се не може занемарити значај игре у организацији васпитно-образовног рада с децом, како у предшколској установи тако и у млађим разредима основне школе.

Француски аутори Lechat, Vincelet и Kroy су седамдесетих година прошлог века покушали да оспоре васпитно-образовне вредности дечије игре и њен едукативан карактер, указујући на њене ограничене могућности (Каменов, 1989). Они сматрају да није могуће васпитавати децу кроз игру, јер је сматрају бесциљном активношћу. Наведени аутори у игри виде само разоноду и задовољство, а не и развој способности деце. Када се кроз игру стичу знања, умења и навике, ови аутори је не сматрају више игром у правом смислу речи. Анализирајући појам „едукативна игра“, они покушавају да укажу на његову садржајну контрадикторност. Сматрају да се игра суштински разликује од школских активности, јер за собом не оставља ништа, осим поменутог задовољства, док је дечије сазнање крајњи резултат школских активности и вежбања.

Ако игра подразумева слободу, наведени аутори сматрају да одрасли не треба да се ангажују у игровним активностима деце. Слобода и спонтаност дечије игре не дозвољавају мешање одраслих у ове активности и последично могу да имају негативне ефекте на понашање деце. Дидактичке игре су један такав пример. Деца следе готова правила којих морају да се придржавају и притом не могу да изразе своје креативне потенцијале. Поменути приговори примени игара у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста су очигледно једнострани. С једне стране, приговори су засновани на традиционалном сагледавању образовања као тешког рада. С друге стране, тумачења основних својстава дечије игре нису потпуна. Свестрано сагледавање избора, припреме, организације и евалуације дечијих игара и улоге васпитача у њој, говори у прилог едукативном карактеру игре.

Појам „дечије слободе“ у васпитању не подразумева пасиван став васпитача или родитеља, без надзора или усмеравања деце у игри. Ни у ком

случају не можемо тврдити да је деци наметнута свака игра коју предлаже или нуди одрасла особа. Улога одраслог у игри подразумева пре свега усмеравање, помоћ и подршку сваком детету, уз познавање узрасних и психофизичих развојних особености, у односу на које се одабирају и деци предлажу активности. Правилно одмерене и осмишљене дечије активности у адекватно припремљеним условима, уз подршку и подстицај одраслих, доприносе томе да се деца слободно, спонтано и креативно изражавају.

Личност детета и игра као подстицај развоја

(Medouz i Kešdan, 2000) истичу да одрасли треба да интервенишу у току игре само онда када деца то желе или када процес игре то налаже. По мишљењу ових аутора подршка детету изазива интелектуално узбуђење у игри, бољу концентрацију, усмереност на циљ и развија способност за самостално решавање проблема

Подстицањем развоја кроз игру деца раних узраста кроз разноврсне игровне активности желе да овладају својим окружењем, а тиме и инструментима властитог развоја (Монтесори, 2003). У периоду од треће године до поласка „упија“ многобројне и разноврсне утиске из своје околине, који га подстичу на активност. По речима М. Монтесори, то је „блажено доба игре – доба истинског стварања“. Захваљујући стеченим искуствима, развијају се, граде и усавршавају дечје скривене способности. Зато је ово и период „конструктивног усавршавања“.

Деца лако и брзо овладају својим окружењем када је оно примерено њиховим потребама и могућностима у сферама развоја физичких способности, интелектуалних потенцијала, социоемоционалног понашања, комуникације и стваралаштва.

Монтесоријева је деци нудила играчке–минијатурне предмете, којих до тада није било, сличне онима које у свакодневном животу користе одрасли, да би кроз игру подстакла социјални развој у групи и развила интелектуалне способности. Деца су се са одушевљењем играла предметима и самостално организовала игру. Одраслима су се обраћала за помоћ када су им били потребни објашњење у вези са применом одређених предмета или потврда да се правилно њима служе. Игре су дуго трајале, деца су била задовољна и обузета својим обавезама у игри. Њихова искуства и сазнања су се увећавала.

М. Монтесори и њени сарадници су стварали сопствени едукативни метод, усмерен ка подстицању дечијег развоја. Суштина овог метода је организовање средине у којој ће деца имати потпуну слободу да од понуђених одаберу она средства која желе за своје активности. Овакав приступ истраживачи тога времена, четрдесетих година прошлога века, сматрају „открићем људске душе“, истичући едукативни значај игре. Будући да је игра знатно флексибилнија и боље се уклапа у потребе и интересовања деце, она има предност у односу на школски систем рада.

Дидактичке игре пре свега подстичу развој интелектуалних потенцијала деце, мада се одражавају и на социјални развој. Могу бити игре с утврђеним правилима, које пружају могућност договарања и усаглашавања пре почетка или у току игре, а могу подразумевати и прилагођавање утврђених правила дечијим потребама и могућностима или њихово креирање.

Виготски (1996) наглашава да игра примерена деци привлачи и одржава њихову пажњу, у њој се она осећају сигурно и владају ситуацијом. Дете у игри експериментише без спољашњих или унутрашњих притисака, непрекидно изналази нове могућности, флексибилније приступајући решавању задатака. Неприметно, али успешно, дете прелази из прелогичког у логички стадијум развоја. У игри дете развија све своје способности (перцептивно-моторне, интелектуалне, социоемоционалне, комуникационе и креативне), које последично постају све отвореније за нове активности, у оквиру „зоне наредног развитка“ (Виготски, 1996).

Значајно је успоставити континуитет образовања, који подразумева повезаност једног ступња система са другим и олакшава прелаз са нижег на виши. Програм предшколског васпитања и образовања треба да је тако конципиран да припрема дете за савладавање наставних садржаја у основној школи, који са своје стране треба да се надовежу и унапреде ефекте васпитно-образовног рада на предшколском ступњу образовања.

(Каменов, 1999; Копас-Вукашиновић, 2005а; Лазовић, 1997; Марјановић, 1987) указују да веза треба да се успостави не само у погледу садржаја већ и метода рада, јер квалитет знања не зависи само од количине информација које се деци нуде, већ и од начина стицања знања и способности њихове систематизације.

Закључак

Игра, као основна активност деце на предшколском узрасту, има све карактеристике којима се подстиче дечији свеукупни развој, задовољавају потребе и испољавају потенцијали. Добро осмишљена и организована, уз адекватну улогу васпитача у њој, игра остварује своју едукативну функцију. Осим тога, учењем кроз игру у предшколској установи могуће је да деца брже и лакше превазиђу адаптивне проблеме. У раду са децом раних узраста, игра, са својом флексибилном артикулацијом у режиму дана, представља основну активност у предшколским установама, при чему је учење узгредна активност.

Игра заузима значајно место у васпитно-образовном раду, како на предшколском тако и на школском узрасту. Не може се занемарити значај игре у развоју деце предшколског узраста, јер деци пружа могућност максималног ангажовања у наставним активностима. Васпитачима остаје да игру инкорпорирају у већој мери у активности и разраде дидактичко-методичка упутстава, конкретизују улогу васпитача у планирању и организацији игре и формулишу начине евалуације њених ефеката.

Литература

1. Ељконин, Д. Б. (1978). *Психологија дечје игре*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Каменов, Е. (1989). *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Сарајево: Свјетлост, Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Каменов, Е. (1999). *Предшколска педагогија* (књига друга). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

4. Кларк, А.М. и Д.Б. Кларк (1987). *Рано искуство*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Копас-Вукашиновић, Е. (2005а). *Игром до знања будућих васпитача*, Настава и васпитање, бр.1, 80–88.
5. Копас-Вукашиновић, Е. (2005б). *Осујећење креативности у ликовном изразу првака*, Зборник Института за педагошка истраживања, Вол. XXXVII, бр. 2 (82–98). Београд: Институт за педагошка истраживања.
6. Лазовић, Ж. (1997). *Путеви и перспективе у стицању знања*, Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 29 (149-162). Београд: Институт за педагошка истраживања.
7. Ливајн, М. (2005). *Свако дете је паметно на свој начин*. Београд: Моћ књиге.
8. Марјановић, А. (1977). *Повезивање предшколског и основношколског образовања*, Предшколско дете, бр. 1, 3–15.
9. Марјановић, А. (1987). *Дечији вртић као отворени систем*, Предшколско дете, бр. 1–4, 57–67.
10. Медоуз, С. и А. Кешдан (2000). *Како помоћи деци да уче*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
11. Монтесори, М. (2003). *Упијајући ум*. Београд: ДН Центар.
12. Виготски, Л.С. (1996). *Сабрана дела*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Dragica Stanković

PLAY AS A MEANS OF INTRODUCING THE CHILD IN CONTEMPORARY PRESCHOOL

Abstract: *This paper discusses the importance of play for children's development and learning within an institutional preschool education , as well as the opportunities of organized activities with preschool children. The paper starts with a theoretical framework that indicates the educational character of children's games, as well as specific forms of learning. The pedagogical theory was an attempt to challenge the educational value of children's play and highlight the work of teaching as the only form of systematic learning. In modern pedagogical concepts of children's play in the education system receives its meaning. The educational significance of the game lies in fostering a sense of innovation and creativity. Great creative momentum of the game coincides with the child's creativity in other forms of the expression such as language and draw, the game is generally characteristic of children, regardless of race, culture or civilization.*

Key words: *game, kid, preschool institutions.*

Небојша Цветковић
ПУ „Јелица Обрадовић“, Младеновац
Снежана Цветковић
ОШ „Момчило Живојиновић“,
Младеновац

УДК 373.2:796.012.1-053.4

МОТОРНО УЧЕЊЕ ОСНОВНИХ ТРЕНАЖНИХ ПОКРЕТА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: *Појам моторног (моторичког) учења односи се на процес формирања моторичке вештине која се може начелно дефинисати као „способност сигурног и складног извођења одређене целине састављене од појединачних физичких покрета“ (А. Милојевић). Узимајући у обзир особину деце предшколског и млађег школског узраста, да још увек не могу довољно дуго да задрже пажњу приликом активности, већи број понављања истог покрета, може изазвати губљење интересовања за вежбањем, те се на тај начин и успорава његово усавршавање. Зато је неопходно постепено уводити нове моторне програме, односно осмислити начине како вежбе у овој фази моторног учења приближити ономе што децу иначе највише мотивише, а то је свакако, игра. Вежбе, изведене увођењем елемената игре које, пре свега, подстичу сазнања о сопственом телу, телесном држању, кретању појединих делова тела, или, пак, читавог тела у простору (појам о себи), могу значајно, допринети моторном учењу. Тиме се убрзава премештање процеса управљања кретњама са виших на ниже хијерајхијске нивое, односно олакшава успостављање моторне контроле. „Учење телесних кретања или вежби врло је сложена операција, мада је спољни израз наученог кретања ефектан, тј. учињен локомоторним апаратом. Зато, у сваком телесном кретању-вежбању, а нарочито у процесу његовог учења, учествују све функције и својства детета: представно-имагинативна, логичко-сазнајна, емоционална, вољна, моторичке способности и виталне функције у ужем смислу, док је само усвајање телесног кретања-вежбе, као резултата процеса учења омогућено способношћу централног нервног система (моторне зоне коре великог мозга) да изграђује нервне структуре назване „динамички стереотип“ (М. Матић). Оживљавање и усложњавање целокупног процеса извођења вежби доводи до ангажовања, поред моторних и других можданих структура (центара), те због тога сама вежба добија нову, садржајнију димензију. Она еволуира у квалитативном смислу, од чисто моторног учења покрета, до комплементарног психомоторног развоја детета, инкорпорираног у васпитно образовни процес. Користећи као основни метод игру, поменута еволуција у методичком смислу, претпоставља и терминолошко мењање синтагме „вежба обликовања“, у нов, деци прихватљивији назив, „вежбоигрица“.*

Кључне речи: *дете, предшколско, школа, моторно учење, вежбоигрица*.

„Учење у основи представља мењање јединке. Оно је условљено њеном делатношћу која је изазвана потребама јединке и утицајима средине» (С. Бојанин). Учење се може дефинисати и као „трајна или релативно трајна промена

понашања индивидуе које је резултат њене претходне активности“. Појам моторног (моторичког) учења односи се на процес формирања моторичке вештине која се може начелно дефинисати као „способност сигурног и складног извођења одређенецелине састављене од појединачних физичких покрета“ (А. Милојевић).

Сама реч „моторно учење“ означава да се ради о учењу обављања разних покрета и радњи. Дете од малена, на основу урођених рефлексних, учи многе нове покрете (ходање, скакање, покрете удова, главе, покрете прстију, шаке, руке, хватање, као и друге покрете и системе покрета). Оно тако, постепено, са сазревањем и развојем, овладава бројним моторним навикама, које ће користити касније у игри и раду. Према томе, моторно учење се може дефинисати као учење обављања покрета и повезивање научених покрета у јединствене системе покрета. То значи да се моторним учењем, заправо, стичу моторне навике или вештине, као што су, на пример: вештине трчања, пењања, скакања, прескакања, вештина писања, играња, вожње бицикла и моторног возила и низ других различитих операција. Моторна вештина, пре свега, означава успешно, лако, са минимумом напора и у што краћем временском интервалу, извођење, односно обављање неке моторне радње. Оваквом врстом учења многобројни покрети који се врше бивају обједињени у јединствен систем покрета, те њихово извођење постаје рационално, економично и ефикасно. Стицањем моторне вештине обезбеђује се елиминација низа сувишних покрета, те човек стиче способност да изводи дато кретање, не обраћајући пажњу на поједине елементе поменуте целине, као што је то чињено у фази моторног учења. У току учења писања, например, дете увежбава (учи) писање различитих врста линија (коса танка, усправна дебела, леви и десни полукруг и слично), као и њихово повезивање. Међутим, када научи да пише слова и оспособи се за њихово склапање писањем речи, тада писање, као моторну радњу, обавља као јединствени систем, без сувишног напора и размишљања о појединачним деловима ове радње, односно аутоматски.

Наравно, при сваком учењу моторне радње веома важну улогу имају кинестетички осећаји. Кад не би било тако, тада би учење одређених моторичких радњи било реализовано искључиво посматрајући како их врше други или, пак, слушајући само инструкције других особа. Међутим, то ипак није довољно, већ поред упутстава и посматрања како се одређени покрети врше (учење по моделу), за успостављање моторне вештине неопходно је и стицање специфичних осећаја за покрет. Управо зато, стицање моторне вештине није могуће без увежбавања одређене моторичке радње (пример пливања: ученик чује упутство и види друге како пливају, али док не уђе у воду и вежба, неће научити да плива). Истоветан принцип се односи и на учење писања, вожњу бицикла, клизање, гимнастичке вежбе и сл.

„Учење телесних кретања или вежби врло је сложена операција, мада је спољни израз наученог кретања ефектан, тј. учињен локомоторним апаратом. Зато, у сваком телесном кретању-вежбању, а нарочито у процесу његовог учења, учествују све функције и својства детета: представно-имагинативна, логичко-сазнајна, емоционална, вољна, моторичке способности и виталне функције у ужем смислу, док је само усвајање телесног кретања-вежбе, као резултата процеса учења омогућено способношћу централног нервног система (моторне

зоне коре великог мозга) да изграђује нервне структуре назване „динамички стереотип“ (М. Матић). Учење и усавршавање кретњи (покрета) према неким ауторима (Крестовников, Бернштајн) пролази кроз три основне фазе.

Прва фаза, представља фазу **генерализације**. Њу карактерише „расплинутост“ покрета, односно мноштво сувишних покрета. Покрети који технички чине вежбу често су непрецизни, са неодговарајућим мишићним напрезањем, нарочито оних мишићних групација које не учествују непосредно у реализацији моторичке форме. Управо због тога долази до тзв. ирадијације надражајног процеса, односно до кочења надражајних импулса који пристижу у моторног центра коре великог мозга, те се зато не успоставља довољна координација централног нервног система и тзв. усходних и нисходних путева, као и ефектора. Упркос *неправилном* извођењу вежби, ова фаза моторног учења, најчешће деци не прави велики проблем, с обзиром на то да је покрет непознат и уколико није претежак, он представља изазов, те стога вежбачима занимљив за испробавање својих могућности приликом његовог извођења. Наиме, имајући у виду да је покрет иманентно својство човека као врсте, он сам по себи, представља мотив.

Будући да је у питању нови покрет, начин „увођења“ у нову кретњу је везан за представно-имагинативне и логичко-сазнајне процесе детета, те се зато ова фаза у методичком смислу назива фаза *визуелизације*. Њу карактерише визуелно представљање вежбе (пре свега, непосредна демонстрација покрета, његов видео приказ или једноставан шематски приказ на паноу), као и основна упутства за извођење покрета која даје васпитач, односно учитељ. Мишићни осећаји, које деца стичу приликом првих покушаја успостављања нових кретања, изграђују се првенствено на основу слике коју формирају у свести, те зато превише додатних објашњења може изазвати конфузију. То је основни разлог зашто би у овој фази моторног учења, вежбу требало третирати као јединствену целину.

Након извесног броја понављања вежбе, у моторним деловима коре великог мозга, почиње креирање „динамичког стереотипа“, који чини структурни основ сваког наученог кретања. Он се ослања се на „водећу карику“, односно онај део кретања који су деца прво меморисала. Узимајући у обзир узраст деце, као и ниво њихових знања из области физичког васпитања приликом вежбања, покрет не би требало објашњавати са аспекта биомеханике, односно по деловима кретње. Довољно је давати вежбачима основне информације, усмерене првенствено на почетне и завршне положаје, као и просторне релације приликом извођења покрета (горе, доле, у једну, у другу страну, поред, иза и сл.). Такође, поређење дате кретње, са покретима других живих бића или појава, реализованих кроз причу нарочито у раду са децом млађег вртићког узраса, може у великој мери олакшати схватање суштине покрета. При том би требало да преовладава метода демонстрације, односно заједничко извођење вежби васпитача и деце. Неопходно је напоменути да „глас васпитача“**,** као и начин његове комуникације (вербалне и невербалне) са васпитаницима, нарочито у овој фази, представља један од кључних елемената моторног учења.

Сталним понављањем кретања, наглашавајући његове поједине делове, усавршавају се механизми кочења сувишних кретњи, балансира се контрактилност и лабавост мишића агониста и антагониста, те се унапређује

просторна и временска целовитост покрета. Тиме вежба улази у фазу **диференцијације**. Односно, током ове фазе усаглашавају се три компоненте сваког кретања: мишићна сила, време и простор. "Вежба се склапа", како се ова фаза у пракси сликовито описује. Код вежби обликовања, односно код изведених, као и код усвајања основних (филогенетских) покрета, такође, важи законитост цефалокаудалног, односно проксимално-дисталног развоја (нпр. код вежби усмерених јачању мишића руку и раменог појаса, покрет прво усвајају мишићне групе ближе оси тела, односно мишићи раменог појаса, а тек касније мишићи подлакта и шаке).

Узимајући у обзир особину деце предшколског узраста да још увек не могу довољно дуго да задрже пажњу приликом активности, већи број понављања истог покрета може изазвати губљење интересовања за вежбањем, те се на тај начин и успорава његово усавршавање. Зато је неопходно постепено уводити нове моторне програме, односно осмислити начине, како вежбе у овој фази моторног учења, приближити ономе што децу, иначе, највише мотивише, а то је свакако – игра. Вежбе, изведене увођењем елемената игре које, пре свега, подстичу сазнања о сопственом телу, телесном држању, кретању појединих делова тела или, пак, читавог тела у простору (појам о себи), могу значајно, у овој фази, допринети моторном учењу. Тиме се убрзава премештање процеса управљања кретњама, са виших на ниже хијерархијске нивое, односно олакшава успостављање моторне контроле.

Трећу фазу, односно фазу **стабилизације,** карактерише велики степен подударности између непосредно изведеног кретања и визуелне слике коју је дете стекло крајем прве фазе. Њу карактерише синхронизован рад мишића агониста и антагониста, као и просторна и временска тачност извођења покрета, односно хармонизација кретања делова, као и читавог тела. Временом контрола кретања уз ангажовање чула вида, као и других екстерорецептора, постаје у великој мери непотребна. На тај начин се формира покрет, који је динамички стабилан, односно свако евентуално скретање са усвојене трајекторије задатог кретања, одмах изазива појаву таквих сила које теже, да исти врате на већ усвојену путању.

Неки аутори ову фазу називају и фаза аутоматизације, чиме је завршено формирање „динамичког стереотипа" у кори великог мозга и успостављена моторна контрола. Задржавање, извесно време, деце предшколског и млађег школског узраста у овој фази моторног учења, коју карактерише и најквалитетније извођење покрета, као и највећи ефекти на локомоторни систем и дечји организам у целини, са методичког аспекта, најпримереније је реализовати **еволуцијом вежбе, у игру.** *Вежбање у овој фази моторног учења, деловаће на децу, првенствено, у оној мери, у којој мери су моторни програми, инкорпорирани у процес васпитно–образовног рада.*

Начелно посматрајући, успешност вежбања биће већа, ако се са децом вежба често, уколико се грешке исправљају брзо (најбољи ефекти током првог минута) и нарочито, ако се препознају и исправе основне грешке. Постоје различити приступи током моторног учења, али један од кључних је тзв. трансфер моторног учења. Он подразумева да се у току вежбања примењују прво познате, а затим мање познате и непознате вежбе, са појединим, сличним деловима целокупне кинематичке структуре датог кретања. На тај начин се

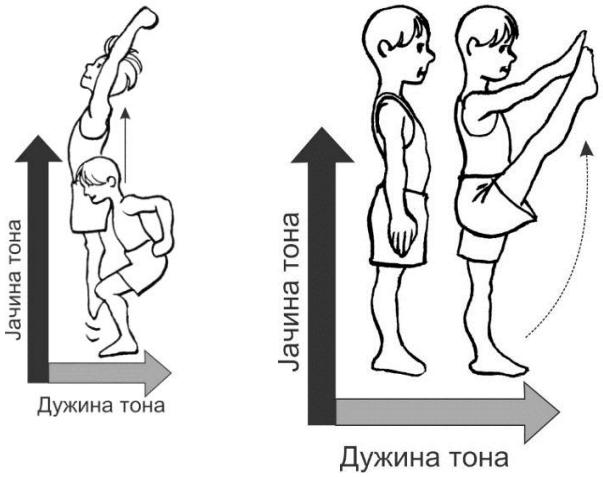
стварају услови да се покрети брже уче, односно да се „лепе“ једни за друге. Због тога се у процесу формирања моторних навика, велики значај придаје интеракцији различитих моторних програма. Наиме, приликом процеса моторног учења требало би већу пажњу посветити проблему „како учити“, него „шта учити“. Управо зато, у савременом спорту, данас значајно место заузимају она истраживања и стручни радови, која се баве областима моторног учења и моторне контроле. Засигурно се може тврдити, да у модерном васпитно–образовном процесу деце предшколског и млађег школског узраста, моторно учење би требало да заузима битно место, како у планирању тако и у реализацији физичког васпитања у институционалним условима рада.

КОМУНИКАЦИЈА И (ИЗ)ВОЂЕЊЕ ОСНОВНИХ ТРЕНАЖНИХ ПОКРЕТА

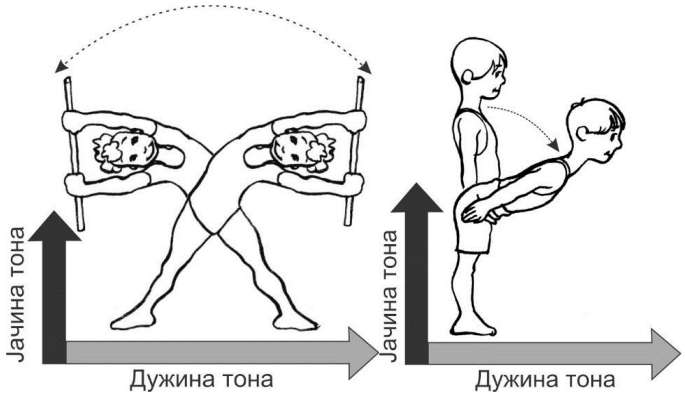
Током извођења вежби обликовања, успостављање јасне вербално-невербалне комуникације између васпитача и деце, представља један од најважнијих предуслова за правилно и брзо учење покрета, као и успостављање моторне контроле. Основно начело приликом (из)вођења, односно показивања вежбе осталим вежбачима је „правилно“ извођење одређене кретње, пре свега, имајући у виду да прва сазнања о датом покрету деца стичу на основу визуелног запажања, односно „визуелизације“ .

Не мање важно правило којега се треба држати, представља и усклађеност говора, односно гласа вапитача и самог покрета. Јасноћа, јачина и боја гласа, онога који води вежбе могу бити снажни мотивациони фактори у процесу моторног учења. Дакле, повезаност покрета и речи чини основу вербално-невербалне комуникације васпитача и његових васпитаника. Ритмичко изговарање бројева, других појмова, симбола, као и речи, најчешћи је начин давања такта при вежбању деце. Бројевима или речима најчешће се означавају положаји сваке вежбе из низа: *почетни и исходни*.

У оквирима изабраног „темпа“ (largo, adađo, andante, alegro) речи се изговарају равномерно, мада код извесних вежби постоји захтев да се одређени покрети изведу интензивније, односно брже. У таквим случајевима, реч којом се вокално означава покрет, изговара се јачим, вишим, односно енергичнијим гласом.



Насупрот томе, код неких вежби потребно је, зависно од природе саме вежбе или из разлога њеног посебног дидактичког третмана, у складу са узрастом деце која вежбају, спорије, или(и), прецизније извођење предвиђене кретње, тј. дуже задржавање у одређеним положајима. У таквим случајевима, реч која вокално означава дати покрет, требало би изговарати дуже (отегнуто), односно равномернијим гласом.



Упркос томе, што планирани покрети, односно вежбе, чине основни вид невербалне комуникације васпитача и вежбача, у процесу вежбања, свакако не би требало занемарити и друге видове комуникације који, такође, могу бити значајан подстицај у процесу вежбања. Ту се, пре свега, мисли на мимику, односно израз лица онога који води вежбе и самих вежбача. Подразумева се да би ова врста невербалне комуникације, требало да буде у складу, како са фабулом која прожима целокупни ток вежбања, тако и порукама и подстицајима намењених групи или појединим вежбачима. Наиме, за разлику од деце, одрасле особе се углавном понашају према већ стеченим моделиме, те зато знатно мање пажње поклањају невербалној комуникацији. Деца, напротив, могу јасније да препознају поруке упућене, не само гласом већ и гестовима, као и мимиком. Требало би напоменути, да добра визуелна опсервација деце, такође, представља значајан фактор у процесу вежбања. Понекад, правовремено упућен поглед појединим вежбачима често може бити значајан подстицај или порука датом појединцу, те се оправдано сматра да континуирано праћење деце (праћење моторичког понашања), као и усклађивање њихових интересовања са током вежбања, представља кључ целокупног процеса предшколског и млађе школског физичког васпитања.

ВЕЖБОИГРИЦА КАО МОДЕЛ МОТОРНОГ УЧЕЊА

Уколико васпитач (учитељ), преузме само улогу „режисера“, а непосредно вођење вежби, у већој или мањој мери препусти деци, може се рећи да то представља **посредан начин вођења вежби**.

Карактеристика овог начина вођења вежби, такође, може бити ритмичка прича или нека друга литерарна творевина, али у овом случају без акцента на само тактирање. Наиме, сваки појединац покрете изводи у свом ритму и на себи својствен начин. У зависности од нивоа развоја локомоторних способности,

представно-имагинативних, емоционалних и вољних особина детета, ове активности најчешће би требало реализовати у корелацији са активностима из других васпитно-образовних области, пре свега, *говорног стваралаштва, математичких и просторних релација, појма о себи* и др.

Оживљавање и усложњавање целокупног процеса извођења вежби доводи до ангажовања, поред моторних и других можданих структура (центара), те због тога сама вежба добија нову, садржајнију димензију. Она еволуира у квалитативном смислу, од чисто моторног учења покрета до комплементарног психомоторног развоја детета, инкорпорираног у васпитно-образовни процес. Користећи као основни метод игру, поменута еволуција у методичком смислу претпоставља и терминолошко мењање синтагме „вежба обликовања“ у нов, деци прихватљивији назив „**вежбоигрица“**. Овај начин вежбања деце предшколског и млађешколског узраста, карактеристичан је за **трећу фазу** моторног учења, која карактерише стабилизацију и аутоматизацију кретања.

Слободно вежбање представља слободно извођење вежби, без претходно и током вежбања датих упутстава и тактирања. Управо зато већина методичара сматра да је он примерен првенствено у раду са децом средњег школског узраста. Овај став се заснива на сазнањима везаним за нивое моторног, емоционалног и вољног развоја ученика поменутог узраста, као и на основу степена њиховог знања из области физичког и здравственог васпитања. Пракса је, међутим, показала да је слободно вежбање могуће, у извесној мери, применити и са млађом децом, па чак и са децом предшколског узраста.

Неопходно је напоменути да се већине поменутих метода током извођења вежби обликовања, не би требало круто држати, већ се они, у зависности од многих фактора, пре свега, од дечијих интересовања, као и плана целокупног васпитно-образовног рада, могу у различитим облицима, примењивати у свим фазама моторног учења. Отуда модел који омогућава примену вежби обликовања кроз различите моторичке програме, утемељен је на основи васпитно-образовног процеса деце предшколског и млађешколског узраста оправдано заслужује назив **спортска играоница.**

Литература

1. Autorenkollektiv (1976). *Korpererziehung im Kindrgarten*. Volk un Wisen, Berlin: Volksigener Verlag.
2. Адамовић, Н. И Радовић, Н. (1980). *Физичко васпитање деце у предшколској установи*. Београд.
3. Берар, М. (1987). *Припремни телесни покрети за млађи школски узраст*. Кикинда.
4. Каменов, Е. (1983). *Методика васпитно-образовног рада са предшколском децом*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Кукољ, М. (1992). *Општа антропомоторика, оперативни аспекти вежбања*. Београд: ФФК.
6. Милојевић, А. (2002). *Моторичко учење*. Теме, часопис Универзитета у Нишу, бр. 3, стр. 359-369.
7. Милојевић, А. (2004). *Психологија спорта и вежбања*, уџбеник. Ниш: ФФК.
8. Милојевић, А. (2009). *Сензомоторно учење*. Теме, Универзитета у Нишу, бр. 4, стр. 359-369.

9. Матић, М. (1978). Час телесног васпитања. Београд
10. Перић, Д., Цветковић, Н. (2003). *Буди прав – бићеш здрав.* Младеновац: Библиотека града Београда – Библиотека Деспот Стефан Лазаревић.
11. Цветковић, Н. (1996). *Вежбе обликовања за децу*. Младеновац: Ауторско издање.
12. Џиновић-Којић, Д. (2002). *Физичко васпитање предшколског детета*. Београд.
13. Џиновић-Којић, Д. (2000). *Физичка зрелост деце за полазак у школу*. Београд: Заједница Виших школа за образовање васпитача Републике Србије.

Nebojša Cvetković, Snežana Cvetković

MOTOR LEARNING OF THE BASIC TRAINING MOVEMENTS FOR PRESCHOOL CHILDREN AND SCHOOLCHILDREN OF YOUNGER AGE

Summary: *The meaning of motor learning pertains to the process of the forming of a motor ability which can be generally defined as "the ability to execute, a particular segment which compounds of individual physical movements both in conformity and coordination". (A. Milojević). Considering the feature of preschool children and schoolchildren of younger age that they have the short span of attention while performing physical activities, considerable repetition of the same movement can induce disinterest in exercising, thus decelerating their perfection. Hence, the necessity for the gradual introduction of new motor programmes has been recognized, i.e. the creation of the new ways how to approximate exercises, in this stage of motor learning, to the thing that motivates children most and that is, obviously, play. Exercises, performed with the introduction of the elements of play which, primarily, stimulate the cognition of one's body, a body posture, the locomotion of some body parts or the whole body in a space (the notion of oneself), can, significantly, contribute to motor learning. Thus the shifting of the process of a movement control accelerates from higher to lower hierarchical levels, i.e. alleviates the establishment of the motor control. The learning of body movements or exercises is quite a complex activity, although the external expression of the learned movements is effective, i.e. performed with a locomotive apparatus. Consequently, in each body movement/exercise, especially during the process of its learning, all functions and characteristics of a child participate, namely demonstrable and imaginable, logical and comprehensible, emotional and willing, i.e. motor abilities and vital functions in a narrower sense. The adoption of body movements, as a result of a learning process, is enabled through the capacity of the central nervous system (the motor zone of a cortex) to form neural structures named "dynamic stereotypes". (M. Matić). The revivification and complication of the entire process of executing exercises leads to the engagement of both motor and other neural structures (centres) and therefore the exercise itself gains a new eventful dimension. It evolves in quality sense, from basic motor learning of the movements to the complementary psycho-motor development of a child incorporated into the educational process. The application of play as a prime method, the above-mentioned evolution, in a methodological sense, presupposes the change of the phrase "shaping exercises" into a new more acceptable term for children "exerplay" (exergame).*

Key words: *child, pre-school, school, motor learning, exerplay.*

3.

УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА РАДА ВАСПИТАЧА (ИНОВАЦИЈЕ, ПРЕПОРУКЕ, СТАНДАРДИ)

Mira Jovanović
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače,
Šabac

UDK 371.14/.15”20”

PROFESIONALNI RAZVOJ I PROMENJENE ULOGE VASPITAČA U 21. VEKU

Apstrakt: *Položaj i uloga profesije vaspitača u savremenoj predškolskoj ustanovi uslovljeni su mnogobrojnim promenama u društvu i predstavlja složenu i odgovornu profesiju. Međutim, evidentno je da se uloga vaspitača danas menja, što traži odgovore na neka pitanja. U kontekstu stalnih promena, u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, menjaju se uloge vaspitača koje zahtevaju određena znanja i veštine, što je jedan od najvažnijih razloga za intenzivno uključivanje u aktivnosti profesionalnog razvoja. Profesionalni razvoj vaspitača omogućava kontinuirano sticanje, proširivanje i produbljivanje znanja, razvijanje veština i sposobnosti koje su relevantne za uspešnost dece u predškolskoj ustanovi i kvalitetnu saradnju sa roditeljima i lokalnom zajednicom. U radu se polazi od objašnjenja specifičnosti profesije vaspitača i njihovog razvoja u predškolskoj ustanovi, tj. ostvarivanja individualnih potreba i potencijala. U vremenu globalnih promena obrazovnih sistema radi podizanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada, razmatranja o kompetencijama, posebno profesionalnim kompetencijama vaspitača dobijaju sve veći značaj.*

Ključne reči: *profesionalni razvoj, uloge vaspitača.*

1. UVOD

Rad se bavi istraživanjem pitanja koja se odnose na različita shvatanja profesionalnog razvoja vaspitača, na različita gledišta o njihovoj novoj ulozi i položaju u savremenoj predškolskoj ustanovi, počev od pokušaja definisanja profesije vaspitača od sagledavanja načela rada rada, preko raznovrsnih uticaja koji diktiraju način rada vaspitača, sve do raznovrsnih zahteva upućenih vaspitačima, na reformske procese i položaj vaspitača u njima.

Početkom ovog veka dosta se raspravljalo o veštinama i kompetencijama koje treba da poseduje vaspitač za 21. vek. Posle sprovedenih reformi u obrazovanju vaspitača, akcenat je stavljen na celoživotno učenje. Dakle, veštine i sposobnosti koje vaspitač stekne tokom obrazovana nisu celoživotne, već se stručnim usavršavanjem nadograđuju i razvijaju.

2. O PROFESIONALNOM RAZVOJU I ULOGAMA VASPITAČA

Vaspitači su profesionalci, visoko obučeni i kompetentni stručnjaci koji ispunjavaju specifične uloge proistekle iz segmenta njihove implicitne pedagoške orijentacije. Vaspitač se svakodnevno nalazi u specifičnim situacijama i ulogama, kao što su: planer, inicijator, dijagnostičar, medijator, organizator, dokumentator, savetnik, učesnik, model sopstvene pedagoške prakse. Ostvarivanje mnogobrojnih uloga rada

vaspitača unutar predškolske ustanove deo su procesa povišavanja nivoa kompetencija. Profesionalni razvoj je svestan pristup institucije osposobljavanju zaposlenih kako bi bolje izvršavali specifične zadatke svog posla, posebno u vezi s poučavanjem (Matheson, 1981).

Profesionalni razvoj je trajan proces i integralni deo programa vaspitno-obrazovne ustanove, koji doprinosi kompetenciji pojedinaca i radnih timova za uspešnije ostvarenje vaspitno-obrazovnih ciljeva (Staničić, 2006.)

Uloge vaspitača u savremenoj predškolskoj ustanovi su sve kompleksnije i odgovornije. U uslovima reforme sistema obrazovanja i vaspitanja menjaju se uloge, pozicije i funkcije vaspitača. Da bi odgovorili novim zahtevima koje pred njih postavljaju savremena predškolska ustanova i društvo, potrebno je da se kontinuirano profesionalno usavršavaju. Inicijalno obrazovanje budućih vaspitača trebalo bi da ih priprema za nove uloge. Profesionalne kompetencije vaspitača, pre svega, odnose se na posedovanje posebnih pedagoških znanja i veština, ali i osobine ličnosti nužne za uspostavljanje, građenje i unapređivanje odnosa kako s decom, tako i s njihovim roditeljima, ali i kolegama, te svim ostalim činiocima vaspitno-obrazovnog procesa.

Samo onaj vaspitač koji poseduje kompetencije u različitim aspektima pedagoškog delovanja, kritički promišlja o sebi i svojoj vaspitno-obrazovnoj praksi, menja i unapređuje svoja ponašanja te oblikuje podsticajno okruženje i pozitivnu klimu u dečjem vrtiću, ima osećaj zadovoljstva u pedagoškom radu. Senge (2007) i Fullan (2008) naglašavaju da unutar uspešnih vaspitno-obrazovnih organizacija tražene osobine praktičara su i motivacija za daljim napredovanjem i učenjem, razvijanjem fleksibilnosti, prilagodljivosti, originalnosti, te veština komuniciranja, analiziranja i refleksije vlastitihi tuđih postupaka u pedagoškoj praksi .

3. KOMPETENCIJE VASPITAČA U SAVREMENOJ PREDŠKOLSKOJ USTANOVI

Definisanje kompetencija vaspitača i ostalog prosvetnog kadra ima ključnu ulogu u usavršavanju celokupnog obrazovnog sistema. „Definisanje kompetencija osvešćuje ulogu i odgovornost svih institucija koje učestvuju u pojedinim delovima obrazovanja vaspitača (od početnog visokoškolskog do obrazovanja za čitav život), te ukazuju na neophodnost njihove međusobne saradnje i orijentacija ka zajedničkom cilju, postizanju i održavanju visokog nivoa stručnosti“ (Sučević, 2008 : 69).

(Meyer, 2002: 190) ukazuje da razvijanje i podizanje profesionalnih kompetencija vaspitača ili “kompetencija za delovanjem” ili sposobnost iznalaženja novih i nekonvencionalnih puteva zavisi od teorijskih znanja stečenog u toku studija i stručnih znanja (određeno kao praktično ili profesionalno znanje), te biografijom učenja vaspitača koju čini lična i socijalna kompetencija. Isti autor naglašava da teorijska, profesionalna i stručna znanja vaspitača treba da budu međusobno komplementarna i čine nedeljivu celinu izgrađenu tokom formalnog obrazovanja i kasnijeg celoživotnog učenja i obrazovanja, koje se može realizovati u okviru pojedinačnog profesionalnog razvoja pojedinca i/ili tokom zajedničkog istraživanja prakse vaspitača s ostalim profesionalcima (refleksivna praksa).

Savremeni pogledi na profesionalnu kompetenciju (Cheetam i Chivers, 1996), dakle, i pedagošku, imaju dva osnovna polazišta: potrebu za holističkim pristupom u istraživanju kompetentnosti, te spregu formalnoga obrazovanja i programa usavršavanja (nakon formalnog obrazovanja). Stoga, pitanju pedagoške kompetentnosti

vaspitača nužno je pristupati multidisciplinarno (pedagogija, psihologija, sociologija, komunikologija itd.) i na naučno utemeljenim pokazateljima graditi programe stručnog usavršavanja, koji će na optimalan način zadovoljiti trenutne potrebe vaspitača, uzimajući u obzir činjenicu promenjivosti posebnih (specifičnih) potreba pojedinca.

Programsku strukturu obrazovanjava vaspitača trebalo da čine nastavne oblasti i sadržaji, koji će biti u funkciji razvoja i povećanja profesionalnih kompetencija neophodnih za ostvarivanje njihovih profesionalnih uloga. Posebno se naglašava kompetentnost vaspitača za:

- uspešno planiranje, programiranje i realizaciju vaspitno-obrazovnog rada,
- evaluaciju i samoevaluaciju procesa i rezultata rada, stvaranje uslova za najpotpuniji razvoj ličnosti deteta,
- dijagnostičko-savetodavni rad,
- osetljivost za razvojne probleme i pomoć deci sa posebnim potrebama,
- ostvarivanje uspešne saradnje sa roditeljima i slično.

Profesionalnu (pedagošku) kompetenciju moguće je shvatiti i kao mozaik niza različitih kompetencija u „stalnom međudelovanju“ (Cheetam i Chivers, 1996:27, prema Kostović, 2008:149), koje je nužno posedovati kako bi se kvalitetno obavljala vaspitno–obrazovna delatnost. Kako među pojedincima postoje značajne individualne razlike, personalne i profesionalne, nužno ih je uvažavati, osvešćivati i pružati mogućnost unapređivanja onih kompetencija koje se procenjuju nedovoljno razvijenim. Najvažnije profesionalne kompetencije vaspitača danas se pretežno dovode u vezu sa izvršavanjem određenih poslova i radnih zadataka, a što je realno moguće ostvariti samo na osnovu sledećeg:

– poznavanja teorije i prakse vaspitanja (posebno znanja u vezi sa razvojem i vaspitanjem dece);

– osposobljenosti za sopstveno celoživotno obrazovanje i profesionalni razvoj (posebno u vidu inovacija danas poznatijih pod nazivom »akciona istraživanja«), odnosno rešavanja problema u praksi kao posebnog vida stručnog usavršavanja u partnerstvu sa decom, kolegama i roditeljima) (Pešić, M. 1998);

– znanja i sposobnosti za kritičko promišljanje, istraživački rad i rešavanje praktičnih problema;

– posedovanja tzv. pedagoških sposobnosti ili »pedagoške kompetencije« (A. Stojanović, 2006), u smislu veštine približavanja deci manje razumljivih i složenijih pojava u prirodi i društvu;

– znanja i sposobnosti potrebnih za vlastito kreiranje vaspitno-obrazovnih planova i programa;

– znanja i sposobnosti potrebnih za stvaranja vaspitno podsticajne atmosfere u vrtiću;

– veštine rada sa malim grupama i pojedinom decom;

– osetljivosti za razvojne probleme i potrebe pojedine dece;

– sposobnosti za timski rad u vaspitačkom kolektivu ili partnersko delovanje na relaciji vaspitač – roditelj ili vaspitač – druge stručne osobe;

– znanja i sposobnost za evaluaciju i samoevaluaciju;

– osposobljenosti za korišćenje novije obrazovne i informacione tehnologije;

– veština komuniciranja (verbalno, govorom tela, sredstvima likovnog ili muzičkog izražavanja, empatijskog komuniciranje i sl.);

– sklonosti ka inovacijama;

– sposobnosti animacije i ohrabrivanja dece itd.

(Ljubetić i sar., 2007: 72) ukazuje da se od pedagoški kompetentnog vaspitača očekuje se da svoje stručno znanje, veštine i sposobnosti stavi u funkciju svog pedagoškog delovanja, octo da svojim osobinama ličnosti, kao što su emocionalna osetljivost, kreativnost, kooperativnost, etičnost i bude pozitivan model za identifikaciju deci, autoritet koji će rado slediti.

Spaić, Kukoč, Bašić (2001) razlikuju tri dimenzije vaspitačke kompetencije:

- predmetnu kompetenciju – znanja određenog područja,
- pedagoško-didaktičko-metodičku kompetenciju – obuhvata znanja i veštine posredovanja naučnih činjenica u nastavi određenog predmeta,
- psihološku kompetenciju – osobine ličnosti vaspitača.

Okviri vaspitačkih kompetencija su:

- profesionalna,
- pedagoško-didaktičko-metodička,
- radna.

Pod profesionalnom kompetencijom podrazumevaju se: nivoi opšteg znanja, sposobnost planiranja, sposobnost izvođenja zadataka, samovrednovanje i vrednovanje, sudelovanje u projektima i stručno usavršavanje.

Pedagoško-didaktičko-metodičke kompetencije podrazumevaju: poznavanje i primenu pedagoške teorije i prakse, sposobnost poučavanja i praćenja, kreiranje sadržaja (planiranje, programiranje, pripremanje), prepoznavanje i rešavanje obrazovnih problema, razumevanje socijalnih i drugih okolnosti koje mogu uticati na dečje izražavanje i ponašanje, učenje komunikacije s roditeljima i uključivanje roditelja u rad škole, povezivanje teorije i nastavnih metoda stečenih obrazovanjem u nastavnoj praksi.

Radne kompetencije podrazumevaju:

- veštinu saradnje,
- predanost poslu,
- timski rad,
- osećaj odgovornosti,
- kvalitet rada i
- poznavanje jezika.

Radne kompetencije podrazumevaju i praktično znanje i to: savesnost (preuzimanje odgovornosti), optimizam – unutrašnja volja za rad, ustrajavanje na ciljevima bez obzira na rezultate, inicijativa, izgrađivanje i negovanje pravilnog govornog i pisanog izraza, opšta komunikacija i jezička pismenost.

Prema standardima NAYEC[27] iz 2001. godine svaki vaspitač mora da zna sledeće:

1) da podstiče dečji razvoj i učenje kroz stvaranje sredine zasnovane na pravom razumevanju dečjih potreba i razvoja;

2) da ostvaruje saradnju sa porodicom i društvom;

[27] Standardi profesionalne pripreme za rad sa predškolskom decom.

3) da koristiti sistematsko posmatranje, dokumentaciju i ostale tehnike u cilju pozitivnog uticaja na dečji razvoj i učenje i

4) da podstiče učenje i razvoj kroz integraciju saznanja o porodici deteta, o širokom spektru obrazovnih pristupa, o stilu učenja svakog deteta i načinu kako da se odrede ciljevi i ishodi vaspitno-obrazovnog procesa.

ZAKLJUČAK

Profesionalni razvoj i obrazovanje vaspitača je najsigurniji put prema višem kvalitetu rada. Profesionalni razvoj se ne bi trebao ostvarivati samo u vremenima promena u predškolskim ustanovama, nego bi trebao postati stil života vaspitno-obrazovne ustanove. Pedagoški kompetentan je onaj vaspitač koji iskoristi podsticaje iz svog okruženja i svoje lične da bi postigao dobre razvojne rezultate kod dece. Odnosno, to je onaj vaspitač koji sebe doživljava kao osobu koja ima kontrolu nad svojim pedagoškim delovanjem, odnosom s decom i roditeljima te se dobro oseća u svojoj ulozi.

U savremenoj predškolskoj ustanovi danas se insistira na kompetentnosti vaspitača (stručnosti, profesionalnosti) za tačno utvrđene najvažnije poslove vaspitačke struke ili zanimanja. Od vaspitača se očekuje da može uspešno da kreira program, pripremi planove svog rada, vrši evaluaciju i samoevaluaciju, razume decu i sl. Dakle, profesionalno kompetentan vaspitač je osposobljen da svaki od ovih i sličnih zadataka uspešno izvršava.

Literatura

1. Kostović – Vranješ, V., Ljubetić, M.: *Kritične tačke pedagoške kompetencije učitelja*, Život i škola, br. 20 (2/2008.), god. 56., str. 147. do 162.
2. Marinković, S. (1995): *Neki pokušaji transformacije dečjeg vrtića u otvoreni vaspitni sistem.* Beograd: Filozofski fakultet: Institut za pedagogiju i andragogiju.
3. The Position Statement (2009): *NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation.*
4. Pešić, M. (1998): *Pedagogija u akciji metodološki priručnik,* Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
5. Spaić, Kukoč, Bašić (2001): *Obrazovanje za ljudska prava i demokratiju,* Zagreb: Interdisciplinarni rečnik.
6. Stojanović A., (2006): *Pedagoška dimenzija kompetencija učitelja i vaspitača. Ciljevi – kompetencije učitelja i vaspitača*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Mira Jovanović

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND THE CHANGING ROLE OF TEACHERS IN THE 21. CENTURY

Summary: *The position and role of the professional educator in modern pre-school are determined by a number of changes in society and is a complex and demanding profession. However, it is evident that the role of teachers today change, which seeks answers to some questions. In the context of constant change, in pre-school education, the changing roles of teachers that require specific knowledge and skills, which is one of the main reasons for the intensive involvement in professional development activities. The professional development of teachers to continuously acquire, expand and deepen knowledge, develop skills and abilities that are relevant to the success of children in preschool and good cooperation with parents and the local community. The paper is based on the specificities of the profession of teachers and their development in the preschool that the exercise of his individual needs and potential. In a time of global change education systems to improve the quality of educational work, considerations of competence, particularly the professional competence of teachers are gaining more importance.*

Key words: *professional development, the role of teachers.*

Tatjana Novović, Veselin Mićanović
Filozofski fakultet, Nikšić (Crna Gora)

UDK 371.214:373.2(497.16)(047.31)

VASPITAČI KAO PLANERI VASPITNO-OBRAZOVNOG RADA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA U CRNOJ GORI

Rezime: *Način i aspekte planiranja, kao krucijalnog »koraka«, polazišta i ishodišta za efikasnu i kvalitetnu realizaciju vaspitno-obrazovnog rada u vrtiću, nastojali smo da sagledamo kroz opservaciju realizovanih aktivnosti i pregled dostupne pedagoške dokumentacije u istraživački fokusiranim predškolskim ustanovama u Crnoj Gori. U okviru šireg istraživačkog projekta, koji je bio višeaspekatski usredsređen na sagledavanje dimenzija reformisanog vaspitno-obrazovnog ambijenta u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori, analizirali smo 56 planova za 15 mlađih vaspitnih grupa, 16, srednjih, 17 starijih, 2 mješovite i 6 jasličnih grupa. Aktuelni predškolski kontekst u Crnoj Gori je izmijenjen i usklađen sa savremenim naučnim tendencijama u ovoj oblasti i, kao takav, kompatibilan sa ostalim segmentima u obrazovnoj vertikali. Istraživački nalazi utemeljeni na analizi tematskih planova i prateće evidencije o efektima vaspitno-obrazovnog procesa u različitim uzrasnim grupama pokazali da vaspitači razumiju i primjenjuju savremene strategije podučavanja/ učenja, individualizuju proces rada, biraju teme shodno dječjim interesovanjima i kontekstualnim specifičnostima, polazeći od aktuelnog Programa.*

Ključne riječi: *tematsko planiranje, predškolske ustanove, individualizacija, kontekst.*

UVOD

U osnovi svakog programa stoje teorijska polazišta, koja impliciraju uvjerenja o vaspitanju i obrazovanju, o učenju, o prirodi djeteta. Razumijevanje i sagledavanje pojmova program i kurikulum i razlika među njima u stručnim pedagoškim analizama zauzima značajno mjesto i dobija različite konotacije u brojnim teorijskim elaboracijama. Sam je razvoj ideje o kurikulumu vrlo sličan razvoju didaktičkog oblikovanja plana i programa, te do polovine 20. vijeka, dominantno, u evropskoj pedagogiji, možemo govoriti o sinonimnim značenjima ovih pojmova (Slunjski, E., 2006). Budući da i dalje ne postoji jedinstveno poimanje kurikuluma, te da je niz različitih tumačenja usmjeren na različite aspekte i prioritete, u novije vrijeme se uvode ključni pojmovi na kojima se temelji izrada kurikuluma, poput, cilja, zadataka, aktivnosti, organizacije, metodskih strategija i postupaka, kompetencije, evaluacije i dr. Kurikulum je program usmjeren više na ciljeve i ishode, aktivnosti, metode, a manje na sadržaje. Stoga je važno ne samo šta se uči, koliko se uči, već i kako se uči (procesno razvojno planiranje kurikuluma). U tom smislu je važno podržati prirodni interes

djeteta za učenjem (individualna interesovanja, potencijale i sposobnosti, radoznalost,...).

Planiranje i realizacija programa moraju uvijek pružati pozitivno i bogato materijalno i socijalno okruženje za igru i učenje. Planiranje rada u dječjem vrtiću podrazumijeva saradničko dogovaranje u kojem vaspitači, stručni saradnici, roditelji i drugi učesnici, razvijaju zajedničke ciljeve, učestvuju u procesu donošenja odluka, obezbjeđuju saradničku klimu i kreiraju vaspitni proces usmjeren na dijete (Pavlovski, T. 1992). Veoma je važno da članovi tima budu spremni da razgovaraju o temama, načinu planiranja, prikladnijim mogućnostima, problemima i izazovima. Budući da nemamo obavezan slijed sadržaja, koji su unaprijed definisani programom, planiranje, u tom smislu, ne može biti raspoređivanje "gradiva", već je proces praćenja i registrovanja interesovanja i potreba djece, od onih bazičnih, do specifičnih, neuobičnih ideja. Ona pak za krajnji ishod nemaju znanje kao skup informacija, nego vještinu i način dolaženja do njih, tj. način konstruisanja znanja i sticanja iskustva. To ne znači da ovakav način planiranja nema nikakve okvire i smjernice za"oblikovanje prakse", već se pedagoško težište pomjera ka dječjim autentičnim potrebama i interesima.

Javno važeći program za predškolsko vaspitanje i obrazovanje (Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju za djecu od 3 do 6 godina, 2011) u Crnoj Gori je struktuiran po područjima aktivnosti. Za svako područje su date vrste ciljeva i tipovi aktivnosti, kojima je navedeno, okvirno, kojim pojmovima, predstavama, navikama, vještinama, vrijednostima, znanjima... iz tog područja treba da ovlada dijete. Iako su ona data kao posebne cjeline, kod planiranja i realizacije tema i aktivnosti važno je znati da nijedno od područja nije favorizovano, već se sve aktivnosti integralno realizuju. Svaki pokušaj da se neko od područja stimuliše kao posebno, doveo bi do disciplinarnog segmentiranja, tj. školarizacije po principu područje – predmet. Važno je istaći da je segmentacija programa na područja aktivnosti prije svega urađena iz didaktičko-organizacionih razloga, a da je krajnji cilj stimulacija razvojnih domena kao konstanti u okviru kojih se dešava funkcionalni razvoj.

Takođe je važno da vaspitači na početku realizacije tema polaze od ciljeva kojima dijete otkriva sebe i ovladava sobom, i životno-praktičnih aktivnosti putem kojih će steći navike, razvijati vještine koje su odmah primjenjive i koje će biti u funkciji osamostalivanja i rješavanja realnih životnih situacija. Vaspitači imaju autonomiju i odgovornost u radu u dijelu postavljanja tema, izbora aktivnosti, materijala, sredstava, itd., ali su opšti ciljevi predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kao i ciljevi po područjima aktivnosti polažište za rad. Ti ciljevi su obavezujući i njima se vaspitač vraća svaki put kada vrši procjenu kvaliteta sopstvenog rada. Nivo ostvarenosti ciljeva sa pozicije djece je mjera uspješnosti rada vaspitača.

R*azvoj kurikuluma*, ističe A. Miljak, znači prevođenje vaspitno-obrazovne koncepcije, njenih osnovnih ideja i načela u vaspitnu praksu, te njihovog ispitivanja i provjeravanja u praksi, zajedničke analize i rasprave. Naglasak se stavlja na načine, postupke i metode rada s djecom, što ne znači da su programski sadržaji u potpunosti zanemareni (Miljak, 1996:23). »Kurikulum se shvata kao skup kompleksnih i dinamičnih interakcija, koje se odvijaju u širim kontekstima i zavise od njih... Proces vaspitanja se ne može shvatiti kao jednostavno spoljašnje dejstvo, kao linearan

uzročno-posledični odnos, već pre kao proces razmena i izgrađivanja značenja« (Pešić, 1987:176).

Aspekti planiranja-istraživači fokus

Planiranje može biti funkcionalno i efikasno, a da to ne bude jedan određeni put/model. Ako polaze od aktuelne programske koncepcije prilikom planiranja, vaspitači temu "razgranavaju" (u "mreži" ili nekom drugom formatu koji nam je funkcionalan!) po područjima, te iz opštih programskih ciljeva, izvode konkretnije, operativnije, mjerljive podciljeve, a zatim ih prevode u praksu i "život", posredstvom odgovarajućih aktivnosti. Moguće je planirati polazeći od razvojnih aspekata. Dakle, plan može da se oblikuje i razvija u više varijanti.

U okviru šireg istraživačkog projekta, koji je bio višeaspekatski usredsređen na sagledavanje dimenzija reformisanog vaspitno-obrazovnog ambijenta u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori, fokusirali smo posebno sadržaje dokumentacije i evidencije, koju vaspitači oblikuju prilikom planiranja i evaluacije programskih ciljeva. Imajući u vidu osnovni predmet istraživanja, u fokusu naše pažnje u okviru opservacije vaspitno-obrazovnog procesa, bile su predškolske grupe u sve tri regije u Crnoj Gori (sjeverna, centralna i južna). Prilikom posmatranja rada u vaspitnim grupama vrtića, analizirali smo planove vaspitača, kako bismo oct tog ugla razmotrili nivo i kvalitet zastupljenosti, predmetom definisanih dimenzija ukupunog vaspitno-obrazovnog procesa u predškolskim crnogorskim ustanovama, što će u nastavku biti prikazano. Analizirano je 56 planova za 15 mlađih vaspitnih grupa, 16, srednjih, 17 starijih, 2 mješovite i 6 jasličnih grupa (prilagođeni ISSA protocol – *Koraci ka kvalitetnoj praksi*).

Tematsko planiranje u predškolkim ustanovama u Crnoj Gori

U našoj aktuelnoj praksi nalazimo, kao najfrekfentnije primjerke dokumentacije –tematske planove (koji mogu vremenski varirati, iako se često poistovjećuju sa mjesečnim planovima), sedmične i dnevne planove. U širim, tematskim planovima nalazimo izdvojene opšte programske ciljeve (tri vrste ciljeva), po svim područjima (7).

Nakon jasno formulisanih tematskih ciljeva, vaspitač planira odgovarajuće aktivnosti, putem kojih realizuje postavljene ciljeve. Na osnovu odabranih aktivnosti, planira sredstva i materijale koje će koristiti u radu. Široko postavljene, mjesečne, tj. tematske ciljeve, vaspitači konkretizuju, formulišući ciljeve „na nedeljnom nivou".

U sedmičnim planovima ciljevi su najčešće vezani za pojedine centre interesovanja i moguće ih je ostvarivati u različitim prilikama za učenje. Naravno, uz primjenu i variranje različitih, odgovarajućih metodskih strategija i oblika rada. Po potrebi vaspitač planira i po neki, specifičan dnevni cilj, za cijelu grupu, za nekoliko djece ili za pojedino dijete. Na nekim od ovih ciljeva rade tokom nekoliko dana u nedjelji, druge realizuju za kraće vrijeme, neke možda i kroz samo jednu aktivnost. Neostvarenim ciljevima vaspitač poklanja pažnju i tokom narednih nedjelja, radeći, po potrebi, sa malom grupom ili sa pojedinom djecom koja nijesu uspjela da dosegnu planirani cilj.

U svrhu što bolje realizacije nedeljnih ciljeva, vaspitač planira, za svaki dan posebno, razne aktivnosti (grupne i individualizovane), za period jutarnjeg okupljanja, za frontalni rad i rad po centrima interesovanja. Svakodnevno planira i sredstva i

materijale za realizaciju odabranih aktivnosti. Broj planiranih aktivnosti vezanih za saradnju sa porodicom i društvenom sredinom, zavisiće od uzrasta djece, od zainteresovanosti roditelja, od iskustva vaspitača i shodno tome, ove aktivnosti će nekada biti isplanirane na nedeljnom nivou, a nekada će biti neophodno dnevno planiranje. Na osnovu analize i sagledavanja aktuelnih planova u fokusiranim predškolskim ustanovama, izdvojili smo ključne teme, koje su u opticaju u svim vaspitnim grupama, od jasličnih do predškolskih i mješovitih:

21. **Godišnja doba** (*u susret zimi, sve se budi, razigrano proljeće, stigla je jesen, zimske čarolije, stigla nam je teta jesen, jesen je... jesen – saobraćaj, jesen donosi darove, šara prirodu i veseli šumu, dobrodošla jeseni, ja volim zimu, zimske čarolije, stvaramo zimsku idilu, zima – zimske radosti, u susret zimi, pozna jesen u svijetu, zima, jesen žuta putuje, jesenje teme, promjene u prirodi – jesen).*
22. **Zanimanja ljudi** (*pekar*, kad porastem biću, u frizerskom salonu, *bez alata nema ni zanata, kod ljekara, u zubarskoj ambulanti*…).
23. **Sve o meni** (*moje tijelo, kako čuvam svoje zdravlje, moja osjećanja, moje omiljene stvari, ja volim svoje drugare saznajemo o svom tijelu, ponašanja – osjećanja (kad sam ljut/srećan...).*
24. **Zdravlje** (*higijena, ishrana, liječenje, rekreacija…).*
25. **O životinjama** (*šumske životinje, u svijetu životinja, šumski stanovnici, domaće životinje u mom kraju, volim, volim životinje…).*
26. **Biljke** (*moj grad u dane mimoze*).
27. **Praznici** *(praznik mimoze, novogodišnje radosti, dan naših majki, veseli dani u mojoj porodici, dječji maskenbal i mažoretke).*
28. **Saobraćaj** (*vodeni saobraćaj, kopneni saobraćaj).*
29. **Prirodne pojave** (*kiša, magla, vjetar, voda, vazduh, na zemlji).*
30. **Porodica** (*porodica nekad i sad, kod rođaka, porodične proslave, mama čeka bebu).*

Još neke teme: *povrćijada, u svijetu bajke, insekti, more, igramo se – družimo se, novi i stari drugari.*

Integrisane teme JPU Herceg Novi: *šta mogu moje ruke, octor, maskenbal, kupujemo – prodajemo, vazduh, mladi naučnici, svjetlost, u svijetu mašte, suprotnosti, bonton, sport, put oko svijeta, život na farmi, život u…, mjerimo, matematika oko nas, kretanje, ekologija, praistorija.*

Primjer razrađivanja teme – na zemlji: putujemo po globusu (šta nam govore boje, kontinenti, okeani, države), šta raste na zemlji (u pustinji, u šumi, u prašumi, u bašti, na njivi), kako mijenjam tlo (brane, nasipi, kanali, tuneli, kamenolomi), šta ima pod pod zemljom (iskopine, zakopano blago, skloništa, podzemne vode, sastav zemljišta, korijenje biljaka, životinje), pravimo (od kamena, od blata, od pijeska).

Tabela br. 1. Način razvoja/"razgranavanja" tema

	Vaspitač razvija teme spiralno (od pojedinačnih ka širim pojmovima/konceptima)				
	stalno	cesto	rijetko	nikad	Ukupno
Vaspitna mlađa	1	0	10	4	15

grupa		%	6,7%	,0%	66,7%	26,7%	100,0%
	srednja		0	3	12	1	16
		%	,0%	18,8%	75,0%	6,3%	100,0%
	starija		0	5	9	3	17
		%	,0%	29,4%	52,9%	17,6%	100,0%
	mješovita		0	0	1	1	2
		%	,0%	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	jaslice		0	3	3	0	6
		%	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
Ukupno			1	11	35	9	56
		%	1,8%	19,6%	62,5%	16,1%	100,0%

Analizirajući planove vaspitača u vaspitnim grupama, zaključujemo da dominiraju uopštene, prilično okvirno postavljene teme, koje se segmentiraju po užim podtemama, odnosno konceptima. Kao što se može vidjeti iz tabele, vaspitači dominantno primjenjuju pristup od opštih ka posebnim, pojedinačnim temama i konceptima. Na pitanje upućeno vaspitačima u intervjuu, o pristupu i načinu odabira tema, dobijamo objašnjenja da je ovakav način rada oslonjen na prethodna iskustva, na dugogodišnje navike u pogledu odabira sadržaja za razvijanje i organizovanje dječjeg učenja.

Tabela br. 2. Program kao polazište za planiranje

			Pri razvijanju tema polazište je sam Program		
			stalno	često	Ukupno
Vaspitna grupa	mlađa		13	2	15
		%	86,7%	13,3%	100,0%
	srednja		15	1	16
		%	93,8%	6,3%	100,0%
	starija		17	0	17
		%	100,0%	,0%	100,0%
	mješovita		2	0	2
		%	100,0%	,0%	100,0%
	jaslice		6	0	6
		%	100,0%	,0%	100,0%
Ukupno			53	3	56
		%	94,6%	5,4%	100,0%

Iako je u predškolskom sistemu u Crnoj Gori u primjeni otvoreni kurikulum, obavezujuće polazište za organizovanje vaspitno-obrazovnog procesa je sam Program za područja aktivnosti. No, upravo prelazak sa nekad zatvorenog, školarizovanog, sadržajno struktuiranog programa, raslojenog po područjima i uzrasnim periodima, na otvoreni, ciljno orijentisani kurikulum, u kojem su, po područjima dati samo operativni ciljevi i preporučene aktivnosti, uticao je na odnos vaspitača prema ovom dokumentu/ referentnom okviru. Iz intervjua saznajemo da su vaspitači taj "prelazak" doživjeli "naglo", naročito oni iskusniji, navikli na tradicionalni način rada, pa su nastavili da se oslanjaju na već poznati okvir i teme koje su "uobičajeno" u opticaju u predškolskim ustanovama. U nastavku, oni navode da im tako okvirno određen program nije nudio obavezujuće sadržaje i "nije im bio od direktne pomoći", zbog čega ga nijesu kontinuirano koristili. Međutim, nakon revidiranja programa, preispitivanja vlastite prakse, novih saznanja i razmjene sa kolegama, Program je našao svoje funkcionalnije mjesto u vaspitno-obrazovnom procesu. Kao što se može vidjeti iz tabele, vaspitači se sada obavezno oslanjaju na Program, u svim vaspitnim grupama, razumiju ga, primjenjuju i razvijaju, operacionalizujući ciljeve putem odgovarajućih aktivnosti i sadržaja.

Operacionalizacija programskih ciljeva

Jedno od važnih pitanja koje je bilo predmet razmatranja prilikom revizije kurikuluma je način oblikovanja ciljeva. Budući da je cjeloviti savremeni vaspitno-obrazovni pristup usmjeren na dijete, to se i pri operacionalizaciji ciljeva u tematskim planovima, očekuje da vaspitači slijede te orijentire, te da evaluaciju sprovode u odnosu na njih. Zato smo, analizirajući planove vaspitača u Crnoj Gori u sve tri regije (sjever, centralni dio i južna regija), ustanovili da izvjesnih varijacija i dalje ima. Tako od 55 pregledanih planova iz vaspitnih grupa, koje su bile u fokusu posmatranja, u 25 grupa nalazimo ciljeve definisane iz ugla djeteta, dok u ostalim pregledanim planovima dominiraju ciljevi, iz vizure vaspitača.

Ciljevi u tematskim planovima su dominantno odabrani i operacionalizovani, polazeći od dječjih interesovanja i potreba, u 73,2% razmatranih planova. Prilikom analiziranja tematskih planova, procjenjivana je optimalnost definisanih ciljeva sa aspekta razvojno-uzrasnih specifičnosti. Iako u kategoriji *nikad*, nema zabilježenih odgovora, ipak, 10.7% planova sadrži ciljeve koji ne odgovaraju razvojnim i uzrasnim mogućnostima i specifčnostima djece.

Procjenjivači, koji su analizirali kvalitet tematskih planova vaspitača u odabranim vaspitnim grupama, razmatrali su opravdanost, efikasnost i cjelishodnost određenih ciljeva, aktivnosti i sadržaja, polazeći od stilova učenja (auditivni, vizuelni i kinestetički tip). Po procjeni naših istraživača, u 36 planova se vodilo računa o različitim stilovima učenja djece. Na dublje individualizovanom nivou vaspitno-obrazovnog procesa, tj. određenijeg i obuhvatnijeg razumijevanja pojedinačnih potreba i mogućnosti, vaspitači nastoje da shodno "otkrivenim" dječijim mogućnostima i specifičnim potrebama projektuju dodatne individualne ciljeve u svojim planovima i dječijim portfolijima. Prema rezultatima naše analize planova, 50% vaspitača to čini *često* i *veoma često*, dok 46, 4% vaspitača to čini *rijetko*.

Vaspitači vode računa o ravnoteži između razlčitih tipova aktivnosti. Naši procjenjivači su ustanovili da vaspitači uspješno balansiraju nivoe i vrste aktivnosti, u 83,9% situacija/ planova. Takođe, u kontekstu individualizovanja cjelokupnog

vaspitno-obrazovnog procesa, vaspitači s intencijom uvažavanja različitih dječjih mogućnosti i interesovanja, diferenciraju zahtjeve/ zadatke, kako bi sva djeca imala prilike da napreduju svojim tempom. Analizirajući planove vaspitača, kao i različite dječje radove, portfolije, druge primjerke dokumentacije, zaključujemo da vaspitači u 78,2% slučajeva planiraju i primjenjuju raznovrsne i diferencirane zadatke, omogućavajući djeci, spontano, postepeno i funkcionalno napredovanje.

Iz dobijenih rezultata se može vidjeti da vaspitači u crnogorskim predškolskim ustanovama uključuju roditelje prilikom oblikovanja i razvijanja tema, u 24,1% situacija, stalno, a 40, 7% često, dok značaja procenat njih rijetko ili nikako ne sarađuje sa porodicom u procesu kreiranja i realizovanja aktuelnih tematskih sadržaja. Iz intervjua saznajemo da, kao razlog za nedovoljno uključivanje roditelja u neposredni vaspitno-obrazovni proces, vaspitači navode nezainteresovanost i poslovnu preopterećenost roditelja, a u centralnoj regiji (Podgorica, naročito) i prekobrojnost vaspitnih grupa. Vaspitači timski planiraju u 84, 4% situacija. Ostali to rade samostalno ili u paru sa vaspitačem, sa kojim dijele rad u vaspitnoj grupi.

Treba napomenuti, da je cjeloviti vremensko prostorni okvir disponiran za dječje učenje i aktivnu interakciju, te da, prilikom planiranja vaspitači ne pretenduju da su "usmjerene aktivnosti"namijenjene realizovanju planiranih ciljeva, već su aktivni svi segmenti radnog dana (tranzitni djelovi dana, predviđeni za neke svakodnevne ritualne radnje, tipa, dnevni odmor, hranjenje su, u stvari, aktivni i otvoreni za sve druge aktivnosti!). U okviru realizacije vaspitači evidentiraju postignuća u odnosu na projektovane tematske ciljeve, ali i paralelne, prateće aktivnosti koje se prirodno reflektuju na kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa: u kojoj mjeri su postignuti programski (odnosno tematski i specifični ciljevi) ciljevi; u kojim aspektima i područjima je ostvaren napredak (Krnjaja, Miškeljin, 2006); koji ciljevi nijesu ostvareni ili je potrebno raditi i dalje na njihovom ostvarivanju; da li su se pojavile nove ideje, interesovanja, neplanirani događaji; da li su bili aktivni centri interesovanja i koji; da li su bili zastupljeni svi oblici rada; da li su ostvareni i neki specifični individualni ciljevi; kakva je bila uloga roditelja i drugih odraslih osoba/učesnika; dodatna zapažanja i komentari.

Zaključak i preporuke

Konačno, u osnovi plana vaspitača je jasna ideja/ tema, precizni ciljevi, definisani iz ugla djeteta, kao i različite aktivnostu (životno-praktične, specifične i kompleksne), namijenjene pojedincima, manjoj i/ili većoj grupi djece. Naravno, praktičari imaju profesionalnu slobodu da dalje oblikuju planove u skladu sa specifičnim zahtjevima vlastitog radnog ambijenta (tj. uzrasno-razvojne karakteristike grupe, sredina u kojoj se nalazi vrtić, odrasli, koji na različite načine, učestvuju i doprinose radu u vrtiću, aktelna događanja...).

Preporuke:

- Prilikom planiranja i izdvajanja konkretnih ciljeva, polazimo od djeteta zato što nije poenta u tome šta će vaspitač postići, već šta dijete može, zna, umije… (ciljevi definisani iz ugla djeteta!).
- Ne treba gubiti iz vida važnu činjenicu, da su sva područja jednako važna, te da su u manjoj ili većoj mjeri stalno prisutna! Ne možemo se koncentrisati samo na jedno područje, a izostaviti korelacije sa ostalima (zato je ovo holistički, integrativni pristup)!

- Vodimo računa o zastupljenosti sve tri vrste ciljeva i tim redosledom ih i razvijamo: upoznavanje sebe, drugih i svijeta u kojem djeca žive.
- Teme se biraju polazeći od dječjih interesovanja, nastojeći da slijedimo logiku dječjeg poimanja, od jednostavijeg, poznatog, iskustveno bliskog ka daljem, složenijem, od induktivnog ka deduktivnom saznanju.
- Veoma je važno planirati obrazovne strategije, tj. metode za primjenu ciljeva, odnosno aktivnosti, koje se odnose na interakciju između djeteta i vaspitača i materijala.
- Ciljevi i aktivnosti u Programu se integrišu vertikalno (pojmovi su poređani tako da dijete kontinuirano napreduje) i horizontalno (balans između različitih ciljeva i aktivnosti iz svih područja učenja).
- Potrebno je voditi računa o sistematičnosti i konzistentnosti tema i aktivnosti.
- Konačno, stalnim evaluiranjem realizovanog u odnosu na planirano, dobijamo ishodište i polazište za novo, funkcionalnije planiranje! Budući da planiramo iz ugla djeteta, onda nam i smjernice za dalji rad proizilaze iz dječjeg uspjeha i aktivnog učešća u životu zajednice. Ili, kako to zagovornici Reggio Emilia pristupa ističu: kad je u pitanju evaluacija kurikuluma, onda je osnovni kriterijum potreba/e djece, a ne postupci procjene. (Da li je ovo mjesto napravljeno za nas? Poznaješ li me? Brineš li o meni? Puštaš li me da li letim? Čuješ li me? (Miljak, A. 2004:237).

Istraživački nalazi utemeljeni na analizi tematskih planova i prateće evidencije o efektima vaspitno-obrazovnog procesa u različitim uzrasnim grupama pokazali da vaspitači razumiju i primjenjuju savremene strategije podučavanja/učenja, individualizuju proces rada, biraju teme shodno dječjim interesovanjima i kontekstualnim specifičnostima, polazeći od aktuelnog Programa.

Literatura

1. Fullan, M. (2000). *Sile promjene*, London: The Falmer Press.
2. Krnjaja, Ž., Miškeljin, L. (2006). *Od učenja ka podučavanju*, Beograd: AM Graphic.
3. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*, Zagreb: SM Naklada d.o.o.
4. Pavlovski, T. (1992). *Tematsko planiranje u dečjem vrtiću*, Filozofski fakultet, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
5. Pešić, M. (1989). *Programiranje vaspitno-obrazovnog rada u dečjim vrtićima*, Predškolsko dete; Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
6. Sočo-Petrović, B. (2011). *Nova paradigme shvaćanja konteksta ustanova ranoga odgoja,* u Nove paradigme ranoga odgoja, ur. Maleš, D., Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
7. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma*, Zagreb: Mali profesor.
8. Tankersley, D. Brajković, S. i dr.: *Koraci prema kvalitetnoj praksi*, Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Tatjana Novović, Veselin Mićanović

TEACHERS AS PLANNERS OF EDUCATIONAL WORK
IN MONTENEGRO PRESCHOOLS

Summary: *In order to have a closer look at methods and aspects of planning, as a crucial "step", a starting point and an outcome of the effective and efficient implementation of educational practice in the kindergarten, we have observed the activities and reviewed the available pedagogical documentation in a number of institutions. Within an extensive research project that was focused on understanding the dimensions of the reformed educational environment in preschool institutions in Montenegro, we analyzed 56 plans for 15 younger groups, 16 intermediate groups, 17 older groups, 2 mixed groups and 6 nursery mixed groups. The current preschool context in Montenegro has been changed in line with contemporary scientific trends and, as such, is compatible with other segments of the educational vertical. The research findings that are based on the analysis of thematic plans and supporting evidence on the effects of the educational process in different age groups showed that teachers understand and apply modern teaching/learning strategies, they provide individualized instruction and choose topics according to children's interests and contextual specificities, starting from the current Curriculum.*

Key words: *thematic planning, preschool institutions, individualization, context.*

Биљана Гајић
ПУ „Чукарица“,
Београд

УДК 371.13:331.108.38]:373.23(497.11 Београд)

ПРАЋЕЊЕ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА ПРИПРАВНИКА КРОЗ ИСКУСТВО КОМИСИЈЕ ЗА ПРОВЕРУ САВЛАДАНОСТИ ПРОГРАМА ЗА УВОЂЕЊЕ ПРИПРАВНИКА У САМОСТАЛНО ОБАВЉАЊЕ ПОСЛОВА ВАСПИТАЧА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Резиме: *Професионални развој приправника је веома важан за формирање васпитача, који у свом васпитно–образовном раду испољава компетенцију, иницијативу, истрајност, аутономију и одговорност. Такав васпитач осигурава квалитет рада Установе. У овом раду приказани су резултати унапређења праксе васпитно–образовног рада приправника. Нарочито се наглашава значај стручног рада, јер је усмерен на решавање практичних васпитно-образовних проблема у раду приправника, који се одвијао у Предшколској установи Чукарица у Београду, у периоду од септембра 2013. до марта 2014. Утврђено је да су отворена комуникација, мотивација и подршка кључне у професионалном развоју васпитача.*

Кључне речи: *професионални развој, приправник, практични проблеми.*

Увод

На подручју општине Чукарица налази се јединствена Установа, која у свом саставу има 21 вртић. Општи циљ васпитно-образовног рада ПУ „Чукарица“ је стварање повољне средине у којој ће дете стицати искуства, откривати себе и своју околину, мењати је сходно својим могућностима, осмишљавати је на њему својствен начин. Битно начело васпитно-образовног рада је поштовање дечје игре, која је праћена позитивним емоцијама, омогућава спонтано стваралачко изражавање и стицање сигурности. У оквиру делатности ПУ „Чукарица“ организовани су различити облици рада са децом: целодневни боравак, четворочасовни припремни предшколски програм и додатне делатности. Својим различитим облицима рада ПУ „Чукарица“ обухвата око 6300 деце, а сви кадрови ангажовани за рад су квалификовани и стручно оспособљени. Међу њима у радној 2013/2014 години ангажовано је 26 васпитача приправника.

Једна од специфичности ПУ „Чукарица“ је да је у претходне три године отворила пет нових вртића, што подразумева и пријем у радни однос на неодређено време великог броја васпитача приправника и медицинских сестара васпитача, нпр. у 2012/ 2013. год. у радни однос је примљено 16 васпитача приправника на неодређено време и 32 васпитача приправника у радни однос на

одређено време, а у овој радној години стичу услов за проверу савладаности програма за увођење у самосталан рад.

Свим васпитачима именовани су и ментори и на тај начин је започео њихов приправнички стаж, односно увођење у посао савладавањем програма у Установи, са циљем да се оспособе за самосталан васпитно-образовни рад и полагање испита за лиценцу. Након стицања услова за проверу савладаности програма увођења приправника у самостално обављање послова васпитач, а то је најраније након годину дана рада у Установи, затим најкасније у року од 15 дана од подношења Извештаја ментора о раду приправника, Комисија за проверу савладаности програма увођења приправника у самостално обављање послова васпитача, заказује термин приправнику за реализацију практичне активности. Комисију за проверу савладаности именује директор Установе и чине је најмање три члана: директор као председник, члан стручног актива, педагог или психолог.

Приправник сам бира узраст деце са којом ће реализовати практичну активност, као и тему, циљ, задатке, област васпитно-образовног рада, и методе рада. Пред Комисијом приправник реализује одговарајући облик васпитно-образовног рада, а након тога Комисија сачињава извештај који садржи: основне податке о приправнику, тему васпитно–образовне активности и оцену оствареності програма са образложењем „у потпуности савладао програм“ или „делимично савладао програм“.

АНАЛИЗА СТАЊА

Од децембра 2013. до марта 2014. Комисија је присуствовала реализацији 41. васпитно-образовне активности приправника.

Провером савладаности програма увођења приправника у самостално обављање послова васпитача кроз реализацију практичне активности уочено је највише слабости у следећем:

- постављању адекватних циљева и задатака у планирању активности,
- уређењу васпитне средине за реализацију активности,
- планирању адекватних облика рада.

КОРАЦИ КА РЕШАВАЊУ УОЧЕНИХ ТЕШКОЋА У РАДУ ПРИПРАВНИКА

Формулисан је циљ:

- оспособљавање приправника за самостално извођење васпитно-образовног рада,
- унапређивање праксе и осигурање квалитета рада Установе.

Фокус је усмерен на питање доприноса васпитача приправника квалитету васпитно-образовног процеса у Установи. Сагледане су димензије актуелног радног амбијента у ком се налазе педагошко–психолошке и физичке предуслове за реализовање циља и прикупљене су информације о добрим странама, као и недостацима у напредовању приправника и на тај начин дошло се до стратегије подстицања њиховог напредовања.

Да би се приправник у току увођења у посао оснажио, професионално развијао и савладао све захтеве који се налазе испред њега, било је потребно упознати га са мрежом подршке, коју чине ментор, колеге, стручни сарадници

Установе, сви видови стручног усавршавања, самообразовање, стручна литература, директор Установе.

Решавање уочених тешкоћа у увођењу приправника у самостално обављање послова васпитача су се одвијали кроз следеће кораке.

1.Утврђивање полазних вредности базираних на законској регулативи

Приликом заснивања радног односа разговор са приправником обављао је директор Установе, помоћник директора и Комисија за пријем, а затим је обављан интервју који је водио директор Установе или помоћник директора .

Полазно становиште је да је кључ успешне сарадње и напредовања свих актера у васпитно–образовном процесу у неговању квалитетне комуникације. Тако је јасно стављано до знања свим приправницима да је једна од утврђених вредности у ПУ „Чукарица“ – разумевање у комуникацији, јер ако нека мисао није јасна нама, нећемо моћи ни другоме да је пренесемо на јасан и разумљив начин. Тим принципом су приправници навођени да јасно формулишу своје мисли, јер је та вештина неопходна у комуникацији са децом, родитељима, сарадницима и колегама, затим је подстицана одговорност за изречене мисли. Током разговора са приправницима остваривани су услови за успешну комуникацију: опуштеност, љубазност, уважавање, усмереност пажње, контакт очима.

Интервју који је обављан са васпитачима приправницима садржао је групу унапред припремљених питања ради процене: способности и компетенција, да ли поседују потребне вештине, да ли су радно мотивисани, као и њихов ентузијазам и креативност. Врло често су у току интервјуа васпитачи стављани у проблем ситуације да би се стекао увид како се сналазе у раду под притиском.

Након утвђивања полазних вредности, упознати су са законском регулативом. Тај корак су реализовали руководиоци вртића, стручни сарадници и ментори. Поред упознавања са Законом о основама система образовања и васпитања, Законом о предшколском васпитању и образовању, Правилником о општим основама предшколског програма, Развојним планом Установе, Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника, Водичем за увођење у посао васпитача у предшколским установама, приправници су упознати са интерним актима и документима Установе, као што су Правилник о правилима понашања у ПУ „Чукарица“, Улога васпитача и родитеља у предшколској установи – стандарди понашања, месечни извештаји руководилаца са препорукама за праћење и унапређивање рада васпитача приправника.

2. Укључивање приправника и ментора у све облике стручног усавршавања у Установи и ван ње

У циљу бољег увида у стручно усавршавање васпитача и стручних сарадника, изграђена је база података која садржи информације о стручном усавршавању запослених у ПУ „Чукарица“. На тај начин омогућено је планирање даљих едукација како би васпитно-образовни рад био употпуњен новим знањима и вештинама које су системски планиране.

Након сваког семинара, огледних и угледних активности, стручног скупа и сл. васпитачи који су присуствовали неком виду стручног усвршавања, преносили су стечена знања, увиде, искуства на активу васпитача – својим колегама у вртићу. Сви материјали са стручних скупова су се копирали и дистрибуирали у све вртиће ПУ „Чукарица“. Поред планираних акредитованих семинара за васпитаче у Установи су реализоване радионице, о дечјем гневу и љутњи, родитељским компетенцијама, итд. које су захваљујући менаџерским вештинама управе финансиране од стране донатора. Време и датум реализације планираних семинара и едукација у циљу боље информисаности запослених, објављују се и на сајту и друштвеним мрежама ПУ „Чукарица“.

3. Укључивање приправника у улози посматрача на провери савладаности програма других приправника у Установи

На иницијативу Комисије за проверу савладаности програма увођења приправника у самостално обављање послова васпитача, сви приправници који нису приказали практичну активност пред Комисијом у Установи, имају прилику да улози посматрача присуствују целом току провере савладаности другог приправника. Мотив је био да се олакша и обезбеди приправницима приступ информацијама о току провере и стварање прилике за стицање нових знања, вештине, као и размењивање професионалних знања и искуства међу приправницима.

Те прилике су искоришћене и да се о уоченим тешкоћама разговара и предлажу могућа решења:

- за постављање адекватних циљева и задатака у планирању активности.

Не би требало да значи да су им циљеви непознати, него да их приправници из неког разлога замењују нечим другим. Комисија је доследно давала на значају добро формулисаном циљу, који указује на правац акције, начин остварења добити за дете и резултате за дете. Поставља се питање значења израза циљ и задатак, и није лако приправницима да дођу до тачног одређења тих појмова, али се заједнички долази до формулације да се реч циљ односи на нешто општије, сложеније и у временском погледу удаљеније, док је задатак за разлику од циља нешто једноставније, ближе, конкретније и односи се на акције, радњу, појединачну активност. Циљ је смисао, он је одговор на питање зашто нешто планирамо у раду са децом, а задатак је, условно речено, средство да се нешто оствари, рашчлањеност на мање задатке, који када се реализују, доводе до остварења циља...

- за уређење васпитне средине за реализацију активности.

Комисија је увидела важност освешћивања приправника да се средина припрема за сваку активност заједно са децом и да је потребно да простор буде безбедан, флексибилно структуиран, да омогућава прилагођавање, да је отворен за дечја интересовања, прилагођен њиховим потребама и конкретном васпитно-образовном контексту. Чланови Комисије са аспекта властитог професионалног искуства и стручне спретности доприносе да приправници откривају ефикасније путеве стварање средине која је подстицајна за учење, игру и активности деце.

- за планирање адекватних облика рада.

Образлагање примењених облика васпитно–образовног рада су представљали су приправницима велику тешкоћу, Комисија је сваком приправнику указивала да васпитач делује на ток, садржај, смер, интензитет активности и одабраним облицима рада. Многи од њих нису умели да формулишу карактеристике свих облика рада. А сви приправници који су присуствовали провери припремљености својих колега и току анализе активности, при реализацији своје активности нису имали тај проблем. Решен је упућивањем на адекватну литературу, дељењем материјала који се односи на облике васпитно–образовног рада.

4. Праћење примера добре праксе

Кроз дугогодишњу праксу у раду Комисије за проверу савладаности програма увођења приправника у самостално обављање послова васпитача, утврђено је да праћење примера добре праксе даје значајне резултате у професионалном напредовању васпитача приправника. Настојано је да се код приправника подстакне жеља за учењем, трагањем, развијањем нових способности разумевања васпитно-образовног процеса и активним учешћем у раду Актива ментора и приправника ПУ „Чукарица“. Комисије за проверу савладаности програма увођења приправника у самостално обављање послова васпитача, предлаже приправнике, који су веома успешно реализовали планирану активност на провери савладаности, а они је реализују поново за своје колеге на Активу ментора и приправника.

Овим начином се доприносило размени искуства приправника, едукацији, олакшавању евентуалне неадаптираности приправника, учвршћивању колегијалних односа, створили су се услови за изношење тешкоћа и развијала се стратегија решавања проблема са којим су суочени приправници. Посебно се може истаћи добит у подстицању мотивације код приправника која се испољава кроз заинтересованост за професионални развој, ефикасност у раду, подизање квалитета рада и понашање усмерено ка постављеном циљу.

РЕАЛИЗАЦИЈА ВАСПИТНО–ОБРАЗОВНЕ АКТИВНОСТИ У ВРТИЋУ

- Васпитач приправник реализује, а затим анализира активност кроз самоевалуацију долази до увида о усклађености између планираног, реализованог и оствареног.
- Анализа активности од стране ментора и осврт о дотадашњем напредовању приправника.
- Чланови Комисије дају осврт о професионалном развоју приправника, анализирају написану припрему и практичан рад, пружају приправнику педагошку, методичку и сваку другу помоћ.

Табела 1. Критеријуми Комисије за анализу активности коју је реализовао приправник.

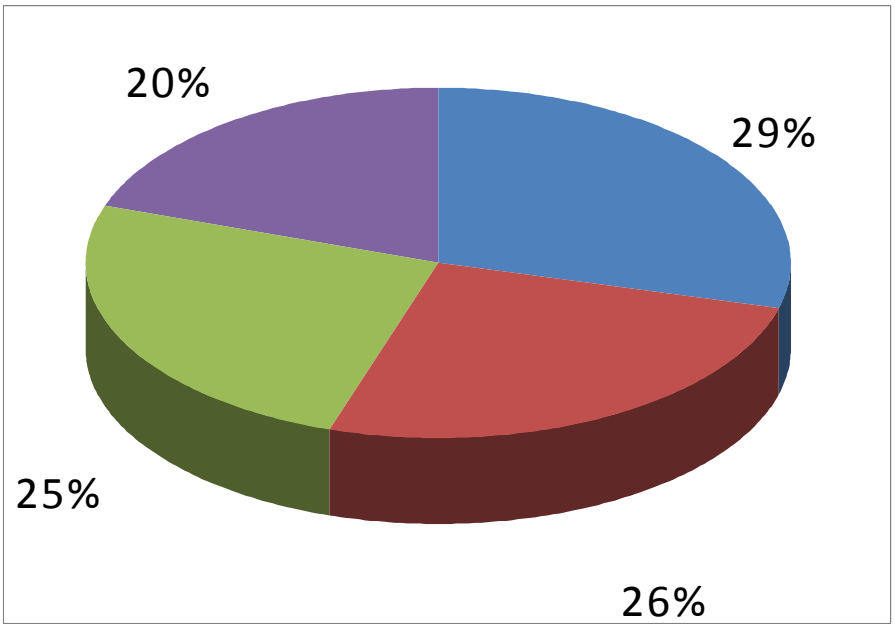
Остваривање планираног циља и задатака	- да ли је циљ постављен у складу са узрастом деце, њиховим потребама, могућностима и интересовањима; - да ли су задаци формулисани у складу са циљем активности;

	- да ли васпитач уочава повезаност између циља, задатака садржаја, метода и облика рада; - који облик рада васпитач примењује и зашто;
Организација средине, средстава и матријала	- да ли је организација средине прилагођена активности коју васпитач реализује; - да ли су сва деца укључена у реализацији активности у свим њеним сегментима; - материјали и средства имају своју функцију, јасно су означени и доступни сваком детету; - васпитач види активност сваког детета и обезбеђује оптималне услове за рад свакоме од њих; - да ли су планирани прелази између уводног, главног и завршног дела активности;
Остваривање интеракцијско-комуникативних односа	- да ли су деца информисана о временском следу и плану активности; - да ли је остварена веза између деце и васпитача, да ли постоји интеракција; - да ли васпитач уважава ситуацијски подстицај од стране деце; - да ли васпитач подстиче развијање спонтаних идеја, иницијативе и интересовање деце; - да ли подстиче вршњачко учење; - да ли васпитач остварује увид шта су деца научила, савладала, шта не разумеју, шта је добит за децу; - да ли су деца мотивисана и активна

Евалуација се одвија кроз анализу прикупљених података о васпитно-образовној активности приправника и изношење става о њеној успешности, представља средство којим се обезбеђују докази о постигнућима, а служи и за повећање знања и боље разумевање праксе, као што су изнеле Крњаја, Ж., Мишкељин, Л. (2006: 122-123).

АНАЛИЗА УПИТНИКА О ПРОФЕСИОНАЛНОМ НАПРЕДОВАЊУ ВАСПИТАЧА ПРИПРАВНИКА

Кроз анализу упитника може се увидети да приправници највише значаја придају свом професионалном напредовању у следећим сегментима рада: планирању, програмирању, остваривању и вредновању васпитно-образовног рада 29% . На другом месту по значају је праћење развоја и постигнућа детета са 26%, затим долазе вођење документације са 25% и рад са децом са сметњама у развоју 20%, што је за Установу помоћ у даљем планирању рада са приправницима.



ЗАКЉУЧАК

На основу интервјуисања приправника, праћења реализације васпитно–образовног рада непосредним увидом, писаног и усменог извештавања руководилаца вртића, Извештаја ментора о раду приправника, и попуњавања упитника, закључак је да су се десиле значајне и важне промене у погледу: начина припреме организовања и реализовања активности приправника, у развијању ставова о потреби систематског промишљања и истраживања сопствене праксе кроз евалуацију активности и самопроцену, у унапређивању стручних и практичних компетенција.

Литература

1. Крњаја, Ж., Мишкељин, Л. (2006). *Од учења ка подучавању*, Центар за интерактивну педагогију: Београд.
2. Burke-Walsh, K. (2003). *Стварање средине за учење усмерено на дете*: I разред, Центар за интерактивну педагогију: Београд.
3. Шаин, М. (2005). *Сопственим искуством до знања*, Завод за уџбенике и наставна средства: Београд.
4. Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника („Службени гласник Републике Србије”, бр. 22/2005).
6. Правилник о сталном стручном усавршавање и стицању звања наставника, васпитача и стручног сарадника („Сл. гласнику РС“, бр. 85/2013 од 28. 9. 2013).
7. Закон о основама система васпитања и образовања („Службени гласник Републике Србије”, бр 62/2003, 64/2003, 58/2004 и 62/2004).

Biljana Gajić

MONITORING PROFESIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS THROUGH THE EXPERIENCE OF COMMISSION FOR VERYFICATION SUCCESS IN MASTERING PROGRAMME FOR INTRODUCING TRAINEES IN INDEPENDET WORK IN PRESCHOOL INSTITUSION

Summary: *The professional development of trainees is very important for the development of preschool teachers, who in their work manifest competence, initiative, persistence, autonomy and responsibility. Such teachers ensure the quality of work of the institution. This paper presents the results of improved practice of educational work of trainees. In particular, it highlights the importance of professional work, because it is aimed at solving practical educational problems in the work of trainees, which took place in Čukarica preschool, Belgrade, in the period from September 2013 to March 2014. It was found that open communication, motivation and support are of crucial importance in the professional development of teachers.*

Keywords: *professional development, trainee, practical problems.*

Деспина Сивевска
Јадранка Рунчева
Факултет за образовни науки,
Штип (Македонија)

УДК 371.13/.14:373.2(497.7)

ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ НА ВОСПИТУВАЧОТ
(Посебен осврт на ситуацијата во Република Македонија)

Апстракт: *Постојаните промени во науката, технологијата, културата, економијата, политиката, неминовно наложуваат внесување на промени во воспитанието и образованието. За да може воспитно-образовниот систем да биде усогласен со барањата на современото општество потребно е постојано унапредување на квалитетот на наставниот процес преку воведување на иновации и преку професионален развој на воспитувачите, кој се однесува на постојано развивање на нивните знаења, вештини и способности во склад со современите текови во педагошките и технолошките достигнувања. Во трудот е укажано на потребата од квалитетен кадар во предучилишните установи, кој се треба континуирано да вложува во својот професионален развој преку различни модели на стручно усовршување. Посебен осврт во трудот е дадено на професионалниот развој на воспитувачите во предучилишните установи во Република Македонија.*

Клучни зборови: *професионален развој, воспитувач, предучилишно воспитание и образование.*

ВОВЕД

Предучилишните институции се првата алка во систематското воспитување на децата. Планско организираното предучилишно воспитание и образование влијае на детскиот развој насочувајќи го развојот на особините на личноста, творештво, креативност, интереси, способности, самодоверба, самостојност и самоиницијативност.

Во градинката детето треба да се чувствува сигурно и прифатено за да може безбедно и релативно самостојно да го истражува светот околу себе стекнувајќи позитивни искуства што ќе се одразуваат низ склоноста и способноста за активно учествување во животот и работата на колективот каков што го претставува воспитната група во предучилишната установа. Ваквата правилна насоченост е од особена важност за формирањето слика за себе, преку која се поставуваат и основите за понатамошен развој на особините на личноста преку кои се формираат атрибутите: креативен, хуман, слободен.

Општествено-педагошките искуства покажуваат дека организираната воспитно-образовна дејност со предучилишните деца дава позитивни резултати во насочувањето и развојот на интересите на личноста. Децата кои се опфатени со предучилишна установа поуспешно се прилагодуваат во училиште, имаат

побогато емоционално и социјално искуство, различни интереси, склоности, творечки способности, позитивни навики и умеења.

Имајќи ја предвид значајноста на предучилишната установа за правилен раст и развој на децата важно е посебно внимание да се посвети и на улогата на воспитувачите во тој процес, на нивната оспособеност за изведување на воспитно-образовната активност, како и способностите да ги следат постојаните промени кои се случуваат во доменот на реализирање на воспитно-образовната активност во градинките.

Потреба од квалитетен кадар во предучилишни установи

Квалитетна воспитно-образовна установа не може да се замисли без квалитетен и одговорен воспитно-образовен и раководен кадар.

Во нашата земја воспитувачите своето иницијално образование го стекнуваат на трите Педагошки факултети, лоцирани во Штип, Скопје, Битола, на Филозофски факултет во Тетово и на Институт за педагогија, Филозофски факултет Скопје, каде освен теоретското знаење од повеќето педагошки, психолошки, природно-математички и стручно-уметнички предмети, своето знаење го надополнуваат и преку методичка и практична настава во предучилишните установи.

Меѓутоа за да можат воспитувачите да ја подобрат својата работа, не е доволно само знаењето кое го стекнале на факултет, туку потребно е континуирано да се образуваат, да ги познаваат и следат најновите стручни и методички достигнувања, како и достигнувањата од областа на технологијата. Истовремено во секоја предучилишна установа потребно е да постои систем за поддршка на професионален развој на вработените. Воспитувачите и предучилишните установи треба постојано да ги анализираат предизвиците во работата со кои се среќаваат, да имаат пристап до знаењата за тоа како на најдобар начин може да ги надминат предизвиците и да добиваат специфична поддршка од надлежните институции соодветна за нивните потреби.

Во севкупното изградување на личноста на воспитувачот (од иницијално образование до секојдневниот работен ангажман во детската установа) влијаат повеќе фактори, почнувајќи од самата индивидуа и неговата развиена свест за потребата од постојано надградување на своите знаења, умеења и вештини, надополнето со поддршката и барањата на самата институција, како и на самата држава. Само со цврста верба во постојано подобрување на својата работа, подготвеност за прифаќање ризици и промени, постојано истражување и прифаќање нови методи кои се покажале успешни во практиката, тимска работа, отвореност и излегување во пресрет на потребите на корисниците, отвореност за соработка и отвореност кон поблиската и пошироката заедница може да се дојде до унапредување на воспитно-образовната работа.

Кадарот кој работи со децата од предучилишна возраст мора да биде стручно оспособен за задачите кои ги извршува. Тој, исто така, мора постојано да се усовршува и оспособува за нови содржини и методи за работа со децата. Во својата секојдневна воспитно-образовна работа воспитувачите и другите стручни лица кои работат во предучилишната установа, мора да бидат водени од следниве начела: (Национална програма за развој на образованието).

Одговорност – што подразбира постојана обврска на децата да им се создадат најдобри можни услови за нивниот целокупен развој.

Квалитет – постојан стремеж да се подобруваат условите за учење и развој на децата.

Иницијативност – како особина која заедно со креативноста и желбата за внесување иновации треба да бидат постојани двигатели кон подобрување на воспитно-образовната работа, при што постојат можности за максимално искористување на креативните потенцијали на секој поединец.

Професионален развој на воспитувачот

Брзиот развој на науката и научните достигнувања придонесуваат знаењата и способностите кои се стекнати со формалното образование на факултет брзо да застаруваат, така да нужно се наметнува потребата од квалитативни промени кои ќе можат успешно и целисходно да дадат одговор на новите барања, потреби и услови, со цел успешно да ги изведуваат своите професионални задачи бидејќи образованието на воспитувачите е процес кој трае цел живот. Последиците од тие промени во областа на предучилишното образование и воспитание се особено значајни. Воспитувачите се ставаат во нови улоги кои треба да придонесат за нивна поуспешна работа, поефикасно учење, интензивна комуникација во работата со децата. Оттаму се наметнува и потребата за континуирано професионално, стручно-методско усовршување на воспитувачот.

Постојаното професионално усовршување на воспитно-образовниот и раководниот кадар мора да биде сфатено како процес кој за своја крајна цел има подобрување на воспитанието и образованието на сите деца. Еднаш стекнатата диплома не смее да биде гаранција за постојано вработување, туку потребно е проширување на еднаш стекнатите знаења со нови искуства и информации кои ќе помогнат во развивањето квалитетен пристап и сфаќање на воспитно-образовната практика (Национална програма 2005-2015).

Оттука и образовните реформи кои што се превземаат во многу развиени земји и земјите во развој, особено во последните 10-тина години, се фокусирани токму на развојот на наставниот кадар. Според Алибабич (Alibabić, 2005, Karanac, Papić, Jašić, 2010) под професионален развој се подразбира усовршување на професионалните компетенции по вклучувањето во процесот на работа. Во таа смисла, професионалниот развој на воспитувачот опфаќа стручно усовршување преку неформалните форми – in-service образование (INSET), формални форми- мастер, специјалистички и докторски студии и преку работното искуство.

Професионалниот развој, во основа е процес на унапредување на вештините и компетенциите со цел да се унапреди квалитетот на воспитно-образовниот процес, како и развојот и постигнувањата на децата. Професионалниот развој е долгорочен интегративен процес во текот на кој, преку учење, практична работа и истражувачка дејност, се развиваат и унапредуваат знаењата, вештините и способностите на поединците. Поаѓајќи преку овој процес, воспитувачот станува практичар кој размислува и во склад со

своите потреби и потребите на градинката си ги поставува целите на својот професионален развој.[28]

Професионалниот развој може да се сфати и како „сума на сите формални и неформални искуства и учење во текот на целокупната кариера на секој воспитувач, од моментот на стекнување на диплома до пензионирање“ (Fulan, 2001) и му помага на воспитувачот да развие „нови квалитети во сфаќањето на педагогијата и сопствената пракса и постојано да ги проширува и збогатува своите знаења и вештини“. (Rangelov-Jusović,2011)

Постојаното стручно усовршување е дел од образованието на секој педагошки работник. Стручното усовршување е наменето пред се за подобрување на работата, дополнување на знаењето и на стручната компетентност. Воспитувачите се запознаваат со нови и алтернативни методи и форми на работа, нови содржини, нови погледи за развојот на детето, разни начини за поттикнување на детскиот развој, нови технологии и др. (Vodopivec,2012)

Без образовани воспитувачи, нивните способности и вештини, мотивација и проширени индивидуални и професионални функции не може да се развиваат и самите воспитно-образовни установи. Во зависност од начинот и квалитетот на стручното усовршување на воспитувачите зависи и прогресијата на педагошката пракса во градинката. Резултатите од бројни истражувања укажуваат дека современите промени во општеството и образованието, како негов сегмент, значајно ја менуваат и унапредуваат организацијата на учење и настава. Вложувајќи во себе, било да е збор за самоиницијативно стручно усовршување или иницирано од страна на институцијата во која работи, воспитувачот развива компетенции кои му се неопходни за успешно изведување на неговата педагошка работа. Развивајќи ги тие нови компетенции воспитувачот ја проширува својата „моќ“ која му гарантира опстанок во струката, бидејќи секое развиено општество се потпира на човечките ресурси кои се клучни за просперитет на поедини негови гранки, а во случајот предучилишното воспитание и образование. (Мићановиић, 2012).

Системот на стручно усовршување, како составен дел од образовниот систем, е под силно влијание на контекстот во кој се одвива целокупната образовна политика која ги одредува насоките и ги дефинира целите и принципите на предучилишното воспитание и образование, донесува законски и подзаконски акти и ја дефинира улогата на воспитувачот, внатре во тој систем.

Целта на професионалното усовршување на воспитувачите да се стекнат со нови знаења, способности и вештини, навики, ставови и да ја надградат постојната диплома стекната на факултет. Тоа е задолжително од причина што во пракса имаме случаи кога дел од воспитувачите во текот на своето школување не стекнале знаење кое е неопходно за воспитание и образование во предучилишната установа.

Во земјите со успешни образовни системи на воспитувачите на располагање им се различни можности за професионален развој, кои се достапни независно од нивните финансиски можности. Времето поминато на обуки за

[28] Profesionalni razvoj na nivou predškolske ustanove, priručnik za predškolske ustanove, Odsjek za kontinuirani profesionalni razvoj, Zavod za školstvo, Crna Gora, 2009.

подобрување на работата на училиштето се смета како работно време, а често постојат определби за минимум задолжително време поминати на обуки во определен временски период.

Модели/ начини преку кои може да се оствари професионалниот развој на воспитувачите

Професионалниот развој на воспитувачите за да биде континуиран процес, тој мора да се одвива и во предучилишната установа, преку најразлични видови на активности. Постојат повеќе модели на професионален развој, а кој ќе биде оптимален зависи од контекстот во кој ќе се спроведе соодветниот модел. Не постои еден, најдобар модел кој секаде може да се примени. Секоја градинка и нејзините вработени треба да ги проценат своите потреби, својата досегашна пракса и врз основа на тоа да изберат соодветен модел кој ќе биде ефикасен во тој контекст.

Истовремено професионалниот развој подразбира и соработка со различни институции: факултети, истражувачки институции, владини независни експерти или невладини институции и сл., кои може да придонесат за образование и развој на воспитувачот. (Rangelov-Jusović, 2011). Најчесто применувани модели/ начини за реализирање на професионалниот развој на воспитувачите се следниве[29]:

- Самообразование – Тоа е организиран и планиран облик на учење, не наметната, субјективна активност со објективна и оправдана цел. Самообразованието не претставува избор помеѓу понудени готови можности, туку слободно делување во професионалната сфера со цел проширување на стручните, методичките, теориските и практичните видици. Воспитувачот самостојно ги утврдува целите на учењето, изнаоѓа извори за учење, одбира стратегии и патишта за учење, користи литература од различни области според неговите потреби и можности и самоиницијативно се вклучува во различни форми на формално и неформално образование.
- Програми за постојано стручно усовршување кои се изведуваат преку изведување на обуки;
- Преку акредитирани програми на високообразовните институции како форма на доживотно учење;
- Научни и стручни собири (конгреси, конференции, советувања, симпозиуми, тркалезни маси, трибини);
- Стручни и студиски патувања.

Осврт кон полето на професионалниот развој на воспитувачот во Македонија

Во Македонија воспитувачите се обврзани професионално да се усовршуваат, но не постојат специфични барања во врска со обемот и интензитетот на обуките. За учествата во различни активности од професионалниот развој, во предучилишните установи постои *досие (портфолио)* за секој воспитувач.

[29] Pravilnik o stalnom strućnom usavršavanju isticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2012.

Досието (портфолио) е средство со кое се промовира квалитетно поучување и документирање на напредокот во поучувањето и професионалниот развој, тоа претставува креативен начин на сумирање на постигнувањата и на воспитувачите им дава можност за рефлексија на односот со децата, стратегиите кои ги користи, алтернативните методи на поучување и стратегии на следење и проценување. Во него треба да се најдат сите постигнувања на воспитувачот, кои говорат за неговата креативност и неговото залагање за унапредување на сопствената пракса.

Со последните законски измени, се налага професионалниот развој на воспитувачот да биде континуиран процес. Преку учеството во различни активности на професионален развој и добивањето на докази (потврди за учества, сертификати и сл.) тие го дополнуваат своето професионално досие и стекнуваат услови за добивање на едно од повисоките звања. Системот на повисоки звања има улога на мотивирачки фактор чија крајна цел е подигање на квалитетот на воспитно-образовната работа и во согласност со тоа, и вкупно напредување и развој на децата. Воспитувачите кои се носители на тие повисоки звања ќе имаат и можности да го поддржуваат и покренуваат професионалниот развој во предучилишната установа, па и пошироко (можат да бидат ментори – на студенти и воспитувачи-почетници, тренери во системот, тренери на ниво на својата установа, членови на тимот за професионален развој и сл.).

Според Законот за заштита на децата на Република Македонија вработените во установа за деца во текот на својот работен век се должни перманентно стручно да се усовршуваат во согласност со потребите на установата за деца. Начинот на стручно усовршување на вработените е пропишан од страна на министерот (член 146). Воспитувачот во јавна детска градинка може да напредува во звањата воспитувач-ментор и воспитувач-советник.

Во доменот на самообразованието на воспитувачите во Република Македонија им се нудат можности самите воспитувачи да го продолжат своето образование на втор циклус на студии на сите државни Педагошки (наставнички) факултети и трет циклус на студии на дел од државните Педагошки факултети. Главна цел на оваа форма на самообразование на воспитувачите е истите да се стекнат со компетенции, знаења и способности за:

- реализирање на научно-истражувачки и апликативни проекти во областа на раниот детски развој;
- вреднување на квалитетот на воспитно-образовната работа во детската градинка;
- различните воспитно-образовни пристапи со децата во предучилишниот период;
- меѓународните и националните стандарди за рано учење и развој кај децата од 0 до 6 години;
- третманот на детето и детството од аспект на конвенцијата за заштита на правата на децата;
- сензибилитет за значењето на семејството во воспитувањето на детето (http://fzf.ukim.edu.mk/files/00vtorciklusceli/Pedagogija%20-%20priracnik.pdf)

На планот на професионално напредување на воспитувачите актуелни се повеќе обуки, работилници кои се спроведуваат во предучилишните установи. Во последниот период одржани се обуките за водење на новата педагошка документација во градинките. За таа цел во повеќето градинки, на барање на воспитувачите се реализирани ваков тип на обуки со цел воспитувачите да се запознаат со начините на кои треба да се пополнува новиот *дневник за воспитна група*.

Како претходница на ова беа бројните обуки, предавања од страна на Министерството за образование организирани со цел изготвување и примена на Стандардите за ран детски развој, изработени со цел да се подобри квалитетот на рано учење кај децата на возраст од 0 до 6 години во Македонија.

Како еден од начините на кој државата се обидува да го поттикне професионалниот развој на воспитувачите и негователите во градинките во нашата земја е имплементацијата на Законот за лиценцирање. За таа цел при Министерството е формирана комисија за издавање, обновување, продолжување и одземање на лиценци за работа на лица кои се вклучени во системот за згрижување и воспитание на деца од предучилишна возраст, на директори на установи за деца, како и на лица кои се заинтересирани да се вклучат во системот за згрижување и воспитание на деца од предучилишна возраст. Оваа комисија врши проверка на примената на стручните знаења.

На иницијатива на Министерството за труд и социјална политика, со цел подигање на квалитетот на работа на воспитувачите и негователките во предучилишните установи, изминатиов месец беа спроведени тестирања со цел добивање на лиценца за работа на стручни работници/стручни соработници, воспитувачи и негователи во установи за деца. Овие лиценци имаат трајност од пет години, а по тој период воспитувачите задолжително мора да ја обноват својата лиценца. За да може да ја обноват својата лиценца за работа како воспитувач, тие треба да бидат активни на полето на своето стручно усовршување, и тоа воспитувачот да има посетено најмалку 20 часа едукација за воспитувач во овој период. (Закон за заштита на децата, член 179)

Изведувањето на практичната настава е еден од најважните сегменти во процесот на почетното образование и оспособување на идните воспитувачи и за таа цел беше изработено *Упатство за изведување на практична настава на студентите од наставничките факултети*, од страна на тим на наставен кадар од државните наставнички факултети во РМ, во соработка со МОН и БРО. Упатството е во функција на водич во процесот на остварување на практичната настава за сите засегнати страни (воспитувачи, наставници, педагози) кои се вклучени во процесот и има цел да придонесе за подобрување на изведувањето на практичната настава. По изработката на ова упатство, беа спроведени обуки за воспитувачите во детските градинки од страна на тимот кој учествуваше во неговото изработување, со цел тие подобро да се запознаат со надлежностите кои ги имаат доколку исполнат одредени услови за да бидат ментори на идните воспитувачи.

Заклучок

Стручното усовршување денес повеќе не се смета за желба, туку потреба без која не може да се опстане во струката. Секоја предучилишна установа, согласно нејзините потреби и приоритети, треба да развива навика и култура која

ќе биде насочена кон постојано поттикнување и стимулирање на нејзиниот квалитет, квалитетот на своите вработени, негување и подржување на тимската работа, создавање на услови за континуиран и плански насочен професионален развој на сите вработени, како и следење на резултатите од тој напредок.

За да се биде успешен воспитувач, покрај задолжителните законски норми кои треба да се исполнат за вклучување и работа во предучилишната установа, особено важно е самите воспитувачи да работат на планот на својот личен професионален развој и да бидат свесни за потребата од нивно самообразование со цел да придонесат за правилен развој на детската личност.

Анализата на моменталната состојба на планот на професионален развој на воспитувачот во Република Македонија покажува дека сега се преземаат првите чекори на посистематско вложување и организирање на професионалниот развој на воспитувачот. Ова укажува на согледување на значењето на предучилишното воспитание за целокупниот развој на децата, а вложување во квалитетен кадар е еден од условите да имаме квалитетно предучилишно воспитание и образование.

Литература

1. Кузмановска, Б. (2010). *Професионален развој на воспитувачот во современата детска градинка* (магистерски труд), УГД: Штип.
2. Мићановић, В.(2012). *Допринос стручног усовршавања развоју идентитета васпитача*, Зборник радова са Седмог симпозијума са међународним учешћем „Васпитач у 21.веку“, Алексинац.
3. Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015, Министерство за образование и наука на Република Македонија.
4. Петрова Ѓорѓева, Е. (2011). *Мотивираноста на наставникот за самообразование и професионален развој*, Педагошка ревија: Научно списание за образовни прашања (1-2). pp. 53-61.
5. Pešikan, A. Ž. (2002). Professional development of teachers: What's new in it?. *Hemijski pregled*, 43(5), 115-120.
6. Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika**,** Retrieved from**:** http://inkluzivno-obrazovanje.rs/files/Pravilnik_strucno_obrazovanje.pdf
7. Profesionalni razvoj na nivou predškolske ustanove, priručnik za predškolske ustanove, Odsjek za kontinuirani profesionalni razvoj, Zavod za školstvo, Crna Gora, 2009.
8. Profesionalni razvoj na nivou škole, priručnik za škole, Podgorica, septembar 2008.
9. Karanac, R., Papić, M. Ž., Jašić,S. (2010). Profesionalni razvoj nastavnika u funkciji unapređivanja kvaliteta obrazovno-vaspitnog procesa, *Нова школа* бр. VII, Педагошки факултет, Бијељина.
10. Kompetencije vaspitača u službi unapređivanja dečije komunikacije, Retrieved from: http://blog.nsprogroup.edu.rs/kompetencije-vaspitaca-u-sluzbi-unapredivanja-decije-komunikacije/
11. Rangelov-Jusović, R.(2011). *Profesionalni razvoj odgajatelja – kako realizovati sopstvene potencijale,* Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini, Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, Sarajevo, Retrieved from: http://www.erisee.org/downloads/2013/2/bh/Report%20on%20quality%20of%20preschool%20education%20in%20B&H%202011%20BH.pdf

12. Vodopivec, L. J., (2012) Neka gledišta stalnog stručnog usavršavanja odgojitelja predškolske djece u sloveniji, *Metodički obzori*, Vol.7(2012)3 No.16.
13. Анализа на политиките и праксата на професионалниот и кариерниот развој на наставниците во република Македонија, МЦГО, 2013.
14. Законот за заштита на децата, февруари 2013.

Despina Sivevska, Jadranka Runčeva

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE EDUCATOR
(Special review on the situation in the Republic of Macedonia)

Abstract: *The permanent changes in science, technology, culture, economy, politics, inevitably impose changes to be input in the upbringing and education. In order to be in compliance with the requirements of the modern society, the educational system needs to be in constant improvement of the quality of the teaching process through the introduction of innovations, through the professional development of the educators, which refers to the permanent development of their knowledge, skills and abilities in line with the modern trends in the pedagogical and technological achievements. In this paper we have pointed out the pre-school institutions need for quality staff, a staff who needs to invest permanently in its professional development through various models of professional development. Special emphasis in this paper is given to the professional development of the educators in the pre-school institutions in Republic of Macedonia.*

Key words*: professional development, educator, preschool upbringing and education.*

Јадранка Рунчева
Деспина Сивевска
Факултет за образовни науки,
Штип (Македонија)

УДК 37.043.2056.26/.36:373.2(497.7)(047.31)

ВКЛУЧЕНОСТ НА ДЕЦАТА СО ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ ВО РЕДОВНИТЕ ГРУПИ ВО ДЕТСКАТА ГРАДИНКА

Апстракт: *Денес, се поактуелно и се почесто, јавно дискутирано е прашањето за вклученост на децата со посебни образовни потреби во редовната настава, почнувајќи од предучилишната установа, па до основните и средните училишта. Меѓутоа, ова прашање со себе носи и отвора бројни други прашања кои треба да бидат одговорени, како и многу проблеми кои треба да бидат решени за да имаме соодветна вклученоста на децата со посебни образовни потреби во редовните групи во детските градинки и училиштата. Со цел да согледаме каква е ситуацијата кај нас, во однос на вклученоста на децата со посебни образовни потреби во редовните групи во детските установи, во февруари 2014 година спроведовме истражување во две детски градинки во Штип, Република Македонија. Во истражувањето беа опфатени вкупно 46 воспитувачи. За воспитувачите беше изработен соодветен прашалник преку кој се обидовме: да ја согледаме нивната информираност за карактеристиките на децата со посебни образовни потреби, да го видиме нивото на соработка на воспитувачите со стручните служби и со родителите на децата со посебни образовни потреби, соработката и односот на останатите деца кон овие деца.*

Клучни зборови: *деца со посебни образовни потреби, инклузија, детска установа, воспитувачи.*

Вовед

Популацијата на деца со посебни потреби опфаќа повеќе категории на деца. Тоа е истакнато во бројните дефинирања на поимот деца со посебни потреби, меѓу кои и во објаснувањата на авторите Džemaili и Јордановска и Ценевска кои го даваат следното дефинирање на децата со посебни потреби:

Деца кои припаѓаат во категоријата на деца со посебни потреби се: деца со пречки во интелектуалниот развој, пречки во говорот и гласот, пречки во сетилото за слух, пречки во сетилото за вид, хронични заболувања, повеќекратни пречки, пречки во однесувањето, епилепсија, педагошко запоставени деца, злоупотребувани деца, самоповредување и самоубиство, деца со посттрауматски стрес синдром, припадници на малцинските групи, деца од непотполни семејства (Džemaili, 2006, p. 15-16). Во популацијата на деца со посебни образовни потреби спаѓаат деца со пречки во развојот (деца со телесна, ментална и сензорна попреченост); деца со пореметување во однесувањето; деца со тешки хронични заболувања и други болни деца на долготрајно болничко или домашно лекување; деца со емоционални пореметувања; деца од социјално, културно и материјално депривирани средини; деца без родителска грижа, злоупотребувани деца, деца

жртви на војна, бегалци и раселени деца; како и надарени деца. (Lazor, M., Marković, S., Nikolić, S., 2008).

Кога станува збор за вклучувањето на децата со посебни потреби во редовните групи на воспитание и образование, се мисли и треба да се настојува на нивна целосна инклузија во редовните групи, а не само интеграција на овие деца во редовните групи. За разликата меѓу интегрираното и инклузивното образование е дискутирано многу, овде само накратко ќе дадеме кратки објаснувања на неколку автори за овие два поими:

Интегрирано образование е кога децата со пречки во развојот посетуваат редовно училиште (т.е. акцентот е на процентот на присуство) (Miles, 2007, p.15). Според Вукајловић интеграцијата најчесто се однесува на прифаќање на децата со пречки во развојот во редовните групи (Марков & Којић, 2010, p. 133).

Инклузивно образование е кога децата со пречки во развојот учат ефективно кога веќе се во редовните училишта (т.е. акцентот е на квалитетот на образованието (Miles, 2007, p.15) Според Вукајловић инклузијата е насочена кон идентификација и намалување на бариерите во учењето и учеството на сите деца (Марков & Којић, 2010, p. 133) Односно инклузијата според Јордановска и Ценевска, е процес на вклучување на деца коишто имаат посебни потреби во развојот и деца кои немаат посебни потреби во развојот, а се на иста возраст, во средината каде што учат и играат (Јордановска и Ценевска, 2008, стр. 2).

Имено, поголемата процентуална застапеност на децата со посебни образовни потреби во редовните групи на воспитание и образование не значи и не гарантира правилна вклученост на овие деца во редовните групи. Треба да се претендира кон добивање на квалитетно образование и за децата со посебни потреби во редовните групи и за останатите деца. Атмосферата на заедничко работење на двете групи на деца треба да ја подигне свеста (дека сите имаме исти основни физиолошки, социјални и емоционални потреби), почитта, помагањето, разбирањето на едните кон другите, најпрвин овде, во редовните групи на воспитание и образование, а тоа ќе влијае и на нивното почитување, соработка и во подоцнежното општествено делување и живеење.

Статистичките податоци на РМ говорат за зголемување на бројот на деца со пречки во физичкиот или интелектуалниот развој во последните години во детските градинки. Овие податоци се прикажани во табела 1.

Деца со пречки во интелектуалниот или физичкиот развој во јавните детските градинки во РМ									
	до 1 година	1 година	2 години	3 години	4 години	5 години	6 години	над 6 години	Вкупно
2007				3	11	20	3		37
2008				4	8	19		1	32
2009				7	8	15	6	4	40
2010		1	1	8	7	28	3	4	52
2011	1		2	11	22	26	12	1	75
2012				17	26	44	14	1	102
2013			5	13	34	32	9		93

Табела бр. 1: Деца со пречки во интелектуалниот или физичкиот развој во јавните детските установи за згрижување и воспитание – детски градинки во РМ

Извор: Државен завод за статистика (ДЗС)

Вклучувањето на децата со пречки во физичкиот или интелектуалниот развој во редовните групи на воспитание и образование во РМ е пропишано и од страна на Министерството за труд и социјална политика, каде е истакнато дека: Децата со лесна попреченост во менталниот развој и телесна попреченост кои имаат потреба од прилагодено изведување на програмите за предучилишни деца со дополнителна стручна помош или со прилагодени програми може да бидат згрижени и воспитувани во рамки на редовните групи (МТСП, Установа за деца – детска градинка).

Се побројни и поактуелни се истражувањата на тема на вклученост на децата со посебни образовни потреби во редовните групи на воспитание и образование. Бројни податоци[30] на истражувачи од Србија беа наша водилка во изработката на овој труд.

Метод на работа

Предмет на ова истражување беше да се утврдат искуствата на воспитувачите од работата со деца со ПОП[31]. Утврдувањето на оваа состојба го извршивме преку податоците добиени од воспитувачите во двете детски градинки во Штип. Истражувањето беше спроведено во февруари 2014 година, на примерок од 46 воспитувачи, во детските градинки „Астибо“ и „Вера Циривири Трена“ во Штип, Република Македонија.

За потребите на истражувањето користевме прашалник за воспитувачи. Прашалникот покрај основните податоци (возраст, работно искуство, воспитна група, број на деца во групата) содржи 14 прашања кои се однесуваа на информираноста на воспитувачите за карактеристиките на децата со посебни образовни потреби, нивото на соработка на воспитувачите со стручните служби и со родителите на децата со посебни образовни потреби, како и соработката и односот на останатите деца кон овие деца.

Добиените податоци се анализирани и презентирани со примена на дескриптивна статистика (фреквенции (f), проценти (%)) со помош на статистичката програма SPSS 19.00. Целта на истражувањето произлегува од претходно дефинираниот предмет, и се однесува на утврдување на состојбата на вклученост на децата со ПОП во редовните групи во предучилишните установи.

Резултати и дискусија

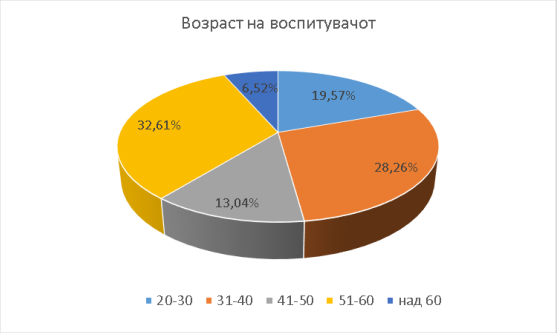
Во примерокот вкупно беа вклучени 46 воспитувачи (28 од ДГ„Астибо“ и 18 до ДГ „Вера Циривири Трена“). Беа опфатени воспитувачите кои работат во сите воспитни групи (мала, средна, голема).

Во однос на возраста на воспитувачите, може да се забележи (графикон бр. 1), дека во градинките има ангажирано голем процент на повозрасни воспитувачи (околу 40 % на воспитувачи над 50 години). А што се однесува до работното искуство (графикон бр. 2), примерокот во просек опфаќа воспитувачки

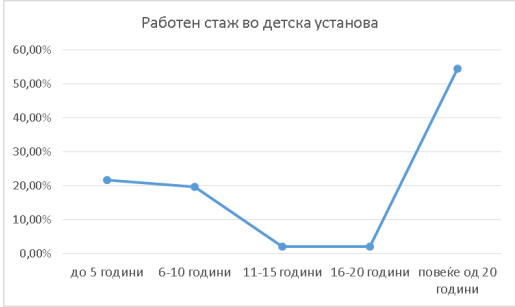
[30] Дел од прашањата во нашиот прашалник беа преземени од трудовите кои се наведени во користената литература

[31] Во овој труд се насочивме само на дел од децата со ПОП и тоа кон децата со пречки во физичкиот или психичкиот развој и токму на овие деца мислиме кога го користиме поимот „деца со посебни образовни потреби“.

кои се со поголемо работно искуство (54,35% на воспитувачки со работно искуство во детска установа од над 20 години).



Графикон бр.1: Примерок на воспитувачи според возраст



Графикон бр.2: Примерок воспитувачи според работното искуство

За подобра прегледност на добиените резултати, прашањата беа структурирани во две целини: 1) информираност на воспитувачите; 2) соработка и начин на работа

Информираност на воспитувачите за децата со ПОП

Препознавањето на децата со ПОП е еден од првите чекори за нивен понатамошен соодветен третман, како од страна на воспитувачите, така и од останатите стручни служби кои работат во детската градинка. Вообичаено, родителите и воспитувачите се првите кои имаат можност да ги препознаваат симптомите кај детето. Правилното и навремено препознавање и идентификација на овие деца е неопходно заради обезбедување на побрз соодветен третман во градинката, кој би се овозможил нивен правилен психо-физички развој, а понатаму и за нивната инклузија во училиштето и следните степени на образование.

Оттука произлегува дека е неопходно познавање и владеење на оваа проблематика од страна на воспитувачите, се со цел навремено и точно препознавање на симптомите и начините на однесување карактеристични за децата со ПОП, како и нивен понатамошен соодветен третман.

Со цел да ја утврдиме информираноста на воспитувачите за тоа кои се децата со ПОП, од нив побаравме да наведат кои според нив се деца со ПОП. Добивме разновидни одговори, од кои можеме слободно да заклучиме дека повеќето од нив знаат да одредат кои ќе деца спаѓаат во оваа категорија, додека дел од нив имаат нецелосни сознанија за ова прашање.

Следно што не интересираше е количината на знаења и информираност со која располагаат воспитувачите, за децата со посебни образовни потреби. Од добиените одговори (Графикон бр. 3) евидентно е дека најголем процент од воспитувачите сметаат дека имаат доволно познавање за овие деца (65,22%).

Графикон бр. 3. Расположливо знаење на воспитувачите за децата со ПОП

Во однос на прашањето за потеклото на сознанијата на воспитувачите за децата со ПОП добивме резултати кои говорат дека најголем дел од информациите воспитувачите ги добиваат преку електронските медиуми, семинари и предавања. Воспитувачите се информираат за децата со ПОП и преку стручните соработници во градинката и преку родителите на овие деца, во помал процент воспитувачите ги користат учебниците како извор до овие информации, а во најмал процент се користат весниците.

Од резултатите лесно може да се воочи дека во денешно време моќен медиум од кои се црпат информации за секоја тема, а во конкретниот случај информираноста за проблемите на децата со ПОП и работата со нив, е електронскиот медиум, каде покрај страните на кои се нудат стручна помош, постојат и страни, форуми на кои се разменуваат информации за проблемите со кои се соочуваат овие лица и нивните семејства. Покрај електронскиот медиум, тука се и предавањата и семинарите организирани токму со оваа цел, информирање и доближување на сознанијата за децата со посебни образовни потреби до самите воспитувачи.

Додека пак загрижувачки е фактот дека помал дел од нив читаат стручна литература за оваа проблематика. А тоа е во корелација на претходното, на моќта и достапноста на информациите преку електронските медиуми до сите и во секое време, како и можноста на брз начин да се разменат информации за соодветната проблематика.

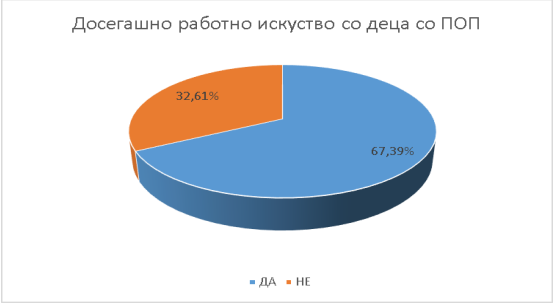
Графикон бр. 4 Работно искуство на воспитувачите со деца со ПОП

Од друга страна, кога ги прашавме воспитувачите да ја наведат нивната претходна подготвеност да работат со деца со посебни образовни потреби во редовната група (предмети на факултет, обуки кои сте ги посетувале...) забележавме слаба подготвеност поради тоа што половина од воспитувачите не дале одговор на ова прашање, а останатите воспитувачи кои дале одговор

истакнуваат дека кај едни сознанијата им се од некој семинар или предавање кое го имаат посетено, а кај други сознанијата им се од еден – два предмети кои ги имаат слушано на факултет.

Соработка и начин на работа

Во моментов, во групите на 17 воспитувачи, (од 46 анкетирани) има вклучено деца со посебни образовни потреби. И тоа, во една група има по едно до две деца со посебни потреби. А во однос на претходното искуство на работење со овие деца забележавме дека повеќе од половина (67,39%) од анкетираните воспитувачи имаат работено со деца со посебни образовни потреби (Графикон бр. 4). Овој голем процент на наставници кои имаат работно искуство со деца со посебни образовни потреби, ни овозможува да откриеме бројни други прашања, меѓу кои и соработката воспитувач – стручни служби; воспитувач – родител; дете- дете и да ги согледаме добрите и слабите страни во досегашното работење и искуство на воспитувачите со овие деца. Скоро сите воспитувачи (93,55%) кои имаат работено со децата со посебни образовни потреби имаат побарано помош од стручните служби (Графикон бр. 5).



Графикон бр. 5 Побарана помош од стручните служби за работењето со децата со ПОП

Педагогот е лицето од стручната служба во детските градинки со кој воспитувачите најмногу соработуваат (42% од анкетираните воспитувачи со работно искуство со деца со ПОП) кога станува збор за децата со посебни образовни потреби, потоа е психологот (23% од анкетираните воспитувачи со работно искуство со деца со ПОП), а најмала соработка имаат воспитувачите со социјалниот работник (10% од анкетираните воспитувачи со работно искуство со деца со ПОП).

Воспитувачите соработуваат и со нивните колеги за прашања поврзани со децата со ПОП и со родителите на овие деца. Најголем дел од родителите прифаќаат совети и се отворени за соработка, а само мал дел од родителите го игнорираат проблемот.

Што се однесува до соработката на другите деца во групата со децата со посебни потреби, повеќе од половина од воспитувачите (околу 60% од воспитувачите кои работеле со деца со ПОП) имаат искуство на самоиницијативна соработка, прифаќање и помагање. Кај останатиот процент на воспитувачи децата, со ПОП се прифатени од страна на другите деца во групата само на инцијатива и настојување од страна на воспитувачот, мал процент воопшто не ги ни прифаќаат овие деца.

Кај повеќе од половина (61,29%) од анкетираните воспитувачки кои имаат работено со деца со ПОП, истакнуваат дека деца со ПОП во нивните групи биле препознаени и идентификувани уште при самиот упис во градинката. Останатиот процент на воспитувачи нагласуваат дека препознавањето и идентификувањето на оваа група на деца била извршена подоцна од страна на воспитувачот и во соработка со стручните служби.

Графикон бр. 6 Секојдневни воспитно - образовни активности на Воспитувачите и децата со ПОП

Голем дел од воспитувачите кои имаат работно искуство со децата со посебни потреби (74,19%) го застапуваат мислењето дека вклучувањето на деца со посебни образовни потреби во редовните групи им го отежнува спроведувањето на секојдневната воспитно – образовна активност (Графикон бр. 6). Веројатно и поради тоа голем дел од воспитувачите (80,65%) не изработуваат посебен индивидуален образовен план за секое дете со ПОП, туку работат по ист план и програма како и со останатите деца во групата (Графикон бр. 7).

Графикон бр. 7 Начин на работа на воспитувачот со деца со ПОП

Во работата со деца со посебни образовни потреби воспитувачите често наидуваат на бројни потешкотии и проблеми, меѓу кои и: непослушност, недисциплина од страна на овие деца во редовната група, не сакаат да ги следат и

да се вклучат во организираните активности, при што на самите воспитувачи им е отежнато спроведувањето на редовните активности во групата.

Заклучок

Во текот на нашето истражување забележавме дека воспитувачите располагаат со нецелосни сознанија за децата со посебни образовни потреби. Тоа го утврдивме најнапред со парцијалните и нецелосно опфатени одговори на воспитувачите за тоа кои деца припаѓаат во групата на деца со посебни образовни потреби. Од друга страна половина од испитаните воспитувачи не сакаа да дадат одговор за потеклото на нивните сознанија за децата со ПОП, а останатите воспитувачи укажуваат на сознанија до кои дошле при посета на некој семинар или предавање, или од слушање на еден – два предмети поврзани со оваа тема на факултет. Покрај овие одговори на воспитувачите, кога ги прашавме тие самите да го определат нивото на знаење за децата со ПОП со кое располагаат, голем процент одговорија дека располагаат со доволна количина на знаења за овие деца.

Сознанијата (искуството) на поголемиот дел од анкетираните воспитувачи кои имаат работено со деца со посебни образовни потреби ни овозможија да увидиме какво работно искуство имаат во инклузијата на децата со посебни образовни потреби. Воспитувачите се отворени и бараат помош во текот на нивното работење со децата со ПОП, тоа ни го покажа големиот процент на воспитувачи кои побарале помош од некој од лицата во стручната служба. Заедничко искуство на поголемиот дел од воспитувачите е тоа што вклучувањето на децата со ПОП во редовните групи го отежнува спроведувањето на секојдневната воспитно – образовна активност и тоа што во работата со овие деца работат по ист план и програма како и со останатите деца од групата. Овој податок отвора бројни други прашања, меѓу кои: дали е потребно да се намали бројот на деца во групата во која има вклучено деца со ПОП?, дали е потребна поголема оспособеност/информираност на самите воспитувачи во поглед на работењето со деца со ПОП?, дали треба да се зголеми бројот на лица од стручната служба во самите градинки?, дали ќе се подобри ситуацијата ако има барем по два воспитувачи во една група?, дали треба да има промени и подобрување на материјално - техничката опременост на градинките? Би се согласиле дека сите овие фактори се важни и условуваат подобрување на целата ситуација. Она што можеме да го заклучиме од евидентираната состојба кај нас е дека станува збор за интеграција на децата со ПОП во редовните групи, но не и нивна инклузија. Важна е инклузијата на децата кои можат да бидат вклучени во редовните групи на детските установи, но мора да се посвети внимание на бројни аспекти (обуки на воспитувачи, засилување на кадарот, материјално – техничка опременост) се со цел да се создаде поволна основа за започнување на инклузија на децата со ПОП во редовните групи во детските установи.

Литература

1. Државен завод за статистика на РМ. (2008). *Јавни установи за згрижување и воспитание на деца – детски градинки, 2007,* Скопје: ДЗС.

2. Државен завод за статистика на РМ. (2009). *Јавни установи за згрижување и воспитание на деца – детски градинки, 2008,* Скопје: ДЗС.
3. Државен завод за статистика на РМ. (2010). *Јавни установи за згрижување и воспитание на деца – детски градинки, 2009,* Скопје: ДЗС.
4. Државен завод за статистика на РМ. (2011). *Јавни установи за згрижување и воспитание на деца – детски градинки, 2010,* Скопје: ДЗС.
5. Државен завод за статистика на РМ. (2012). *Јавни установи за згрижување и воспитание на деца – детски градинки, 2011,* Скопје: ДЗС.
6. Државен завод за статистика на РМ. (2014). У*становi за згрижување и воспитание на деца – детски градинки, 2013,* Скопје: ДЗС.
7. Јордановска, Ж., Ценевска, З. О. (2008). *Посебни образовни потреби. Работа со ученици со посебни образовни потреби*, Скопје: МОН.
8. Lazor, M., Marković, S., Nikolić, S. (2008). *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novi Sad: NSHC.
9. Markov, Z., & Kojić, M. (2011). College for kindergarten teachers with an inclusive ethos. *Pedagoška stvarnost*, 57 (1-2), 132-140.
10. Markov, Z. (2008). Inclusion in upbringing and educational work. *Socijalna misao*, 15(3), 149-162.
11. Miles, S. (2007). *Škola za sve. Schools for all*. UK, Save the children.
12. Министерство за труд и социјална политика, Превземено од: http://www.mtsp.gov.mk/detski-gradinki-ns_article-ustanova-za-deca-detska-gradinka.nspx
13. Stanisavljević-Petrović, Z., & Stančić, M. (2010). Attitudes and experience of pre-school teachers about work with children with special needs. *Pedagogija*, 65(3), 451-461.
14. Stanković-Đorđević, M. (2007). Attitudes of pre-school teachers on pedagogical-educational work with children with developmental disorders. *Pedagogija*, 62(1), 70-79.
15. Stanković-Đorđević, M. (2003). Integration of children with special demands with regular groups in nursery schools: Why? *Pedagoška stvarnost*, 49(9-10), 758-765.
16. Džemaili, S. (2006). Vodič kroz inkluziju u obrazovanju. Sarajevo: Društvo ujedinjenih građanskih akcija "Duga".

Jadranka Runčeva, Despina Sivevska

INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE REGULAR GROUPS IN KINDERGARTEN

Abstract: *Today, more timely and more often publicly discussed is the issue of inclusion of children with special educational needs in regular education, starting from pre-school institutionn continuing to primary and secondary school. However, this issue carries a number of other open questions and many problems waiting to be answered and solved in order to have appropriate inclusion of the children with special educational needs into regular groups in kindergartens and schools. In order to perceive the situation that we have, regarding the inclusion of children with special educational needs into regular groups in the kindergartens, we have conducted a survey in two kindergartens in Stip, Macedonia, in February 2014. 46 educators were encompassed in our research. Appropriate questionnaire was prepared for the educators and through this questionnaire we tried to: perceive their knowledge about the characteristics of the children with special educational needs, to see the level of the cooperation between professional services, educators and parents of the children with special educational needs, also to see the co-operation and relationship of the other children with these children.*
Key words: *children with special educational needs, inclusion, kindergarten, educators.*

Весна Краварушић
Висока школа за васпитаче
струковних студија,
Алексинац

УДК 371.136-057.87:[321.7+342.7-053.2(047.31)

СТАВОВИ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА О ДЕМОКРАТСКИМ ВРЕДНОСТИМА

Резиме: *Процес интензивног усклађивања нормативних аката из области образовања и васпитања са Конвенцијом о дечијим правима, коју је наша земља ратификовала, траје од 2000. године. Доношење Закона о основама система образовања и васпитања 2004., као и његове бројне измене, закључно са изменом из 2013. године, третирале су и ову проблематику, уносећи, ширећи и прецизирајући права деце и ученика. Принципи, циљеви, стандарди и општи исходи усклађивани су, како би обезбедили конзистентан систем утицаја на учеснике јавног образовања и васпитања и пружили адекватан одговор на захтеве усмерене на демократизацију друштва. У овом дуготрајном, реформском процесу, стасале су и прве генерације васпитаване и образоване у окриљу школског система. Са ових основа, истраживали смо мишљења студената о демократским вредностима, у сврху идентификације тренутних формативних тенденденција у њиховим ставовима и предикције трансфера тих вредности на децу предшколског узраста са којима ће у блиској будућности, у оквиру своје професије, обављати васпитно-образовни рад. Уважавајући ограниченост утицаја школског система образовања и васпитања, као једног од бројних агенаса социјализације, констатујемо потребу за наставком рада на системским решењима, убрзавањем темпа примене и усклађеним приступом васпитача на свим новоима образовања и васпитања, како би се код младих уочио помак од традиционалног ка демократском сагледавању стварности.*

Кључне речи: *Конвенција о дечијим правима, демократизација, ставови, студенти, васпитачи.*

Увод

Имајући у виду да би деца требала у потпуности бити припремљена за индивидуални и живот у друштву, а васпитавана у духу и у складу са идеалима садржаним у Декларацији УН, у духу мира, достојанства, толеранције, слободе, једнакости и солидарности, донесена је Конвенција о правима детета[1],

[1] На основу претходно усвојених докумената: Женевска декларација о правима детета,1924; Декларација о правима детета, 1959; Универзална декларација о правима човека, 1948; Интернационална конвенција о цивилним и политичким правима; Интернационална конвенција о економским, социјалним и културним правима.

резолуцијом 44/25 од 20. 11. 1989. године. Овај акт се бави специфичним периодом у човековом животу, дефинишући дете као свако хумано биће старости испод осамнаест година, ако другачије законом земље потписнице није регулисано (Конвенција о правима детета, 1989). Конвенција је међународни правни документ, формулисан као каталог права детета, којим се дете поставља у позицију субјекта права. Конвенција је „иновативна“, јер уводи и нека „изазовна права“ (Вучковић, Шаховић, 2011:9), као што је, нпр. право детета на изражавање мишљења.

Иако је наша земља потписница Конвенције, њено ангажовање је постало опште видљиво тек имплементацијом дечијих права у нормативна акта која регулишу образовно-васпитну делатност. Од 2004. до 2013. године Закон о основама система образовања и васпитања је доживео више усклађивања, како са Конвенцијом тако и са европском образовном регулативом, укључујући и измене и допуне циљева образовања и васпитања и експлицитно увођење општих исхода. Исходима се предвиђа да се у образовно-васпитном процесу, а осигурањем примене дечијих права, посебно оних која се односе на дечију партиципацију, изражавање мишљења и учешће у доношењу одлука које их се тичу, ученици оспособе, сходно својим потребама, могућностима и интересовањима, да усвајају, повезују, конструишу, примене и размењују своја знања, изграде предузетнички став који се огледа у покретању и прихватању промена, при чему се преузима одговорност за задатак, оријентише према успешном постављању циља, спроводи ефикасна (само)контрола и решавање сопствених и проблема у школовању, касније свету рада. Посебан акценат је на вредносној оријентацији ученика, кроз поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрасне равноправности, толеранције и уважавања различитости. Општи исходи су одговор на постављене циљеве и заокружују процес образовања стицањем „кључних компетенција за даље образовање и активну улогу грађанина за живот у савременом друштву и стручних компетенција неопходних за успешно запошљавање“ (Закон о средњем образовању и васпитању, 2013).

Већ поменуте измене Закона о основама система образовања и васпитања утицале су и на посебне законе, као што је Закон о предшколском васпитању и образовању (2010). Циљеви предшколског васпитања и образовања су постављени као подршка: укупном развоју и добробити детета, развијањем његових капацитета, проширивањем искуства и изграђивањем сазнања о себи, другим људима и свету; васпитној функцији породице; даљем васпитању и образовању детета и његовом укључивању у друштвену заједницу и развијању потенцијала детета, као претпоставке за даљи развој друштва и његов напредак.

Тако су пред будуће васпитаче постављени двоструки захтеви који претпостављају: да је њихово формирање до завршеног средњошколског нивоа текло у позитивном складу са пожељним демократским и хуманистичким развојем личности, те да су испрофилисани у одговорне грађане спремне за самостални живот и допринос друштву; да ће се њихова знања и вредносни систем утврдити и надоградити током основних струковних студија за васпитаче, како би их примењивали у раду са децом утичући на њихов развој, опет у складу са захтевима државе.

Методологија истраживања

Управо са основа прописаних циљева и општих исхода образовања и васпитања, истраживали смо мишљења студената Високе школе за васпитаче струковних студија о савременим демократским вредностима, у сврху идентификације њихових тренутних формативних тенденденција у ставовима и предикције трансфера тих вредности на децу предшколског узраста са којима ће у блиској будућности, у оквиру своје професије, обављати васпитно-образовни рад, ставова на чије је формирање доминантно утицао образовно-васпитни систем и утврђивања утицаја пола, узраста, стручне спреме родитеља, општег успеха и разлога уписивања Високе школе за васпитаче струковних студија на њихове ставове о демократским вредностима, који су, заправо, део општих исхода образовања и васпитања. У истраживању је примењена дескриптивно-аналитичка метода, коришћењем технике скалирања. Подаци су прикупљени путем инструмета, петостепене скале Ликертовог типа, којом је мерен ниво усвојености 34 дескриптора, који су, на основу прописаних циљева/ исхода транспонавани у ставове, којима се описују карактеристике и понашања личности испитаника, и питања о ставовима на чије су усвајање доминантно утицале институције из образовно-васпитног система. Дескриптивном статистиком је вршена обрада података. Истраживање је реализовано у току школске 2013/14. године, са 46 испитаника, који представљају случајни узорак студената друге године Високе школе за васпитаче струковних студија у Алексинцу.

Резултати истраживања и интерпретација

Узорак је чинило 45 испитаника женског пола и 1 испитаник мушког пола, што прати уобичајену полну структуру студената високих школа за васпитаче. Просечан календарски узраст испитаника је 21,3 године, са стандардном девијацијом од 0,6 увелико одговарајући календарском узрасту студената који се школују редовно предвиђеним ритмом. Стручна спрема мајки највећег броја испитаника је средња стручна (58,7%), мајке испитаника које имају завршену основну школу или вишу школу су једнако заступљене (по 15,2%), док је најмање мајки испитаника које су завршиле факултет или од тога виши степен образовања (10,9%). Највећи број очева студената има завршену средњу школу (55,6%), следе очеви са вишом школом (24,4%), очеви чије образовање чини основна школа (11,1%), док је високу или виши ниво образовања од тога стекло 8,9% очева студената. Не постоје велика одступања у стручној спреми мајки и очева испитаника, уз назнаку да се стручна спрема родитеља која одговара вишој школи и више среће код 26,1% мајки, тј. 33,3% код очева.

Средња стручна спрема коју су, пре уписа основних струковних студија завршили испитаници је у 31,8% случајева опште средње образовање, док 68,2% има завршену средњу стручну школу. С обзиром на то да средња стручна школа има више образовних профила, овај податак указује на присутност преоријентације у избору високе школе. Општи успех, који су студенти остварили током средошколског школовања је добар у 2 случаја (4,3%), врло добар је остваривало 23 студента (50%), док је одличан успех имао 21 студент (45,65%). Изјашњавајући се о разлозима који су их определили за упис на Високу

школу за васпитаче, највећи број испитаника (33 студента, 73.3%) саопштава да је ову врсту струковних студија уписао, јер посао васпитача види као своје будуће занимање. Девет испитаника (20%) као разлог наводи територијални разлог – близину школе, два ученика (4.4%) су се определила за студирање на основу пријемчивости висине школарине, док један испитаник наводи као разлог васпитачицу која је послужила као узор (2.2%). Укупно 75,5% испитаних се изјашњава да је избор високе школе одређен њиховим опредељењем за професију васпитача, што укључује мотивацију за рад са децом предшколског узраста.

Испитаници су у овиру скале најчешће процењивали да су понуђени ставови[2] постали и њихови ставови са високом потпуном усвојеношћу или усвојеношћу у великој мери, бирајући нивое 5 и 4 усвојености, који се могу посматрати као усвојени ставови. У оквиру нивоа 5 (потпуна усвојеност), највећи проценат испитаника је бирао следеће ставове: поштовање равноправности (71,1%), прихватање различитости (65,1%), дружење са вршњацима и ван школе (63,0%), способност решавања проблема, развијање понашања која не повређују друге (по 60,9%) и развијену осетљивост на особе са сметњама у развоју (60,0%). Више од половине испитаних је процењивало да у потпуности: користи своје способности при учењу градива (56,5%), да спремно улазе у нове контакте (55,6%), да обављају задатке у оквиру групе и имају адекватну комуникацију са другима (по 54,3%), те да су савладали самопроцењивање и имају свест о својим добрим и лошим странама, а спремни су да одлучно заступају своја права (по 52,2%). Ови најчешће бирани афирмативни, демократски и хуманистички ставови, као и ставови који обухватају способности које су у основи савремених компетенција изоловани су код више од половине испитаних студената.

У другом делу студентског узорка се појављује дијапазон од индифернтности према ставу/ понашању, амбивалентности, преко неслагања са ставом. Студенти су најчешће процењивали да се са следећим ставовима слажу само делимично, биравши ниво 3 као сопствену процену усвојености става, који се могу посматрати као недовољно издиференцирани ставови, или ставови који нису у потпуности изграђени: прихватање одлуке већине иако је супротна личном ставу (35,6%), свест о томе да је наставник увек присутан, као помоћ и да понашања стечена партиципацијом примењују и ван школе (по 30,4%), извршавање задатака како тим не би трпео (28,3%), свест о важности партиципације (активне) и партиципација као начин изражавања сопственог мишљења (по 27,3%). Ставови који су најучесталије изражавани избором нивоа 2, са којима се испитаници углавном не слажу, а најчешће су бирани су следећи: прихватање одлуке већине иако је супротна личном ставу (17,8%), улога наставника као сталне подршке (13,0%), праћење збивања у земљи путем медија (13,0%) и одговорност за извршавање задатог на рачун слободног времена (13,0%). Ставови које студенти најфреквентније процењују нивоом 1, који значи

[2] Студенти су процењивали колико су понуђене тврдње/ ставови одговарајући њиховом ставу са: 1- не слажем се; 2 - не слажем се у већој мери; 3 - делимично се слажем; 4 - слажем се у већој мери; 5 - потпуно се слажем.

потпуно неслагање, тј. неусвојен став или став супротне, негативне валенце су: прихватање одлуке већине иако је супротна личном ставу (24,4%), доживљај наставника као извор помоћи и подршке (15,2%), дружење са вршњацима друге националности (10,9%), доживљај различитости култура као богатство (8,7%) и други, заступљени у мањем проценту. Сумарно, издваја се и пет најистакнутијих ставова који су заступљени у великом проценту као делимично или неусвојени ставови су: прихватање одлуке већине која је супротна личном ставу (67,8%), прихватање наставника као подршке и помоћника (58,6%), дружење са вршњацима друге националности (43,5%), обављање задатака како тим не би трпео (39,1%) и свест о значају активне партиципације (38,7%).

Оваква расподела фреквентности нижим скоровима процењиваних ставова упућује да постоји не мали број студената који не прихвата основне постулате демократског одлучивања, који су примери најелементарније процедуралне демократије, да наставника као дијадног партнера у процесу образовања и васпитања не доживљавају као потенцијалног сарадника у процесу њиховог формирања у васпитача, што би се могло довести у везу и са невољношћу и одсуством одговорности за извршавања тимских задатака уколико се то не уклапа у њихову личну агенду, као и недовољно развијеном свешћу о важности активног партиципирања у образовно-васпитном раду, чега су сведоци и сами наставници. Последично све наведено може изостати у раду са децом, а чини васпитни рад. Посебну пажњу изазива неслагање студената са ставовима који подржавају мултикултуралност у било ком појавном облику, а супротно генерацијски израженим позитивним тенденцијама прихватања равноправности, тиме и различитости сваке врсте, што се може одразити на деловање приликом инклузивног рада и рада са осетљивим групама (табела 1).

Табела 1: Приказ учесталости процена усвојености ставова

Став:	**Учесталост избора изражена у %**				
За себе могу да кажем да:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
прихватам туђе мишљење ако су аргументи убедљиви	2,3	4,5	20,5	29,5	43,2
ми не смета кад је неко другачији од мене	2,3	4,7	9,3	18,6	65,1
имам стрпљења да саслушам туђе мишљење	2,2	2,2	10,9	37,0	47,8
се дружим се са вршњацима друге националности	10,8	8,7	23,9	17,4	39,1
заступам одлучно своја права	4,3	2,2	15,2	26,1	52,2
завршавам задатке како тим не би трпео	6,5	4,3	28,3	26,1	34,8
се брзо прилагодим новој средини	2,2	8,7	15,2	37,0	37,0
поштујем равноправност међу људима	2,2	2,2	4,4	20,0	71,7
мислим да је партиципација важна	2,3	9,1	27,3	29,5	31,8
сам стекао више другова	0	8,7	21,7	30,4	39,1
анализирам своје поступке	4,4	6,7	8,9	48,9	31,1
тражим додатне информације како би сагледао проблем	0	6,5	21,7	41,3	30,4
различитост култура сматрам богатством	8,7	6,5	15,2	30,4	39,1
успостављам нове контакате	0	4,4	11,1	28,9	55,6
да бих извршио задатак, одрекнем се и слободног времена	6,5	13,0	23,9	30,4	26,1
водим рачуна о свом здрављу	4,3	2,2	23,9	32,6	37,0
се трудим да својим понашањем не повредим неког	2,2	2,2	8,7	26,1	60,9
ми учешће помаже да лакше изразим своје мишљење	0	6,8	27,3	34,1	31,8
сам упознао своје добре и слабе стране	2,2	2,2	13,0	30,4	52,2

се служим новим технологијама и апаратима	0	8,7	15,2	26,1	50,0
обављам задатке у оквиру групе	0	2,2	6,5	37,0	54,3
сам упознао традицију и обичаје свог народа	4,3	2,2	15,2	39,1	39,1
успостављам правилну комуникацију са другима	0	0	8,7	37,0	54,3
користим своје способности у учењу градива	0	4,3	19,6	19,6	56,5
решавам своје проблеме	2,2	4,3	10,9	21,7	60,9
пратим збивања у земљи путем медија	6,5	13,0	13,0	32,6	21,7
прихватам одлуку већине иако се не слажем	24,4	17,8	35,6	11,1	11,1
ефикасно савладавам обавезе	2,2	4,3	17,4	50,0	26,1
сам развио осетљивост на особе са сметњама у развоју	0	0	11,1	28,9	60,0
тражим помоћ наставника	15,2	13,0	30,4	21,7	19,6
се и ван школе дружим са школским друговима	2,2	6,5	8,7	19,6	63,0
знања стечена партиципацијом примењујем у животу	0	6,5	30,4	34,8	28,3
се не устручавам да искажем свој суд о нечему	4,3	2,2	21,7	30,4	41,3
наставници имају поверења у мене	0	6,7	24,4	24,4	44,4

На питању да издвоје три става од 34 понуђених, за које сматрају да су у њиховом позитивном развијању доминантну улогу одиграле образовно-васпитне институције кроз које су прошли током школовања, одговори студената су дисперзовани. То указује да нису перципирали да постоје одређене области, подручја путем који су наставници вршили трансфер вредности, како би их васпитаници усвојили. Најчешће бирани су: стрпљење да саслуша друге (8 избора), адекватна комуникација са другима (6 избора) и осетљивост на особе са сметњама у развоју (4 избора). Све остале тврдње су биране једном до два пута. Овакав резултат се може довести у везу са одсуством организованог, систематског и континуираног утицаја институција из области образовања и васпитања на изградњу пожељног и прописаног система вредности код васпитаника. Резултат се придружује налазима о недовољном утицају образовно-васпитног система као агенса социјализације, чиме примат у формирању вредности младих остаје под доминантним утицајима породице и средине.

Даља анализа је показала да нема значајних разлика у расподели израженості ставова у зависности од пола, узраста, стручне спреме родитеља, врсте средње школе коју су испитаници завршили, општег успеха који су остварили током средњег образовања и разлога који су их навели да упишу Високу школу за васпитаче. Иако повезаност ових варијабли није утврђена, као иницијативу за наредна истраживања ове врсте на већем узорку, осврнућемо се на неке резултате који могу индицирати постојање истих. Наиме, студенти чије мајке имају завршену основну школу и високу школску спрему, процењивали су високо усвојеност ставова (са 4 и 5), док су студенти чије мајке имају завршену вишу школу процењивали ставове у распону од 1-5. Студенти чији очеви су завршили вишу школу, развијеност својих ставова су процењивали у распону 3-5, а студенти чији очеви су завршили факултет су процењивали усвојеност ставова у 50% у распон 4, док је по 25% припадало процени 2 и 5. Ученици чији је школски успех био одличан, своје процене усвојености ставова су одређивали од 1-5, док су ученици врло доброг успеха сматрали да су ставове усвојили сходно нивоима 4-5.

Закључна разматрања

Професија васпитача је усмерена на подршку целовитом развоју деце, кроз развој физичког, интелектуалног, социјално-емоционалног аспекта

личности, комуникације и стваралаштва. Принцип демократичности и хуманости и активности васпитаника су битна начела професије и подразумевају демократски профил васпитача да би савремене вредности својом личношћу, поступцима и коминикацијом преносио на децу предшколског узраста. Нереална су очекивања да сви учесници образовног система изађу са истоветним и жељеним (прописаним) вредносним системом, тим пре што се он модулира током читавог живота, под незнатним утицајем система и знатним утицајима других агенаса социјализације.

Међутим, када је реч о одраслима који ће се професионално бавити васпитавањем нараштаја, критеријуми би требало да буду успостављени. Томе би допринело системско решење којим се, приликом уписа на факултете који школују будући васпитно-образовни кадар уведу, више пута тражени, пријемни испити, којима би се вршила селекција, посебно везана за ставове и вредности кандидата. Налази истраживања говоре о недовољно усвојеним ставовима и понашањима студената, која су складна савременим друштвеним тенденцијама да би одговорно и систематично приступили стварању заметка оваквих ставова, понашања и вредности и код својих будућих васпитаника.

Констатује се потреба за наставком рада на системским решењима, реконструкцијом и допуном наставних планова и програма који подржавају жељене вредности, обукама наставника, убрзавањем темпа примене и усклађеним приступом наставника на свим новоима образовања и васпитања, како би се код младих уочио већи помак ка демократском сагледавању и учешћу у стварности.

Литература

1. *Закон о основама система образовања и васпитања* (2013). Преузето 29.7.2013. са http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html
2. *Закон о предшколском васпитању и образовању* (2010). Београд: Службени гласник РС, бр. 18/2010.
3. *Закон о средњем образовању и васпитању* (2013). Београд: Службени гласник РС, бр. 55.
4. Конвенција о правима детета (1989). Генерална скупштина УН. Преузето 5.10.2014. са http://www.pedagog.rs/GTZ/prava%20deteta/Konvencija.pdf
5. *Права детета у међународним документима* (2011). Уредник Невена Вучковић Шаховић. Београд: Заштитник грађана: Повереник за заштиту равноправности: УНИЦЕФ.

Vesna Kravarušić

THE ATTITUDES OF FUTURE TEACHERS OF DEMOCRATIC VALUES

Abstract: *Intensive process of harmonization of normative acts in the field of education with the Convention on the Rights of the Child, which was ratified by our country, is of two thousand years. The adoption of the Law on Basic Education 2004th and its many changes, by changing from 2013, and were treated this issue, introducing, expanding and clarifying the rights of children and students. Principles, objectives, standards and overall outcomes are harmonized to ensure consistent system impact on the participants of public education and provide an adequate response to requests directed at democratization of the society. In the long term, the reform process, have matured and are the first generation brought up and educated in the shelter of the school system. With this basis, we investigated the students' opinions about democratic values, in order to identify the current formative tendendencies in their attitudes and predicting transfer of these values to pre-school children with that in the near future, as part of their profession, carry out educational work. Taking into account the limited impact of the school system of education, as one of the many agents of socialization, states the need for continued work on systems solutions, accelerating the pace of implementation and harmonized approach educators at all levels of education, in order to give young people noted shift from a traditional to a democratic perception of reality.*

Key words: *Convention on children's rights, democratization, attitudes, students, educators.*

Снежана Прелић
Бранка Мандић
ПУ "Бошко Буха",
Инђија

УДК 159.946.4-053.4:616.89-008.435-084

ПРЕВЕНЦИЈА ПОРЕМЕЋАЈА ПИСАЊА КОД ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Резиме: *Развојна дисграфија спада у област недограђених практичних активности. Сматра се да овај поремећај произилази из неких облика биолошке дисфункције и у вези је са биолошким сазревањем. Способност писања започеље као лингвистички процес, а завршава као перцептуално-моторни. У развојној хијерархији говора и језика писање се развија последње и може се научити једино ако су све претходне функције и способности успешно развијене. Сваки застој у развоју говора и језика доводи до тешкоћа у савладавању вештине писања. Дисграфија је неспособност детета да савлада вештину писања. Тешкоће нису повезане са незнањем правописа, а присутне су без обзира на правилан ителектуални развој детета, добар слух и вид. Већ у предшколском узрасту можемо предвидети да ли би дете могло имати проблем са писање и читањем, и то кроз испитивање гласовне анализе и синтезе. Ако дете не успе да препозна глас од слога и не успе да споји одређене гласове у реч, могуће је да ће имати потешкоће у читању и писању. За правилно писање и читање потребан је правилан и развијен усмени говор, разумевање прочитаног и повезивање са изговореним. Код деце је битно стимулисати развој говора, развој визуелне перцепције, моторике, меморије, графомоторике и пажње.*

Кључне речи: *дете, развојна хијерархија говора и језика, способност и вештина писања, развојна дисграфија.*

Увод

Писмо има своју дугу историју. Примитиван човек је поруку преносио помоћу семиотичких знакова. Старе цивилизације су развиле своје облике писма као што су идеографско, хијероглифско, клинасто, све до почетка обележавања речи помоћу слова. Писање се непосредно развило из цртања. Свака мисао, која се на било који начин бележила, служила је као порука онима који нису били присутни. Лишено физичких говорних елемената (које имају гласови) и пренето са акустичког на визуелни анализатор, писмо је добило трајност коју говор нема. Писмо преноси говорну поруку и развија се на основу говора, али није говор. Али, писмо може поново постати говор, ако се са визуелних кодова преведе на код путем читања.

Писмо има велику улогу у животу савременог човека. Захваљујући њему, свеукупна култура прошлости коју је стварао људски род, постала је доступна савременом човеку. Оно је омогућило преношење информација с једног краја

света на други. У њему су забележене и сачуване вредности садашњице. Писмо је значајно за образовање младих, за развој науке, у политичком животу нације, за разоноду генерација свих узраста. Међутим напретком технологије и информатике, електронско записивање и преношење информација може да доведе до краја употребе писма. Ово ће добро доћи ученицима који показују изузетне тешкоће у савлађивању писања (развојна дисграфија) и одрасли, који због неке мождане повреде изгубе способност писања (аграфија). Писање је најсложенија људска радња. Она интегрише готово све мождане системе, чак и више од читања, јер укључује, поред осталих процеса и ручну делатност, подводећи је извршавању основне функције писања: мисаоно-језичке поруке.

Усвајање процеса писаног говора

Писани говор подразумева течно и правилно читање и писање, а усваја се након овладавања усменим говором.

Читање и писање представљају сложене психолингвистичке процесе, јер се остварују уједињеним радом различитих психичких функција, које заједнички чине функционални темељ вештине читања и писања. Три основна система, аудитивни, визуелни и тактилни-кинестетички, регулишу механизам говора, читања и писања, преко својих повратних веза и њиховом интегралним деловањем. Не постоје јединствени центри за говорне функције, у које спадају и читање и писање, већ је свака функција која учествује у овим процесима распоређана у различитим деловима мозга и свака од њих чини и делује само као део сложеног механизма. Тек заједничким међусобним деловањем остварују активну употребу говора, односно заједнички чине функционални темељ читања и писања. За правилно читање и писање потребан је правилан и развијен усмени говор, разумевање прочитаног, правилно виђење написаног и повезивање са изговореним. Зато треба код деце стимулисати развој говора, интелигенције (функције анализе и синтезе), развој визуелне и просторне перцепције, моторике, пажње, меморије и графомоторике. Развој ових функција је постепен, а савлађују се упоредо.

Овладавање техником писања

Процес писања код одраслог човека је аутоматизован и разликује се од карактера писања детета које тек савладава ту вештину. Процес писања одраслог човека карактерише се целовитошћу и повезаношћу, а графички приказ речи се не репродукује по издвојеним елементима (словима), већ као јединствене целина јединственом моторичком операцијом. Процес писања одвија се аутоматизовано и тече под двоструком контролом: кинестетичком и визуелном (Голубовић, 2003). Учење писања у почетку захтева способност комбиновања визуелног и аудиторног облика речи.

Карактеристике рукописа проучавају се у односу на врсте нормалних и патолошких и психолошких стања. Према ауторки Матејић-Ђуричић (2002), рукопис или „запис мозга“ који је послао поруку руци, открива ко смо ми, како мислимо, шта осећамо и желимо, како се понашамо, како се показујемо и приказујемо другима. Текст забележен руком је, попут добре „*менталне фотографије*“, траг или отисак акутног психичког стања али и пројектовани продукт целовите личности. Према овој ауторки „рукопис је попут кардиограма

који описује стање срца или енцефалограма који одражава активност мозга, рукопис је једна врста менталне фотографије која оцртава наше унутрашње психичке процесе у којима увек „куца“ нека од емоција“ (Голубовић, 2006).

Писање је сложен процес који интегрише све мождане функције. Док се у читању тражи способност перципирања готове секвенце слова, дотле је за писање важно да се слова састављају у реч. Дакле, овладавање писањем захтева добро развијене аналитичке способности и размевање унутрашње структуре речи. Према Луријином опису психофизиологије писања (Посокхова, 1999), овај сложени механизам започиње идејом коју желимо да напишемо, а захваљујући интелекту ту мисао претварамо у реченицу (говорни облик), што захтева добро развијен речник и граматику. Затим, морамо ту реченицу запамтити, чувајући правилан редослед речи у радној меморији. Током писања, радна меморија и пажња нам помажу да контролишемо сваки део реченице (шта је већ написано, а шта следи), да не бисмо већ поновили написано или изоставили ненаписано.

Прва функција која се укључује у ток писања је добар фонемски слух, који омогућава уочавање сваког гласа у речима и њиховог међусобног разликовања, као и фонематска перцепција, која помаже при уочавању редоследа и положаја гласова у речима. Затим је потребно сваки глас везати за слово (његов графички знак). Зато је, поред познавања слова, потребно добро развијена видна перцепција, као и видна меморија, пажња, а и схватање просторних односа. Док дете пише слова, уз контролу видне пажње и меморије, потребна је и активност слушне меморије, како би до краја чувала редослед гласова у писаној речи. Завршна фаза подразумева читко писање самих слова, уз добро развијену графомоторику, односно координацију „око – рука“, глаткоћу и прецизност финих покрета шаком.

Комплексност процене писања укључује многе друге факторе, на пример: здравствене и физиолошке, интелектуалне, психолошке, неуролошке и емоционалне. То значи да на процес писања утичу опште здравствено стање детета, координација руку, ниво психичког и говорног развоја, оштећење слиха и вида и поремећаји у психомоторном развоју. Код неке деце са тешкоћама у писању уочавају се знаци хиперактивност и емоционалне нестабилности, због оштећења моторних и сензорних подручја доминантне хемосфере.

Такође, на успешност у писању утичу визуелни проблеми, као што су: оштрина вида, лоша координација покрета очију, сужено видно поље и неправилна фиксација. Писање није механичко, већ облик и величина слова произилазе из психичког и емоционалног стања особе која пише. На изградњу рукописа, такође, утичу припреме руке и очију у предшколском периоду, ниво психомоторног развоја, време почетка писања и методе обуке. Сталним вежбањем писања стабилизује се рукопис, а његова брзина се постиже растом детета и његовим језичким развојем.

Према аутору Ламу, постоју шест основних вештина које су потребне за учење писања: способност малих мишића да контролишу покрете шаке и прстију; визуо-моторна интеграција; способност држања прибора за писање; способност извођења основних потеза (линије, кругови); перцептивна дискриминација, препознавање и свесност о облику, форми и словима;

оријентација, укључујући визуелну анализу слова и речи са способношћу разликовања десно – лево.

Врсте писања по тежини

Различите врсте писања имају различит степен тежине, зависно од тога колико се особа при извршењу одређеног задатка мора ангажовати. Најједноставнији облик је препис који може бити идентичан узорку, преписивање са штампаног текста на писани или обрнуто и преписивање са једног писма на друго. Успешност је условљена визуелном и графомоторном развијеношћу. То значи да су потребне добра визуелна перцепција и просторна оријентација, развијена моторика руке, као и координирани покрети шаке и прстију и координација око – рука. Такође, важне су и неке психичке функције, као што су: пажња, истрајност, мотивација и познавање слова.

Писање по диктату је сложенија врста писања, јер укључује, поред наведеног, још и слушну контролу, посебно фонемски слух. Дете прво мора да чује диктирани садржај, да га запамти и прати својим унутрашњим говором и полугласним изговором на свој начин, затим да се присети изгледа слова и положаја у речима, као и да влада широм просторном оријентацијом подлоге на којој пише. Дете ће писати слова онако како их изговара и обликовати према дозрелости просторне оријентације.

Сложеније врсте писања обухватају: описивање једне или више слика у низу, догађаја, доживљаја, писање на задату тему и креативно писање, као највиши облик. Њихова реализација, поред описане физиолошке основе (вид, слух, графомоторни простор и покрет), зависи и од интелектуалних способности, вербалног памћења, временског редоследа и језичке развијености.

Како се могу препознати тешкоће у писању

Да би се процес савладавања читања и писања могао несметано одвијати, потребана је спремност за читање и писање (Посокхова, 2000). То подразумева поред добре интелигенције, слуха, вида и моторике и следеће услове:

- да дете има добро развијен говорни језик, како би разумело поруку текста;
- да зна да раставља реч на слогове и гласове, и обрнуто,
- да познаје везу између гласова и слова, као и између изговорене и писане речи,
- да има добро развијену просторну и временску оријентацију,
- да поседује развијене перцептивне способности (аудитивне, визуелне, кинестетичке),
- да постоји опредељеност водеће руке,
- да има добро развијену моторну спретност руку и прстију.

Већ у вртићу (деца која похађају припремни предшколски прогарам) можемо препознати децу која потенцијално могу развити тешкоће читања и писања: Таква деца тешко разликују гласове (С-Ш, Ш-Ж, С-З....), не уочавају почетна и/или завршни глас у речима, тешко повезује гласове у речи (О-К-О = око), имају тешкоћа у праћењу следа, лоше цртају у односу на вршњаке, огледалско пишу слова или имају тешкоћа у запамћивању облика слова, имају

лошу слушно-говорну меморију, односно тешко уче песмице напамет, мањи фонд речи, једноставну реченичкну структуру...

Спремност детета за читање и писање може се проверити у вртићу, пред полазак у школу а најбоље је крајем првог месеца од почетка школске године, након адаптације детета на школске услове. Упозоравајући фактори, који представљају ризик за појаву специфичних сметњи у учењу подразумевају: упдљиво понашање детета у кући или колективу и испољавање тешкоћа у специфичним способностими и усвајању одређаних навика. Како наводи Голубовић, спектар тих тешкоћа је разноврстан и креће се од испољавања претеране немоћи до хиперактивности као што су:

- дете је сувише мирно, повучено, преосетљиво, својеглаво,
- несамостално је, плачљиво, нема воље да ради,
- некоцентрисано је, не слуша, слабо памти, брзо заборавља, често запиткује,
- има тешкоћа да дуго седи мирно, врпољи се, руке су му неспретне, има тешкоћа са цртањем и бојењем, коришћењем маказа, неправилно држи оловку, притиска на папир, неуредно је;
- неке ствари теже схвата: називе боја, облика, величине, редоследа, просторних односа, појам броја, колико има година,
- избегава да говори пред децом, има тешкоћа у сређивању мисли када нешто описује, меша ред речи у реченици, гласове у речима, теже изговара гласове, обрће слова и бројеве када пише,
- употребљава обе руке за различите активности, односно нема издиференцирану водећу руку.

Карактеристике поремећаја писања

Типови погрешака у писању су многобројни и различити и зависе од клиничке слике, односно од психичке функције која је узроковала специфична одступања. Развојне дисграфије се могу класификовати у четири основне групе, јер на то указује природа њихових погрешака. Тако се развојне дисграфије деле на: визуелне; аудитивне, језичке и графомоторне.

Визуелне дисграфије настају на осниву измењене визуелне перцепције и дискриминације визуелне меморије и поремећане просторне оријентације. Ту спада и сужен опсег визуелне перцепције. Ови поремећаји настају при потпуно очуваном виду. Њихово порекло је претежно менталне, кортикалне природе.

Аудитивне дисграфије настају на основу неразвијеног фонемског слуха, када и поред нормалног физиолошког пријема звука не постоји аудитивно диференцирање фонема матерњег језика.

Језичке дисграфије у основи имају патолошки језички развој и патолошки неразвијен говор. Среће се код деце каја имају развијну дисфазију. Деца са разволном дисфазијом обавезно имају дисгфаију и дисексију.

Графомоторне дисграфије се односе на одређене тешкоће писања проистекле из неразвијених и некоординираних графомоторних покрета руке и које доводе у питање сам рукопис као такав, а не његову садржајну и правописну страну.

Како се могу спречити поремећаји писања

Да би дете овладало читањем и писањем, треба да има развијен и правилан усмени говор, да разуеме прочитано, да правилно види написано и повеже га са изговореним. Зато је потребно од најранијег развоја стимулисати развој психичких активности које су основа читања и писања. То су: општи говорни развој, развој сензомоторних и перцептивних способности (опште и фине моторике, слушне, видне, тактилне и просторно-временске перцепције), менталних способности, развој памћења, пажње и графомоторике.

У предговорној фази слушну перцепцију развијамо помоћу игара и играчака које производе звукове, како би беба опажала њихов правац и извор. Од четвртог месеца беба почиње да препознаје гласове блиских особа, па је стимулација усмерена на говорне звуке са интонацијским променама. Такође, од најранијух дана стимулишемо развој видне перцепције и просторне оријентације обогаћивањем стимулативне средине.

У вербалној фази се стимулише интересовање за сликовнице и читање, као и развој свих елемената усменог говора, јер је правилан говор први услов за спречавање поремећаја читања и писања. Важно је развити правилну артикулацију гласова, њихово разликовање по звучности и месту стварања, развијати пажњу и слушно памћење. Да би се пажња стабилизовала на предшколсом узрасту, препоручује се разврставање ситних предмета по боји, облику и другим квалитетима, решавање лавиринта, упоређивање две слике које се разликују положајем неких ликова или њиховим бројем.

Ради постизања успешности у писању веома је важно са предшколским дететом вежбати гласовну анализу и синтезу . Дете се учи да разлаже реченице на речи, речи на гласове, именује их по редоследу, утврђује њихов број у речима, издваја реч са заједничким почетним или последњим гласовима, одређује положај задатог гласа у речима, смишља речи на задати глас, завршава започету реч, додаје изостављено слово или слог у речима, слаже речи од задатих испремештаних слова и слогова. У циљу развијања језичке анализе и синтезе на нивоу реченице детету се моги понудити задаци као што су: да сложи реченицу према слици, да одреди број речи, да реченицу сложи према броју задатих речи. Проширује је додавањем нових речи или је правилно сложи од испремештаних речи.

Након тога се вежба успостављање везе између гласова и слова, препознавање и разлоковање слова, проналажење именованог слова међу многом картицама слова, коцкама слова, склапање речи од лова, прављење слова по узору од пластелина, штапића, оловака, па их изрезивати, бојити. Дете које има јасну и целовиту слику речи у свести, неће додавати сувишна слова или изостављати потребна (Посокхова,1999).

Веома је важно да дете схвети своју телесну шему и просторне односе: горе - доле, десно - лево, унутра - споља, испред - иза, у, на, поред, између, први и последњи у низу, наизменичност – настављање започетог, као и развијање координације „око-рука“ у цртању и писању (линија, знакова, слова, облика), у склопу специфичних вежби графомоторике. Поред просторног редоследа, важан је и просторно-временски редослед: укључивање сопствених активности уз

разумевање шеме дана, дана у недељи, месеци, годишњих доба, репродукција редослда покрета и низа ритмова, а нарочити редослед у говору.

Стимулација моторике прстију на предшколском узрасту има за циљ конкретну припрему за извођење глатких и прецизних графомоторних покрета у писању. У ту сврху се могу организовати игре за развој фине моторике прстију, као што су: стварање прстима разних ликова животиња помоћу њихове сенке на зиду, скупљање ситних предмета са стола помоћу два прста (палац у додиру са сваким другим прстом), низање разних фигура по задатом редоследу, коришћење боцкалица, пазли. При сложеним задацима дете користи оловку и папир (прецртава, доцртава, спаја тачке, боји и довршава до краја реда започете узорке и то у правцу слева на десно).

Рани знаци ризика за појаву дисграфије

Слаба фина моторика (проблеми у закопчавању, везивање пертли и другим техникама облачења, не воли радње које захевају тачну моторну координацију, нпр „пуззке“, слагалице, лего коцке итд.),

- слабо препознавање облика на додиривање,
- дете не воли да црта , боји,
- неправилно држање оловке,
- оловку држи грчевито при цртању или бојању, излази из линије или не попуњава бео простор при бојењу,
- прецртавање облика је нетачно, у задацима лавиринта „удара“ линије.

Вежбе које треба примењивати код деце

- Ређање предмета по узору.
- Ређање премета по запамћеном редоследу.
- Научити дете да правилно држи оловку и папир и правилан положај тела (јер је касније теже исправити лоше навике).
- Шарање у слободном простору.
- Омеђавање округлих предмета (фигура, динара, дугмади).
- Повлачење линије од тачке до тачке.
- Цртање бојом преко линије узорака (кућа, сто, цвеће, воће).
- Цртање слова преко узорака.
- Проналажење сличних облика.
- Ређање слочних облка у истом правцу.
- Прављење фигура по сећању.
- Прављење слова по узорку и сећању.
- Преписивање са узорка.
- Вежбање писање бројева и слова у ваздуху са покретима руке из већих зглобова чиме ће се побољшати моторна меморија детета.
- Похвалити дете.
- Охрабрити га да буде стрпљиво.
- Дозволити детету да користи папир или оловке у различитим бојама.

Ако се дете умори треба да уради следеће:

- Протресе руком брзо, али не насилно.
- Протрља руке и концентрише се на осећај топлоте.

- Палац доминантне руке нека стави на врх оловке коју држи том руком и то исто понови кажипрстом.

Табеларни приказ
развоја графомоторике

Узраст	Активност
10-18 месеци	Оловку држи целом шаком, опонаша шарање по папиру.
2 године	Оловку почиње држати са три прста, шара по папиру радећи хоризонталне, вертикалне и кружне линије.
3 године	Оловку држи са три прста, може прецртавати хоризонталну, вертикалну линију и круг.
4-5 година	Оловку почиње држати врховима прстију (палац, кажипрст и средњи прст), црта дијагоналне линије и квадрат, неке бројеве и слова.
5-6 година	Оловку држи правилно (врховима прстију палца, кажипрста и средњег прста), прецртава троугао, може написати своје име, преписује већини штампаних слова.

Закључак

Свакодневно треба активно стимулисати код деце богаћење речника и граматичких вештина у говору кроз његово самостално изражавање, рецитовање песмица, слободно причање и препричавање познатих прича. Посебно се усавршава сналажење у времену, што подразумева проширивање речника укључивањем временских појмова (доба дана, дани у недељи, месеци, годишња доба) и аутоматизовање временског редоследа. То је припрема за свесно усвајање глаголских времена.

Аутоматизовање редоследа у говору се постиже разумевањем редоследа доживљаја у бајкама и причама, одржавањем редоследа у тексту и речи у реченици, чиме се развија слушно-говорна меморија. Што је речник детета богатији и развијенија граматичка страна говора, брже ће развити вештине читања и писања.

Највећи део ових стимулативних припрема се обавља у вртићима, уз многобројне програме који су на располагању васпитачима, стручним сарадницима и родитељима до коришћења компјутерских програма. Некој деци са тешкоћама у писању ће бити лакше ако заобиђу компликоване моторне захтеве, па примене куцање на тастатури. То им може омогућити да лакше науче и спеловање кроз низ кинестатичких покрета.

Ако је дете већ пошло у школу, а суспектно је да ће имати тешкоће у читању и писању, неопходна је помоћ одговарајућег стручњака, пре свега, логопеда који ће укључити родитеље у терапијски рад. Задатак родитеља је да учвршћује вештине које дете постепено усваја, тако што ће у радосној и опуштеној атмосфери потпуно посветити детету око сат времена дневно. При том не смеју обављати задатак уместо детета, већ га ненаметљиво подржавати,

упућивати и похваљивати сваки његов успех. Треба обезбедити корисне материјале код куће, који не личе на школско градиво, како би на маштовит и креативан начин претворили сваку вежбу у забавну игру.

Литература

1. Владисављевић, С. (1985). *Дислексија и дисграфија.* Завод за уџбенике и наставна средства: Београд.
2. Бракус, Н. Росана (2003). *Развојне дислексије и дисграфије* Задужбина Андрејевић: Београд.
3. Голубовић, С. (1998). *Клиничка логопедија* 2. Универзитет у Београду.
4. Голубовић, С. (2000). *Дислексија*. Универзитет у Београду.
5. Голубовић, С. *Сметње у развоју код деце млађег школског узраста.* Дефектолошки факултет: Београд.
6. Голубовић, С. (2007). *Диференцијално дијагностичке карактеристике развојних језичких поремећаја*. Нове тенденције у специјалној едукацији и рехабилитацији научни скуп, Зборник радова.
7. Марковић, М. (2007). *Рана стимулација и превенција говорно-језичких поремећаја.* ДН центар: Београд.
8. Монтесори, М. (2006). *Упијајући ум.* ДН: Београд.
9. Шкарић, И. (1988). *Говорне потешкоће и њихово уклањање*. Младост: Загреб.

Snežana Prelić, Branka Mandić

PREVENTION OF WRITING DISORDERS IN PRESCOOL CHILDREN

Abstract: *Developmental dysgraphia falls under the underdeveloped practical activities. It is believed that this disorder stems from some form of biological dysfunction and is associated with biological maturing. Ability to write starts as a linguistic process, and ends as a perceptual-motor one. In the developmental hierarchy of speech and language writing develops last, and can be learned only if all the previous features and capabilities are successfully developed. Any delay in the development of speech and language leads to difficulties in mastering writing skills. Dysgraphia is a child's inability to master the skill of writing. The difficulties are not associated with grammar, and are present regardless of proper intellectual development, good hearing and eyesight. As early as at pre-school age it can be predicted whether the child might have a problem with writing and reading, through examination of voice analysis and synthesis. If a child fails to differentiate between a syllable and a letter sound and fails to connect certain sounds in a word, it is possible that they will have difficulty with reading and writing. For proper reading and writing, a developed oral language, reading comprehension and association with the spoken are required. In children, it is important to stimulate speech development, development of visual perception, motor skills, memory, graphomotorics and attention.*

Keywords: *child, developmental hierarchy of speech and language, writing skills, developmental dysgraphia.*

Мелинда Симић
Бранислава Петрашков Мучалов
ПУ „Пава Сударски“,
Нови Бечеј

УДК 159.942.3-054.3:373.23

„ЧУВАРИ ОСМЕХА“ У ВРТИЋУ

Резиме: *Открити, спознати и изразити емоцију у предшколском узрасту. Корелација психолошке радионице и других области васпитно–образовног рада и укључити родитеље у процес учења кроз игру, смех и радост.*

Кључне речи: *дете, осмех, вртић, емоције.*

Циљ рада:

- Путем психолошке радионице подстаћи дечју емоционалну стабилност.
- Унапредити вештине самоизражавања и споразумевања, осећање сигурности, поверења и прихваћености у групи.
- Могућност изражавања емоција (позитивних и негативних) и методе превазилажења истих.
- Кроз решавање проблемских ситуација изградити опорност према стресним ситуацијама.

Задаци:

- Позитивно утицати на емотивну стабилност деце и њихове емоционалне ставове према себи и својим вршњацима.
- Подстицати дечје сазнање о морално-социјалним вредностима, подржавањем позитивних облика понашања и промовисањем тих вредности.
- Стварање повољних услова за богаћење и оплемењивање дечјих осећања кроз психолошке радионице.

Добити:

- Позитивне промене у понашању деце – постала су слободнија и отворенија у изражавању осећања, пажљивија и истрајнија у активностима, осетљивија у односу на друге – маштовита, осетљива, истрајна и сигурна у себе.
- Позитивне промене у понашању родитеља – пораст поверења и сарадње на релацији дете – васпитач – родитељ.
- Васпитач је кроз радионицу упознао индивидуалност сваког детета.

Тешкоће:

У реализацији психолошких радионица све планирано је без проблема реализовано.

Закључак:

Понашање деце после реализованих психолошких радионица је најбоље мерило успешности. Деца су са пажњом слушала једни друге, бавила се међусобним истраживањем, са радошћу реализовала планиране радионице, а цртежима и исказима оставила лични печат. У раду са децом путем психолошких радионица нема готових решења , нити исправних одговора. Акценат је на процесу откривања и сазнавања, а не у решењу. Сазнање се одвија кроз игру, где су равноправни и активни учесници – деца и одрасли.

Психолошким радионицама неговати већу отвореност у васпитно–образовном раду, као и већу отвореност у сарадњи са породицом.

Ово је мото и идеја водиља аутора програма психолошких радионица „Чувари осмеха'' Наде Игњатовић Савић. Програм је намењен одраслима, професионалцима који су спремни да заједно са децом уживају у лепоти откривања тајне како смо другачије истоветни. Основни задатак у васпитању је очување, подржавање и оплемењивање спонтаног израза детета у односу на околину и поштовање његове индивидуалне особености у откривању света и мењању околине. Важно је подстаћи формирање позитивне слике о себи, подржати развој самопоуздања и омогућити деци да осете да кроз давање другима и примање од других обогаћује своју личност. Остварење овог циља доприноси програм психолошких радионица за подстицање развоја деце ''Чувари осмеха'', који се у нашем вртићу спроводи.

Кроз едукације и искуствено учење унапредили смо своју професионалну компетенцију и овај вид рада са децом примењујемо већ низ година. Резултати су веома позитивни. Деца воле да учествују у психолошким радионицама и радо прихватају правила понашања током рада. Постају сигурнија у себе, толерантнија, мање агресивна, успешнија у решавању и савладавању непријатних емоционалних стања.

ЦИЉ РАДА – Кроз размену у игровном контексту, помоћи деци да успоставе емоционалну стабилност.

Посебни циљеви:

31. Унапредити вештине самоизражавања и споразумевања.
32. Осећање сигурности, поверења и прихваћености у групи.
33. Изграђивање сопствених начина за изражавање емоција прихватљивих и препознатљивих за друге.
34. Пружити могућност деци да изразе и позитивне и негативне емоције и развију стратегију за превазилажење,а не потискивање у себи
35. Изграђивање отпорности према стресовима и фрустрацијама кроз решавање проблемских ситуација.

МОТИВ ЗА ИЗБОР ТЕМЕ

Приказати реализацију психолошких радионица код деце узрастра четири и пет година. Корелација психолошких радионица и других области васпитно-образовног рада.Посебно приказати како упознати родитеље са овим начином рада и укључити их у процес учења кроз игру, смех и радост.

ПРИСТУП ТЕМИ

Пројекат је реализован у току 2011-2013. године, с тим да су коришћена искуства и неки радови из вишегодишње праксе васпитача у раду у психолошким радионицама. Неке радионице су реализоване у току васпитно-образовног рада,у вртићу, а неке у друштву и у сарадњи са родитељима, у корелацији са актуелном темом у друштвеној средини.

НАЧИН РАДА

Деца и васпитач седе у кругу, пажљиво слушају једни друге, јер је то једно од правила са којим се деца упознају већ на првој радионици. Причају или раде нешто редом, један за другим с тим што могу да искористе и право на даље у колико не желе да у том кругу учествују у задатку. Кроз цртеж, пантомиму, симболичке игре, размену у круг, деца постају свесна својих унутрашњих доживљаја, а вежбе опуштања и моторичке игре, пре кретања помажу им да се ослободе напетости и доприносе добром расположењу у групи.

Васпитач – водитељ радионице прати реакције деце, региструје и уважава евентуални отпор деце да учествују, а са посебном пажњом прати реакције осетљиве, повучене деце. Наметљива деца, која не поштују правила радионице, већ причају иако није дошао ред на њих, упадају другима у реч, благо се подсећају на правила радионице. Одрасли се у радионици прилагођавају деци, па се сценарио може и мењати и неопходно је уколико васпитач примети да деца одбијају да раде.

Овакав систем радионица ставља дете у улогу актера, тј. некога ко у виду проживљеног искуства стиче знања, технике и компетенције које га оспособљавају да се суочи са тешким животним ситуацијама и са сопственим сазнајним проблемима.

ДОБИТИ

Позитивне промене у понашању деце – деца су постала отворенија, слободнија у изражавању осећања, пажљивија и истрајнија у ономе што раде, осетљивија у односу на друге, дружељубивија, маштовитија, радозналија, самосталнија и сигурнија у себе.

Позитивне промене у понашању родитеља – пораст поверења и сарадње између родитеља и деце и родитеља и васпитача. Васпитачи су кроз радионице добили драгоцену могућност да упознају душу сваког детета. Најбоље мерило успешности било је понашање деце. Деца су са пажњом слушала једни друге, бавила се истраживањем себе и других, љубопитљиво и весело очекивала почетак радионица, а цртежи и искази садрже и носе лични печат сваког детета.

У овом процесу нема готових решења, нити исправних одговора. Нагласак је на процесу откривања и сазнавања, а не на исходу. Сазнање се одвија кроз игру. У томе учествују равноправно и активно и одрасли и деца.

И даље континуирано и по потреби тренутно актуелне теме, проблема или расположења у групи радити са децом психолошке радионице. Неговати већу отвореност у васпитно–образовном раду и у сарадњи са породицом.

Литература

1. Бунцик Напан, К. и сарадници (1998). *Игром до себе – 102 игре за рад у групи,* Алинеа, Загреб.
2. Гера, И., Дотлић, Љ. (1996). *Приручник за подстицање дечјег самопоштовања*, Пријатељи деце Војводине, Нови Сад.
3. Игњатовић – Савић, Н. (1993). *Чувари осмеха* 1 – 3. Институт за психологију, Београд.
4. Идеје за радионичарске активности http://www.training – youth.net.
5. Ковач – Церовић, Т., Р. Росандић, Д. Попадић: *Учионица добре воље* I – III, Група Мост, Београд, www.most.org.rs.
6. Розенберг, М. (2002). *Језик саосећања*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Melinda Simić, Branislava Petraškov Mučalov

"SMILE KEEPERS" IN THE KINDERGARTEN

Summary: *discover, perceive and express the emotion in the preschool age. Correlation between psychological workroom and other fields of upbringing and education, to include parents in the teaching process through games and laugh and joy.*

Key words: *child, smile, kindergarten, emotion.*

Живорад Миленовић
Учитељски факултет,
Лепосавић

УДК 371.3:373.23

ПРИМЕНА МОДЕЛА ИНТЕРАКТИВНОГ ИНТЕГРИСАНОГ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА У ДЕЧЈЕМ ВРТИЋУ

Апстракт: *У раду је приказан модел интерактивног интегрисаног васпитно-образовног рада у дечјем вртићу. Васпитно-образовне активности по овом моделу планирају се у обрнутом дизајну и кроз четири стадијума: 1) идентификација очекиваних резултата васпитања и образовања, 2) одређивање прихватљивих доказа да су резултати васпитања и образовања постигнути, 3) планирање васпитања и образовања деце и 4) обезбеђивање материјално-техничке основе васпитно-образовног рада. Према микроструктури плана васпитно-образовних активности, интерактиван интегрисани васпитно-образовани рад, спроводи се у девет корака. Започиње уводим активностима. Потом следи обнављање претходно реализованих васпитно-образовних активности, а након тога интерактивни рад у групама који се одвија у шест корака. Девети корак су завршне активности, у оквиру кога се утврђују исходишни и процесуални квалитети васпитно-образовног рада. Овај модел примењив је у свим васпитним групама, али се због своје сложености препоручује у старијим и припремним предшколским групама.*

Кључне речи: *модели рада, интерактивни васпитно-образовни рад, интегрисани васпитн-ообразовни рад, планирање васпитно-образовног рада у обрнутом дизајну.*

УВОД

Данашњи дечји вртић усмерава и истовремено подстиче децу на размишљање и указује им на путеве решавања одређених проблема. На овај начин деци предшколског узраста се отварају бројни видици о којима су претходно маштала. Тако и долази до преображаја психофизичких својстава личности детета. За њихово напредовање у васпитању и учењу у свим областима, битна је повратна информација како би дете знало докле је стигло и куда га води следећа етапа. Добијање повратне информације карактеристично је у васпитању и образовању применом интерактивног интегрисаног васпитно-образовног рада у дечјем вртићу.

Проблем овог рада су дидактичко-методички модели васпитања и образовања у дечјем вртићу. Прецизније, проблем је примена модела интерактивног интегрисаног васпитно-образовног рада у дечјем вртићу. Овај модел подразумева четири стадијума планирања реализације васпитно-образовних активности. Значајно се разликује од осталих модела, јер подразумева истовремену реализацију више, најчешће четири различите

васпитно-образовне активности и из различитих подручја. Микроструктура плана подразумева девет корака у реализацији планираних васпитнообразовних активности, а рад се одвија у групама и индивидуално.

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИ МОДЕЛИ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Васпитно-образовни рад у дечјем вртићу, углавном, реализује се према моделима рада који су усмерени ка васпитачу. Они представљају скицу, односно план рада васпитача у реализацији планиране васпитно-образовне активности. Модел интерактивног интегрисаног васпитно-образовног рада, који је проблем проучавања овог рада и остали дидактичко-методички модели, предвиђају заједничке активности васпитача и деце (Миленовић, 2012а). Интерактивни интегрисани модел васпитно-образовног рада спада у групу иновативних дидактичко-методичких модела. Васпитно-образовне активности према овом моделу планирају се у обрнутом дизајну.

Етапе васпитно-образовног рада по савременим дидактичко-методичким моделима идентичне су оним у традиционалном дечјем вртићу. Различитост је једино у приступу реализације појединих фаза васпитно-образовног рада. Основне су: а) идентификација развојних и васпитно-образовних потенцијала и потреба деце; б) планирање васпитно-образовног рада; в) припремање васпитно-образовног рада; г) увођење деце у васпитно-образовну активност; д) реализација васпитно-образвне активности; ђ) понављање садржаја реализованих васпитно-образовних активности; е) вежбање и ж) евалуација васпитно-образовног рада.

Дидактичко-методички модели васпитно-образовног рада у дечјем вртићу су, заправо, дидактичко-методички модели иновативне наставе који се примењују у школама. То се, пре свега, односи на инклузивну наставу. Све моделе Миле Илић сврстава у две групе (2010: 162-175). Прву чине дидактичко-методички модели традиционалне, а другу дидактичко-методички модели иновативне наставе. У групу дидактичко-методичких модели традиционалне наставе спадају: 1) предавачка настава, 2) предавачко-показивачка настава, 3) катехетичка настава и 4) мајеутичка настава. Дидактичко-методички модели иновативне наставе су: 1) дидактичко-методички модели иновативне индивидуализоване наставе у које спадају: а) иновативна индивидуализована настава применом наставних листића, б) иновативна настава различитих нивоа сложености, в) иновативни рад ученика на задацима различите тежине, г) иновативно индивидуално планирана настава, д) иновативна микронастава, ђ) иновативна програмирана настава и е) иновативна информатичка настава, 2) дидактичко-методички модели иновативне интерактивне наставе у које спадају: а) иновативна интерактивна настава различитих нивоа сложености (Миленовић, 2010а), б) иновативни рад ученика у групама нивоа, в) иновативна тандемска настава (Миленовић, 2010б), г) инованенитни рад ученика у оквиру слагалица, д) иновативни рад ученика у оквиру образовних радионица, ђ) иновативна респонсибилна настава, е) иновативна интерактивна егземпларна настава (Миленовић, 2013б) и ж) иновативна интерактивна настава (Миленовић, 2010в) и 3) иновативни модели наставе у које спадају: а) иновативна хеуристичка настава, б) иновативна програмирана настава, в) иновативна егземпларна настава, г)

иновативна проблемска настава, д) иновативна тимска настава, ђ) иновативна рецепциона настава и е) иновативна интегрисана настава.

ПЛАНИРАЊЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

За разлику од традиционалног планирања, по коме се реализација васпитно-образовних активности планира и по устаљеном хронолошком редоследу, реализација васпитно-образовних активности по савременим дидактичко-методичким моделима васпитно-образовног рада се планира у обрнутом дизајну. Микроструктура плана у обрнутом дизајну има четири стадијума: 1) идентификација очекиваних резултата, 2) остваривање прихватљивих доказа да су резултати васпитно-образовног рада остварени, 3) планирање васпитања и учења и 4) обезбеђивање материјално-техничке основе за извођење васпитно-образовног рада. (Миленовић, 2012б). Први стадијум подразумева претпоставке резултата који се очекују након једног месеца, тромесечја, полугодишта или једне године васпитања и образовања деце предшколског узраста. То су главни и трајни ефекти остваривања програма васпитно-образовног рада. Жељени резултати се разликују од садржаја и ефеката васпитно-образовног рада. Представљају усвојене темељне васпитне вредности и знања која имају вредности изван васпитне групе и дечјег вртића и могуће их је примењивати за цео живот. Они даље допиру до сржи саме научне дисциплине. То су и васпитне вредности, пре свега, моралне. Потом следе идеје (генерализације, појмови, умећа, способности и вредности), затим сложени комплекси (достигнућа науке, технике и уметности), који траже разјашњење у васпитању и образовању, јер их деца предшколског узраста не могу самостално разрешити на овом развојном нивоу. Зато се и каже да ови сложени комплекси представљају потенцијал за побуђивање интересовања све деце у васпитној групи.

Други стадијум подразумева да се за децу и васпитаче пре почетка реализације васпитно-образовне активности предвиде прихватљиви докази да су резултати васпитноо-бразовног рада остварени. То могу бити васпитне вредности, усмена објашњења, шематски приказ, практичан рад, контролни рад и др. Прихватљиви докази су даље повезани са циљевима васпитања и учења који садрже трајно разумевање. Циљеви подразумевају активности деце које се могу посматрати, описати, издвојити, упоредити или показати. Прецизно, кратко и јасно су формулисани и могу се мерити. Одреднице циљева не садрже активности васпитача (реализовати васпитно-образовну активност, поделити материјале, одредити групе деце и др.). Не садрже ни активности деце (извести вежбу, ићи на екскурзију, научити песмицу и сл.), а ни начине процене (путем усмене репродукције, решавати питања вишеструког избора и сл.). Уочено је да се циљевима оваквог васпитно-образовног рада не одређују активности које ће се спроводити. На тај начин се активности васпитача и деце одвијају у складу са очекиваним исходима који су садржани у циљевима васпитно-образовног рада.

Трећи стадијум подразумева активности које ће помоћи деци да стекну потребне васпитне вредности и стекну знања, нарочито она која је потребно трајно разумети. Подразумева и оно што ће васпитач радити и начине на који ће то чинити. Затим материјале и ресурсе који су потребни за остваривање циљева васпитно-образовног рада, али и утврђивање да ли је целокупан дизајн васпитно-

образовног рада кохерентан и ефективан. То је даље предвиђена динамика и структура што ефикаснијег васпитно-образовног рада, који има за циљ трајно усвајање васпитних вредности и разумевање програмских садржаја као жељених резултата васпитно-образовног рада. Зато се и „...планирају педагошки утемељени, дидактичко-методички операционализовани жељеним резултатима и васпитним вредностима прикладни системи, модели и варијанте васпитнообразовног рада...“ (Илић, 2010: 126). Да би план допринео остваривању циљева и задатака васпитно-образовног рада, потребно је да буде прегледан и јасан како би га без већих проблема могао реализовати сваки васпитач.

Четврти стадијум подразумева евидентирање постојећих средстава и помагала. Подразумева и осмишљавање, конструкцију и припрему нових средстава погодних за реализацију конкретне васпитно-образовне активности. То могу бити све врсте медија (штампани, аудитивни, аудиовизуелни, мултимедијалне презентације), дидактички обликовани материјали, апликације, техничка помагала и уређаји, програмски пакети и др. При том је од значаја да васпитач води рачуна да не прикупи превише материјала за рад, јер то неће допринети ефикасности васпитања и образовања. Материјале је потребно пажљиво одабрати, у складу са потребама конкретне васпитно-образовне активности која се реализује.

МОДЕЛ ИНТЕРАКТИВНОГ ИНТЕГРИСАНОГ РАДА

Модел *интерактивног иновативног интегрисаног васпитно-образовног рада у дечјем вртићу* разликује се од осталих модела поменутих. Његова посебност огледа се у истовременој реализацији више сродних активности и из различтих васпитно-образовних области. Мада постоји могућност и већег броја, препоручује се реализација четири васпитно-образовних активности из различитих области (Миленовић, 2013в). Према микроструктури плана, *интерактиван интегрисани васпитно-образовни рад* спроводи се у девет корака. Први корак су уводне активности, које трају један минута. У овом делу васпитач истиче све васпитно-образовне активности, које су обухваћене интерактивним интегрисаним васпитно-образовним радом.

У другом кораку који траје четири минута, укратко се из свих области, обнављају претходно реализовани садржаји. Након тога следи интерактивни рад у групама, који траје 15 минута и одвија се у шест корака. У овом делу се заједничким, групним, тандемским и индивидуалним активностима деце, реализују садржаји из свих области обухваћених интерактивним интегрисаним васпитно-образовним радом. Васпитач одабира групе и парове, у зависности од сложености васпитно-образовних активности и подручја, узимајући при том у обзир претходно знање и могућности сваког појединачног детета. На исти начин одређује и који ће се садржаји обрађивати колективно, а који индивидуалним радом деце. Девети корак су завршне активности које трају пет минута. У овом делу се утврђују исходишни и процесуални квалитети васпитно-образовног рада (Миленовић, 2013а), обухваћених васпитно-образовних подручја.

ЗАКЉУЧАК

У раду су приказани савремени дидактичко-методички модели иновативног васпитно-образовног рада у дечјем вртићу. Сви модели могу се сврстати у две групе: 1) модели традиционалног васпитно-образовног рада и 2)

дидактичко-методички модели иновативног васпитно-образовног рада. Модел интерактивног интегрисаног васпитно-образовног рада који је приказан у овом раду, спада у групу иновативних модела васпитно-образовног рада. Подразумева планирање у четири стадијума васпитно-образовног рада у обрнутом дизајну. Спроводи се кроз девет корака, а активности деце у васпитној групи одвијају се заједничким радом васпитача и деце, групно, тандемски и појединачно. Овај модел подразумева истовремену реализацију више, најчешће четири активности из различитих васпитно-образовних подручја. Примењљив је за све васпитне групе, мада се због сложености препоручује за старију и припремну предшколску групу. Да би се утврдила ефикасност примене овог и осталих дидактичко-методичких модела васпитно-образовног рада, неопходно је спровођење истраживања. Најбољи резултати би се постигли експерименталним истраживањима и упоредним анализама. На тај начин би се дошло до података о ефикасности примене дидактичко-методичких модела васпитно-образовног рада у дечјим вртићима.

Литература

1. Илић, М. (2010). *Инклузивна настава.* Источно Сарајево: Филозофски факултет на Палама Универзитета у Источном Сарајеву.
2. Миленовић, Ж. (2013а). Евалуација и идентификација исходишних и процесуалних квалитета рада ученика у инклузивној настави. *Педагогија*, 68 (3), 494-502.
3. Миленовић, Ж. (2013б). Модел инклузивне, интерактивне егземпларне наставе математике у обрнутом дизајну у млађим разредима основне школе. *Методичка пракса,* 13 (2), 241-264.
4. Миленовић, Ж. (2013в). *Наставник у инклузивној настави.* Београд: Задужбина Андрејевић.
5. Миленовић, Ж. (2012а). *Неки модели инклузивне наставе.* У: Анте Комадина (ур.) (2012). Зборник радова *Модели рада с особама с инвалидитетом* са знанствено-стручног симпозија с међународним судјеловањем одржаног у Мостару, 14-15. 10. 2011. године (159-166). Мостар: Каритас бискупија.
6. Миленовић, Ж. (2012б). *Планирање у обрнутом дизајну по моделима инклузивне наставе*. У: Владимир Милисављевић (ур.) (2012). Научна монографија са међународног научног скупа *Наука и идентитет*, одржаног на Палама, 21-22. 05. 2011. године (439-448). Пале: Филозофски факултет на Палама Универзитета у Источном Сарајеву.
7. Миленовић, Ж. (2010а). Инклузивна настава различитих нивоа сложености у настави књижевности у млађим разредима основне школе. *Методичка пракса*, 10 (2), 233-246.
8. Миленовић, Ж. (2010б). Инклузивна тандемска настава у обрнутом дизајну у настави српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе. *Методичка пракса*, 10 (3), 435-444.
9. Миленовић, Ж. (2010в). Модел интерактивне инклузивне наставе у настави књижевности у 4. разреду основне школе. *Методичка пракса*, 10 (4), 601-612.

Živorad Milenović

APPLICATION OF INTEGRATED MODELS OF INTERACTIVE PROCESS OF EDUCATION IN KINDERGARTENS

Abstract: *This paper presents a model of integrated interactive process of education in kindergarten. General educational activities for this model are planned in the reverse design through four stages: 1) identification of the expected outcomes of education, 2) determine acceptable evidence that the results of education achieved, 3) planning education of children and 4) providing material technical grounds the process of education. According to the microstructure of the plan educational activities, interactive integrated educational work, carried out in nine steps. Starts with an introduction activities. This is followed by restoring the previously implemented training activities, and thereafter the operation of the interactive group, which is carried out in six steps. The ninth step of the final activities within which to determine the underlying procedural and quality of educational work. This model is applicable in all educational groups, but due to its complexity, is recommended in the elderly and preparatory pre-school groups.*

Key words: *models work, general educational interactive work-integrated general educational work, planning the process of education in the reverse design*.

Јасмина Боуали Станојковић
Татјана Ристивојевић
Јелена Драговић
ПУ „Др Сима Милошевић“,
Земун

УДК 371.16:[373.23+376-056.23/36
(497.11 Земун)

МЕТОДОЛОГИЈА САРАДЊЕ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ЗА ДЕЦУ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Резиме: *У раду се у кратким цртама указује на методологију сарадње између Предшколске установе „Др Сима Милошевић“ и Основне школе за децу са сметњама у развоју „Сава Јовановић Сирогојно“, обе из Земуна, при чему су шест дефектолога различитих профила укључени у неспоредан рад и реализацију инклузије. Овај облик сарадње између две установе показао се као успешан и користан за све учеснике сарадње, тако да ће се наставити реализовати и унапређивати и у наредној години.*

Кључне речи: *деца, вртић, инклузија, дефектолог, родитељи.*

У ПУ „Др Сима Милошевић“ у Земуну ове године у редовне групе укључено је педесеторо деце са сметњама у развоју, распоређених у седамнаест објеката – вртића. Врсте сметњи су различите: сметње из спектра аутизма, интелектуалне, моторичке, говорно-језичке сметње, телесни инвалидитет. До радне 2011/2012. године у нашој установи постојала је развојна група у вртићу „Бубамара“ у Земун Пољу, у којој су радила два дефектолога-олигофренолога. Група је била хетерогеног састава: сметње из спектра аутизма, вишеструке сметње, умерена интелектуална ометеност, синдромска оштећења и друго. Деца су стасавала за школу и одлазила из вртића, при чему није било заинтересованих родитеља за упис детета у развојну групу. У процесу инклузије родитељ бира облик рада за дете, редовни или специјални, а приликом избора најчешће се опредељује за укључивање детета у редовну групу вртића. С обзиром на такву ситуацију, број деце са сметњама у редовним групама се повећавао и престала је потреба за постојањем развојне групе. Многи васпитачи су се нашли у новој и непознатој ситуацији и била им је непходна стручна помоћ и подршка, како би прихватили, прилагодили се и успешно решавали задатке који су се налазили пред њима.

Дошло је до реорганизације послова дефектолога у нашој установи и увођења „дефектолога на терену“. Дефектолози једном недељно бораве у сваком вртићу, у ком се налазе деца са сметњама, реализују непосредан

индивидуализован рад са децом, инструктивни рад са васпитачима, сарађују са родитељима. Инклузивни тим за појединачно дете, који чине васпитачи, стручни сардник, дефектолог и родитељи, учествује у изради педагошког профила и на основу њега прави план индивидуализације за дете.

Велики број деце, потреба за индивидуализованим и интензивнијим радом са сваким дететом са сметњама у развоју, упућује на потребу за сарадњом са локалном заједницом. Као адекватан одговор на ове потребе, успостављена је сарадња са ОШ „Сава Јовановић Сирогојно“ из Земуна. Шест дефектолога из школе различитих профила укључени су у реализацију процеса инклузије у нашој установи.

- Сарадња започиње састанком стручних тимова две установе, на ком је усаглашен и потписан *Протокол о сарадњи*.
- Инклузивни тим обавља разговоре са родитељима и обавештава их о могућностима које имају захваљујући сарадњи са школом.
- Након тога родитељи потписују сагласност за рад дефектолога са дететом за време боравка детета у вртићу.
- На основу броја сагласности родитеља и врсте сметње код детета направљен је недељни распоред сваког дефектолога.

Тешкоће приликом прикупљања сагласности, појавиле су се тамо где родитељи приликом уписа детета у вртић нису приложили документацију надлежне здравствене институције или напоменули да дете има сметње у развоју и негирају постојање сметње код детета. Чланови инклузивног тима на нивоу установе, који чине стручњаци различитих профила, раде на превазилажењу тешкоћа и праве план сарадње са родитељима.

Следећи и главни корак је реализација пружања подршке сваком детету у процесу инклузије.

- Дефектолог долази по утврђеном распореду у групу;
- врши опсервацију детета;
- разматра са васпитачем и дефектологом из вртића постојећи педагошки профил и план индивидуализације;
- на основу тога планира рад са дететом;
- планиране индивидуализоване и индивидуалне активности дефектолог из школе реализује у оквиру васпитне групе;
- у договору са инклузивним тимом ПУ укључују се у планиране и организоване разговоре са родитељима;
- учествују у изради педагошког профила писањем тромесечног извештаја о напредовању детета у оквиру њиховог рада, чији подаци се уносе у педагошки профил;
- дефектолози школе размењују информације са васпитачима и осталим члановима инклузивног тима ПУ на договореним састанцима и прави се даљи план активности за свако дете.

Сарадња са ОШ „Сава Јовановић Сирогојно“ је омогућила родитељима и одвођење детета у школу на индивидуалне третмане дефектолога различитих профила, у зависности од врсте сметње и потребе детета за одређеном врстом додатне подршке. У школи је на располагању коришћење свих средстава, опреме и простора (сензорна соба, логопедски кабинет, кабинет за реедукацију

психомоторике...). Ово је од посебног значаја за децу, али и за родитеље због близине школе, која се налази на територији општине Земун и лакшег одвођења детета, затим све услуге-третмани су бесплатни. Дефектолози у школи раде на томе да дете усвоји знања и овлада вештинама и навикама које ће му помоћи да боље функционише у вршњачкој групи.

Подршка детету у вртићу реализује се искључиво у васпитној групи, у складу са индивидуализованим планом како би се, пре свега, остварили циљеви из области социо-емоционалног аспекта развоја. Поред позитивних ефеката сарадње на дете и родитеље, добит имају и васпитачи: увид у рад дефектолога са децом са сметњама, на основу ког могу да планирају и реализују свој рад са дететом, заједничка израда дидактичких средстава, подршка при дефинисању циљева и задатака „баш за то дете“, усмеравање у избору метода и облика рада.

На крају, али не мање важно, позитивни ефекти се односе и на стручне сараднике и сараднике: јачање професионализма, на терену имају додатну помоћ у пружању подршке васпитачима у раду са децом са сметњама у развоју, такође, корак више у партнерству са родитељима. Овај облик сарадње између две установе, показао се као успешан и користан за све учеснике сарадње, тако да ће се наставити реализовати и унапређивати и у наредној години.

Литература

1. Каменов, Емил (2006). *Васпитно-образовни рад у припремној групи дечјег вртића*, Нови Сад: Драгон.
2. Каменов, Емил (1995). *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом,* Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду и Виша школа за образовање васпитача у Кикинди.

Jasmina Bouali Stanojković, Tatjana Ristivojević, Jelena Dragović

METHODOLOGY OF COOPERATION BETWEEN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract: *This paper briefly points to the methodology of cooperation between preschool "Dr Simo Milosevic" and primary school for children with disabilities "Sava Jovanovic Sirogojno", both located in Zemun, with six defectologists of different profiles included in direct work and implementation of inclusion. This form of cooperation between the two institutions proved to be successful and beneficial for all participants, so that it will continue to be implemented and improved in the coming year.*

Keywords: *children, kindergarten, inclusion, defectologist, parents.*

Анкица Симона Ковачевић
Висока школа за васпитаче
струковних студија,
Алексинац

УДК 304.42:364.694-056.26/.36(091)
316.4.063.3:376-056.26/.36(091)

ИСТОРИЈСКИ ОДНОС ДРУШТВА ПРЕМЕ ОСОБАМА СА ИНВАЛИДИТЕТОМ

Резиме: *Иако почетак размишљања о збрињавању особа са инвалидитетом датира још од настанка друштва, тек се у XX веку отварају питања заштите ове популације у правом смислу. Прегледом литературе која се бави феноменом инвалидности, може се установити да је однос социјалног окружења према овој друштвеној групи зависио од друштвено-политичких промена, нивоа развијености науке и потреба друштва. Циљ овог рада јесте да прикаже и установи, из перспективе социјално-инклузивног модела, специфичности историјских епоха у третману особа са инвалидитетом.*

Кључне речи: *инвалидност, изолација, сегрегација, интеграција, инклузија.*

УВОД

Када се говори о феномену инвалидности, последњих година посебно се елаборирају интервентне мере у социјалној политици које указују на потребе ове популације, као и обезбеђивање услова за њихову социјалну инклузију. Иако инвалидност није настала у скорије време, већ је део друштвене стварности од њеног настанка, отвара се питање какав је однос друштва био према особама са инвалидитетом кроз историју. У овом раду жеља је да се прикаже на који је начин друштво одговарало, у историјском развоју људске заједнице на проблем инвалидности. Од првобитне људске заједнице и периода потпуне социјалне ексклузије до модерног доба у коме је хуманији однос, евидентно је да је дошло до значајнијег помака у приступу инвалидности. Медицински приступ који је доминирао све до средине 20. века умногоме је и одредио однос према овој популацији који је проблем видео у оштећењу. Према медицинском моделу од особе са инвалидитетом је захтевано, да се у складу са својим посебним потребама, прилагођава друштву. Променом фокуса, средином 20. века, више се не гледа на појединца као проблем, већ се проблем помера на друштвено окружење. Наиме, према социјално-инклузивном моделу појединац се прихвата онаквим какав јесте, не негирајући оштећење, а друштвено окружење треба да му обезбеди да може активно да учествује у одлукама које се тичу његовог живота.

Будући да смо ускраћени радовима из ове области, да писаних трагова и историјских извора о овој теми има врло мало, као и чињенице да су различите културе имале другачији однос према овој популацији, нужно отежава потпунији приказ историјског односа друштва према особама са инвалидитетом. Наведени разлози су несумњиво препрека за потпунији и систематски увид у третман ове друштвене групе кроз различите историјске периоде, стога сваки покушај у расветљавању историјата друштвене реакције на инвалидитет неминовно остаје фрагментаран. (Вукасовић, 2004) Иако у литератури постоји низ различитих периодизација, у овом раду се однос друштва према особама са инвалидитетом посматра кроз призму три раздобља: мистично раздобље, фаза азилирања и сегрегације и фаза социјалне интеграције.

МИСТИЧНО РАЗДОБЉЕ

Приступ феномену инвалидности у току историје различито је дефинисан и мењао се сходно политичким, економским и културним приликама одређеног раздобља. За првобитну људску заједницу карактеристично је примитивно схватање према коме особе са инвалидитетом нису биле једнаке у поређењу са типичним људским бићима. У неразвијеним друштвима ово неразумевање дела друштва о постојању оштећења код појединих њених чланова условило је однос бруталног одбацивања и физичког уништавања таквих чланова.

Међутим, нека од најстаријих сачуваних записа који датирају још из 1500. године пре нове ере из древне египатске цивилизације сведоче о томе да је постојао прописани чин солидарности и милосрђа друштва (конкретно верника, јер је у то доба религија имала значајну улогу у свакодневном животу) према „убогима“ и „унесрећенима“. (Халми, 1989:14). Период античке и римске цивилизације карактерише врло развијена филозофска мисао, чија су класична дела оставила трага о односу према популацији са инвалидитетом. Како су јединство тела и духа представљали идеал који се високо ценио у овом периоду, тако је све што је одступало од овог сматрано друштвено неприхватљивим и отуда сурово уништавано и одбацивано. У античком добу друштвени третман према особама са инвалидитетом био је изразито негативан и немилосрдан. Сматрало се да о таквим особама треба да се брине породица и да их држи потпуно изоловано од јавног живота. О оваквом односу према лицима са психичким и физичким проблемима сведоче и Платонови списи, где он у *Законима*, говорећи о Закону о лудим и ненормалним особама, каже:

„Ако је неко луд, нека се не појављује у граду. Рођаци треба такве да чувају у кући како год умеју и знају, или да плате казну – и то: грађанин највишег имовног разреда сто драхми, без обзира на то да ли је био немаран у чувању роба или слободног човека ....“ (Платон, 934 д).

Каква је судбина особа са инвалидитетом била у старој Грчкој, таква је и у осталим културама тог доба. Стари Инди су децу са оштећењима бацали у свету реку Ганг, док се у Риму практиковало уништавање још при рођењу и спознаји да дете има недостатке.

ФАЗА АЗИЛИРАЊА И СЕГРЕГАЦИЈЕ

Друштвено-политичке промене у средњем веку, признавањем хришћанства (Миланским едиктом 313.године) као званичне религије Римског

царства, утицале су на однос према особама са инвалидитетом који се знатно побољшао. Проповедници хришћанства заступају став да сваки верник треба да буде милосрдан према особама које су немоћне. Овај хуманији однос подразумевао је давање прилога цркви за помоћ овој популацији, а уместо уништавања практикована је њихова сегрегација и смештај у посебне азиле. Ти азили су црквене институције, где су поред сиромашних и особе са инвалидитетом биле збринуте.

Хуманији однос у овом периоду срећемо и на Далеком и Блиском истоку, који се огледао у благонаклоном ставу према овој популацији из разлога, јер се сматрало да такве особе имају натприродне моћи као Богом дату карактеристику у замену за оштећење. Код Јевреја је важило правило да је дете са инвалидитетом божја казна за грехе родитеља и да их не треба уништавати већ да морају остати жива као опомена за грехе.

У средњевековној Србији социјални живот је био под утицајем закона и обичаја који су почивали на хришћанским нормама. Још је у доба Стефана Немање однос према особама са инвалидитетом био мера људскости, а наклоност српских владара према „убогима“ тумачи се у дубоким верским убеђењима. Један од значајнијих докумената сачуван из овог периода је свакако Душанов законик (1349. године), где се у члану 28. прописује:

„И по свим црквама да се хране убоги, као што је одређено од ктитора, а ко их не издржава (храни), па био и митрополит или епископ или игуман, да се разреши чина“.[3]

Овакав вид институционалног збрињавања где су цркве и манастири имали обавезу да негују и чувају особе са инвалидитетом задржаће се у Србији све до прве половине 20. века.

Нововековна пракса у третману особа са инвалидитетом не иде даље од подизања болница, у којима се у складу са тадашњим напретком природних наука примењују новије методе лечења „душевно болесних“. Такође, „све су биле бројније болнице за умоболне људе. Позната болница Бедлам у Енглеској постојала је већ 1400., а у 15. стољећу било је лудница у Валенцији, Зарагоси и другим шпањолским градовима; међутим, како се о душевним болестима ништа није знало, психијатријски поступак у тим болницама једва да је био успјешнији од оног у пријеђашње вријеме“. (Gottschalk L. ed:1980)

Поред болница постојала је и пракса принудног издвајања особа из великих градова, који су или остајали ван капија градова или су укрцавани на бродове којом приликом би током пловидбе били „ослобађани“. Све до 20. века значајнији утицај на пораст интересовања друштва за ову популацију долази од филантропских идеја о могућностима специјалног образовања појединих облика инвалидитета. Пример за ове позитивне промене крајем 19. и почетком 20. века јесте школа за децу са нижим ступњем интелигенције у Риму, чији је оснивач Марија Монтесори. Њене образовне методе утицале су на развој педагогије, а образовни систем „Монтесори“ примењује се у педагошком раду и данас широм света.

---

[3] *Законик Цара Стефана Душана*, издао и превео Никола Радојчић, САНУ, Научно дело, Београд, 1960, стр. 176.

У Србији крајем 19. века интересовање за могућност васпитања деце са сметњама у развоју јавља се тек појавом уџбеника „Општа педагогика“ др Војислава Бакића, где он наводи поделу на школе за нормално развијену децу и редовне прилике и школе за ненормално развијену децу и нередовне прилике. (Марковић-Стојановић, 2003:63).

ФАЗА СОЦИЈАЛНЕ ИНТЕГРАЦИЈЕ

Двадесети век се сматра прекретницом у прихватању и обезбеђивању услова за успешну социјалну интеграцију особа са инвалидитетом. Напредак науке и технике позитивно је утицао на успостављање битно другачијег односа према потребама и могућностима побољшања квалитета живота ове друштвене групе. У науци се трага за ефикасним моделом социјалне интервенције и одговарајућег оквира за социјалну заштиту који би обезбедио достојанствен живот особама са инвалидитетом. Оснивају се бројне хуманитарне организације за помоћ угроженим друштвеним групама, са циљем да се скрене пажња на решавање проблема, заштиту и побољшање њиховог положаја у друштву. Организоване друштвене акције утицале су да се кроз међународну правну регулативу препознају и заштите интереси ове популације. Утемељење међународних правних оквира усвајањем значајних докумената[4] усмериле су бројне државе да установе, осмисле и афирмишу социјалну интеграцију и заштиту ове маргинализоване групе. Стварање услова за учешће и равноправност особа са инвалидитетом у свим релевантним подручјима живота показатељ је спремности друштвеног окружења да ангажује политичке, социјалне и економске потенцијале у обезбеђивању услова за њихов квалитетнији живот.

Осамдесетих година прошлог века, дотадашњи доминантни медицински модел проучавања инвалидности замењује социјално-инклузивни. По представницима овог модела пручавања инвалидитета, решење овог проблема подразумева мобилизацију социјалног окружења у смислу адаптације средине која би особама са инвалидитетом омогућила пуно учешће у свим аспектима друштвеног живота. Можда се разумевање феномена инвалидитета у оквиру ове парадигме најбоље очитује у следећем одређењу: »инвалидност није лична карактеристика већ празан простор између индивидуалних капацитета и срединских захтева« Фербуге (Verbugge). (Петровић, 2007:12).

Концепт друштвених промена које ће обезбедити укључивање свих особа које су биле на било који начин искључене из разних сфера друштвеног живота јесте социјална инклузија. Да је образовни систем темељ за стварање инклузивне културе препознато је још 1929. године, када је швајцарски научник Едуард Клапаред сковао синтагму „Школа по мери детета“. Идеја да свако дете, без обзира на развојне сметње, треба да похађа редовну школу заживела је у појединим државама тек седамдесетих година прошлог века. Основни принцип за остварење инклузије јесте да образовни систем треба да се промени и

[4] Декларација о правима ментално оболелих лица, усвојена 1971. године; Декларације о правима лица са специјалним потребама, усвојена од стране Генералне скупштине УН 1975. године; Стандардна правила УН за изједначавање могућности особама са инвалидитетом усвојена 1993. године; 2006. године усвојена је Конвенција УН о правима особа са инвалидитетом и пратећи Опциони протокол.

прилагоди индивидуалним потребама и могућностима сваке особе. За успешну инклузију потребно је, не само укључити дете са сметњама у развоју у редован систем образовања, већ и: учинити физички доступну школску средину; израдом индивидуалног образовног плана прилагодити програмске садржаје предмета могућностима детета; обезбедити наставна средства – помагала према врсти сметње у развоју; примењивати различите методе у настави; припремити наставно особље за подршку деци са сметњама у развоју.

Идеја о инклузивном образовању није заобишла ни Србију, ступањем Закона о основама система образовања и васпитања (Сл. гласник РС, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013) створени су услови да се постепено укину специјалне школе и да се из њих деца са сметњама у развоју упуте у редовне школе. Поред образовног сектора, реформе које се тичу односа према особама са инвалидитетом евидентне су и у сектору социјалне заштите. Усвајањем социјалног приступа инвалидности дошло је до реструктурирања функција Центра за социјални рад[5], где се развијају алтернативни сервиси подршке у локалној заједници а деинституционализацијом установа социјалне заштите обезбеђују се корисницима услови за живот у најмање рестриктивном окружењу (нпр. хранитељство, заштићено становање).

ЗАКЉУЧАК

Нема сумње да је на прагу новог миленијума дошло до хуманизације односа према особама са инвалидитетом. У историјском развоју друштвене заједнице овај однос је еволуирао од суровог физичког уништавања, преко азилирања и сегрегације до социјалне инклузије. Процес социјалне инклузије је вишедимензионалан, што подразумева системске промене у свим подручјима друштвеног живота у циљу друштвене и професионалне афирмације особа са инвалидитетом.

Сумирајући све напред речено, можемо закључити да је био дуг и сложен пут ка прихватању, разумевању и уважавању различитости сваког појединца. Социјално-инклузивним приступом остварује се обострана добит: с једне стране особе са инвалидитетом имају једнаке могућности да кроз загарантована права у области здравства, социјалне заштите и доступност образовању остваре што самосталнији и квалитетнији живот; а са друге стране, друштвено опредељено да поштује темељне принципе, као што су хуманизам, солидарност, једнакост и правичност остварује позитивне ефекте у укупном процесу друштвено-економског и социјалног развоја.

Литература

1. Бакић, В. (1897). *Општа педагогика,* Београд: Државна штампарија Србије.
2. Вукасовић, П. (2004). *Хелада и инвалидност*. Херетикус. Vol. II (3).77-99.

[5] Закон о социјалној заштити, Сл. гласник РС, бр. 24/2011.

3. Gottschalk L. ed., L.C. Macjinney, E.H. Pritchard, (1980). *Historija čovečanstva, Temelji modernog svijeta* 1300 – 1775., svezak IV, Naprijed, Zagreb.
4. Закон о основама система образовања и васпитања (Сл. гласник РС, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013).
5. Закон о социјалној заштити, Сл. гласник РС бр . 24/2011.
6. Марковић-Стојановић, С. (2012). *Однос српске државе према особама са инвалидитетом – историјски осврт* у: Социјална мисао, Vol. III, Београд.
7. Николић-Симончић, Ц. (1994). *Социологија хендикепираних особа*. Београд: Дефектолошки факултет.
8. Петровић, Ј. (2007). *Однос друштва према инвалидима у Србији – студија случаја.* докторска дисертација. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.
9. Платон (1976). *Закони*. Београд: БИГЗ.
10. Радојчић, Н., издао и превео (1960). *Законик Цара Стефана Душана*, Београд: САНУ, Научно дело.
11. Халми, А (1989). *Социјални рад у локалној заједници*, Београд: Библиотека „Социјална заштита“.

Ankica Simona Kovačević

HISTORICAL SOCIETY'S ATTITUDE TOWARD PEOPLE WITH DISABILITIES

Summary: *Although start thinking about taking care of people with disabilities goes back to the origin of society, it is only in the twentieth century open issues of this population in the true sense. A review of the literature dealing with the phenomenon of disability can be established that the relationship between the social environment towards this social group is dependent on the social and political changes, the state of science and the needs of society. The aim of this paper is to present and establish, from the perspective of socially-inclusive model, specific historical era in the treatment of people with disabilities.*

Keywords: *disability, isolation, segregation, integration, inclusion.*

Соња Величковић
Висока школа за васпитаче
струковних студија,
Алексинац

УДК 37.014.3:373.29(497.11)"20"

ПРИПРЕМНИ ПРЕДШКОЛСКИ ПРОГРАМ, НОВА КОНЦЕПЦИЈА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Резиме: *Припремни предшколски програм (ППП) је део редовног програма предшколске установе који се остварује са децом у години пре поласка у школу, чије похађање је постало обавезно почев од школске 2006/2007. године. Обавезност припремног предшколског програма даје нову димензију предшколском васпитању и образовању, посебно његовом положају у систему васпитања и образовања, самим тим што постаје саставни део обавезног деветогодишњег образовања и васпитања Р. Србије. Ова реформска промена, односно упис деце које до почетка школске године (1. септембар) имају најмање шест и по, највише седам и по година, захтева и промене у самом школовању, а пре свега у програмској и организационој компатибилности предшколског и основношколског система образовања и васпитања, односно промене у „реалним програмима" који се остварују са децом у предшколским установама (старије/ припремне групе) и са ученицима првог разреда основне школе. У раду дат је кратак приказ анализе утицаја увођења Припремног предшколског програма, односно приказ основних параметара од којих зависи квалитет ППП и његових ефеката у погледу припреме деце за полазак у школу.*

Кључне речи: *Припремни предшколски програм, компатабилност предшколског и основношколског система васпитања и образовања.*

Увод

Будући да дуго време није постојао закон о предшколском васпитању и образовању, као и да предшколство није представљало део јединственог образовног система у Републици Србији, јавила се потреба да се постави потпуно нова концепција предшколског васпитања и образовања у нашим вртићима. Пратећи реформске процесе образовања у Европи, у Србији је дефинисана Национална хуманистичка концепција предшколског васпитања и образовања на којој почива и Припремни предшколски програм (ППП). Нови програм је морао бити довољно флексибилан, како се не би изазвао контраефекат код васпитача, који су навикли на традиционални и, помало, „школски" начин рада. Нажалост, корени таквог приступа раду са предшколском децом лежали су у неадекватним

програмима, заснованим на академском поучавању, а не на интересовањима и развојним могућностима сваког детета.

Основни циљ Припремног предшколског програма је непосредна припрема деце за школу, допринос њиховој (физичкој, социјалној, емоционалној, интелектуалној, мотивационој) зрелости или готовости за живот и рад какав их очекује у основној школи (развијање способности и особина личности, проширивање искуства, изграђивање сазнања о себи, другим људима и свету око себе) (*Правилник о општим основама предшколског програма*: 113) и остварује се у контексту општег циља предшколског васпитања. Такође, Припремни предшколски програм има за циљ и успостављање програмског и организационог континуитета предшколског и школског образовања, односно, како то Станисављевић-Петровић објашњава: „припремање деце за полазак у школу свакако представља значајан циљ предшколског васпитања и образовања, чије остваривање омогућава успостављање континуитета у процесу васпитања у једној значајној етапи развоја детета, етапи која означава прелазак са предшколског на основношколско детињство“ (Станисављевић-Петровић, 2011: 131). Припремни предшколски програм, како се истиче у *Општим основама предшколског програма,* као саставни део обавезног деветогодишњег образовања и васпитања, има и *компензаторску улогу*, која подразумева обезбеђивање услова свој деци, за проширивање и срећивање социјалног и сазнајаног искуства, чиме се ублажавају социо-културне разлике, и обезбеђује, донекле, подједнак старт за полазак у школу.

Актуелни ППП, у суштини, је предшколски курикулум, који има јасну дефиницију предшколског васпитања и образовања, добре принципе, циљеве и задатке и прагматичних садржаја у оба модела. Има савремену дидактичку концепцију засновану на систему учећих активности, који се подједнако односе на све аспекте развоја деце и наглашен општи циљ, а то је: холистички (целовит) развој предшколског детета, у складу са својим способностима, потенцијалима, особеностима, потребама и интересима. Програм у потпуности ставља конкретно дете у центар свих збивања. У прилог ППП као савременом курикулуму говоре и речи Аријане Миљак која наводи: „У њему се дете види као конструктивни стваралац сопственог развоја, и у први план стављена су знања практичара *како* (а не *шта*) и које садржаје подржавати и помагати да би се задовољиле основне дечје развојне потребе и интересовања (али и омогућило развијање нових), у чему кључну улогу има квалитет организације (просторне, временске и педагошке) установе, односно дечјег вртића.“ (Миљак, 1996; према Клеменовић, 2004: 37).

Процес увођења, примене и евалуације Припремног предшколског програма

Као и код свих предшколских програма, усвојени ППП чини само основе програма, а у пракси се реализују оперативни програми које израђују саме предшколске установе, за што је било потребно да се ти оперативни програми сачине, тако да прве године примене било је доста организационих проблема, лутања и несналажљивости у раду. Процес увођења, примене и евалуације Припремног предшколског програма, био је пропраћен бројним пропустима, као и неким недовршеним процесима, као резултат неспремности, исхитрености

и још једне неприпремљености за улазак у „реформу“. Неке од пропуста наводи Драгана Чикош (2008) у свом раду о увођењу, примени и евалуацији Припремног предшколског програма. Они се односе на: недостатак информација и материјала везаних за бројна питања увођења и примену ППП, као и његове евалуације: ко ће вршити евалуацију, када, где, у коју сврху, под којим условима, којим средствима.. Према поменутој ауторки „с обзиром на то да стручни сарадници нису добили никакве инструкције како да имплементирају Припремни предшколски програм, нити на који начин да организују педагошко-инструктивни рад са васпитачима, ове активности су реализоване на основу неког ранијег искуства које су стручни сарадници имали, као и према сопственом нахођењу.“(Чикош. 2008: 321). Може се само претпоставити у каквој ситуацији су се нашле мање предшколске установе које имају једног стручног сарадника или га уопште немају, као и васпитаче који раде у припремним групама у саставу школе.

Прве анализе утицаја увођења Припремног предшколског програма, (Пешикан& Ивић: 2009) показују да је у питању потребна и корисна мера за унапређење предшколског васпитања и образовања у целини, јер као резултат има повећање процента обухвата деце предшколским васпитањем, мада још увек постоје велике регионалне разлике. Пре увођења ППП, обухват деце предшколским васпитањем и образовањем је био веома мали, тако да се тај облик подршке раном развоју деце у Србији мало користио. У прве две године увођења ППП, повећао се обухват деце у години пре поласка у школу за више од 30% (са 51% на 83%, према АЖС, 2008). Обухват деце ППП је у највећој мери остварен у организацији предшколских установа око 94% и већином реализују васпитачи (чак и када се ППП реализује у простору основне школе).

Према извештају МПС (Извештај о ППП 2007/08),[6] постоје велике разлике у погледу развијености мреже предшколских установа, основних институција у којима се реализује ППП. У најразвијеним регионима (Војводина) остварен је потпуни обухват деце. У централној Србији је 84,80% , док у најмање развијеним регионима (Зајечарски 50,04%, Браничевски 57,99%, Колубарски округ 48.04% и нешто блажој форми Пчињски 72,20% Поморавски 79,64% и Рашки округ 81,57%) и у више општина (највећим делом у неразвијеним подручјима са доста сеоских насеља) постоје озбиљни проблеми у реализацији ППП. Ако се томе дода и налаз да у таквим срединама постоје мање повољни услови за обезбеђивање квалитета ППП, онда заиста изгледи да ППП оствари своје улоге знатно су смањене.

Скоро половина деце из најдефаворизованијих друштвених група није обухваћена ППП, а предшколско васпитање и образовање у целини као начин подстицаја раног развоја, њима је најпотребнији. Добре резултате у пракси дало је укључивање ромског асистента (пројекат МПНТР) и ромског координатора (део пројекта Ромског националног савета), за које реализатори ППП сматрају да доприносе бољем, квалитетнијем и лакшем раду са ромском децом..

---

[6] О обухвату деце ППП по регионима видети у документу *Образовање против сиромаштва: анализа утицаја увођења припремног предшколског програма,* стр. 16-25.

Изузетно је низак обухват деце са сметњама у развоју, обухват ППП је испод 10%, што говори да су ова деца у највећој мери запостављена. Додатни проблем је то што предшколске институције и кадар у њима нису припремљени и оспособљени за рад са овом децом.

Поред анализе проблема *обухвата деце* ППП (укупног обухвата, регионалних разлика у погледу обухвата, обухвата деце из дефаворизованих група), поменути аутори осврнули су се и на анализу основних параметра од којих зависи *квалитет* ППП, а делимично и на анализу *ефеката* ППП. Анализирајући услове у којима се реализује ППП у Р. Србији (Пешикан и Ивић, 2009), издвојили су следеће услове квалитета:

а) где се реализује ППП, у вртићу или у школи и квалитет простора у коме се реализује ППП (величина, опремљеност, прилагођеност деци датог узраста);

б) време када се реализује рад с децом и дужина трајања обуке;

в) број деце у групи;

г) превоз деце до места где похађају ППП;

д) обученост и припремљеност кадра који реализује ППП;

ђ) пружање стручне помоћи кадру у току реализације ППП;

е) постојање помоћних материјала и литературе за васпитаче о реализацији ППП;

ж) квалитет инструктивних материјала за децу.

Сумирајући параметре квалитета рада у ППП у целини, као лимитирајуће факторе да се реализује висок квалитет, а тиме остваре и његови пуни ефекти поменути истраживачи наводе: непостојање предшколских установа у разуђеним сеоским и неразвијеним крајевима Србије; неодговарајући услови за реализацију ППП (простор, опрема, намештај, дидактичка средства, играчке итд.) у руралним и неразвијеним крајевима; величина васпитних; непостојање систематске обуке кадра за рад у ППП; непостојање систематске стручне подршке њиховом раду и група, као и недостатак штампаних материјала или литературе.[7]

Дакле, у погледу квалитета реализације Припремног предшколског програма, као и кадра који га реализује, постоје велике разлике од средине до средине, али је у начелу наглашена присутна тенденција схоларизације рада. Када се овоме дода и то да су инструктивни материјали за ППП прављени по школском моделу, да се некада у пракси дешава да децу у ППП обучавају читању и писању,[8] као и навежбавање деце за рачунање у оквиру прве десетице, а да немају формиран појам броја, онда се отвара проблем сколаризације рада с предшколском децом у Р. Србији.

---

[7] Шире о квалитету рад у ППП видети у документу *Образовање против сиромаштва: анализа утицаја увођења припремног предшколског програма,* стр: 25-28.

[8] *У студијама случаја се помиње да се ова информација јавља у пракси*

Закључак

На основу урађене анализе и примене ППП и на основу прелиминарних резултата добијених из три извора: а) извештај ЗУОВ; б) упоредно истраживање постигнућа на тесту готовости за полазак у школу деце која су похађала ППП и која нису и в) извештаји из студија случаја, 2008 (реализатора ППП или особа задужених за његово праћење), можемо да издвојимо неколико закључака о ефектима примене ППП.

- Приметно је сколаризовање рада у ППП (нпр. навежбавање деце за рачунање у оквиру прве десетице, а да немају формиран појам броја, почетно описмењавање деце и сл.).
- Деца која су била само у припремном програму показала су лошију графомоторику и слабије резутате на невербалном тесту Вилијамс, те зато почетни период од 6 месеци обавезног похађања ППП повећан је на 9 месеци.
- Актуализирати питања израде програма прилагођеног потребама и предзнању конкретне групе.
- Резултате теренског пак испитивања показали су да ППП има и позитивне ефекте: већи обухват деце, посебно ромске и знатно боља припремљеност за школу, а тиме је ППП оправдао своје увођење.

Промене у предшколском васпитању и образовању отварају дилеме и питања везана за реализацију ППП, посебно питање начина реализације, модела и питање његове ефикасности. Кад је реч о евалуацији ППП, и Министарство просвете би морало да темељније и објективније приђе овом питању.

Литература

1. Klemenović, J. (2004). Razvoj savremenih kurikuluma predškolskog vaspitanja i obrazovanja, *Pedagogija,* br. 3, str. 24-40.
2. Пешикан, А. Ивић, И. (2009). *Образовањем против сиромаштва: Анализа утицаја припремног предшколског програма у Србији*, Београд: Министарство просвете Републике Србије.
3. *Правилник о Општим основама предшколског васпитања и образовања* (Службени гласник РС, бр. 14/2006).
4. Станисављевић-Петровић, З. (2011). *Дисконтинуитет у васпитању између вртића и школе,* Ниш: Филозофски факултет
5. Чикош, Д. (2008). Увођење, примена и евалуација припремног предшколског програма, *Педагошка стварност,* 3-4, стр. 316-32
6. *Закон о предшколском васпитању и образовању* (Службени гласник РС, бр. 18/10).

Sonja Veličković

PREPARATORY PRESCHOOL PROGRAMME:
A NEW CONCEPT OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract: *Preparatory Preschool Programme (PPP) is part of the regular preschool programme in the year before school, whose attendance became mandatory starting with the*

school year 2006-2007. The fact that preparatory preschool programme is mandatory adds a new dimension to preschool education, especially its position in the whole system of education, since it has become an integral part of the compulsory nine-year education in the Republic of Serbia. This change, i.e. the enrolment of children who until the beginning of the school year (September 1st) are at least six and a half, up to seven and a half years old, requires changes in the process of education, primarily in the programme and organizational compatibility of preschool and primary education system, or changes in the "real programmes" that are realized with children in preschool (older/preparatory groups) and the first grade of primary school. The paper summarizes the analysis of the impact of Preparatory Preschool Programme, and points out the basic parameters on which the quality of PPP depends and its effects in terms of preparing children for school.

Keywords: *preparatory preschool programme, compatibility of preschool and school system of education.*

4.

ДЕТЕ У ВРЕМЕНУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

Невена Поповић
Факултет уметности,
Звечан

УДК 371:004

ДИГИТАЛНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ И ЊИХОВО КОРИШЋЕЊЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме: *Интернет и нове технологије утицали су као ниједан медиј пре тога на промену начина живота. Дигитално, убрзано доба, чији смо савременици, подразумева да свака информација треба да буде доступна у сваком месту и у свако време. Технолошки изуми нису више доступни само економски елитној мањини, већ много бројнијој популацији. Али, технолошка револуција донела је и велики број неочекиваних и непланираних последица. У раду је приказано коришћење дигиталних технологија у сектору културе и неформалног образовања на локалном нивоу и кроз рад међународне организације која промовише креативан приступ у образовању.*

Кључне речи: *интернет, дигиталне технологије, глобализација, уметност, виртуелна уметност, анимирани филм, неформално образовање.*

Дигитална фаза развоја цивилизације

Интернет је крајем 2000. године имао 360 милиона корисника, од тога 105 милиона корисника било је у Европи. Десет година касније тај број се повећао на милијарду и 800 милиона корисника у свету и 425 милиона корисника у Европи. Реч је о медију који је створен у војне сврхе[9], који се најбрже шири у историји човечанства и који током свог развоја све више прожима радио, ТВ, штампане медије, банке података, платформе за образовање и телекомуникације. Дигитално доба, чији смо савременици, подразумева да свака информација треба да буде доступна у сваком месту и у свако доба. Налазимо се у убрзаној, дигиталној фази развоја цивилизације, која се одликује преносивим рачунарима, таблетима, сталном умреженошћу, гаџетима[10], слушалицама у ушима, обављањем више задатака у исто време... Свакодневни живот, пословни свет и политички дискурс промењени су из темеља у односу на последњу деценију XX века. Електронска трговина рапидно расте и интернет тржиште опстаје упркос економској кризи. Више десетина милиона људи у Европи ради данас у

9 DARPANet (Defense Advanced Research Projects Administration) био је војни програм Министарства одбране Америке за умрежавање удаљених војних центара робусним системом дизајнираним тако да може да преживи и нуклеарни рат.

10 Gadget (енг) – справа, направа (мали, мултумедијални, мултифункционални, забавни или пословни уређаји).

делатностима које су повезане са интернетом, информационим технологијама и телекомуникацијама.

Интернет као „мрежа свих мрежа“ је систем који није централизован већ представља систем са бројним укрштањима, која се могу приказати као канали кроз које се крећу пакети са информацијама које шаљу или примају поједини чланови мреже. Још једна од особености интернета јесте да је информација неуништива и поново употребљива. Копија информације на интернету сачувана је на великом броју чворова (сервера) кроз које је прошла[11]. Међутим, у ери претеране доступности информација смањује се време које можемо да посветимо свакој од њих појединачно. Због тога све мање времена проводимо у студиозном и полаганом бављењу неким садржајем, а све више у трци да обрадимо што већи број различитих садржаја, како нешто не бисмо пропустили. Умберто Еко каже у „Разговору о крају времена“ да је интернет као Борхесов јунак Фунес, који памти све без селекције, а да је последица тога да Фунес више не може да функционише, чак ни да се креће.

Оно што карактерише процес памћења јесте филтрирање. То филтрирање до сада је друштво радило кроз уџбенике и енциклопедије, али са интернетом на располагању су нам сва могућа знања и информације, али је сада најважније питање како направити селекцију, тј. како изабрати праву информацију. Иако је Умберто Еко против цензуре, он сматра да је слобода избора у односу на велики број информација позитивна само за интелектуално богате људе, за оне који су способни за критичку селекцију, али не и за сиромашне. Настаје диференцијација класа која није заснована на новцу, него на способности критичког размишљања и селекције информација. Али, поред ове диференцијације класа коју је дефинисао Умберто Еко, постоји свакако и економска диференцијација, која се везује за неравномерну расподелу могућности приступа интернету и информационо-комуникационим технологијама. Иако се интернет шири великом брзином, њега данас користи 34,3% светске популације. Глобална дигитална подела одражава шири контекст, међународних, друштвених и економских односа.

За норвешког професора социјалне антропологије Томаса Хилана Ериксена, XXI век почео је већ током 1991. године када је почела озбиљнија комерцијализација интернета. Технолошка револуција донела је велики број неочекиваних и непланираних последица: претерана доступност информација није довела до бољег разумевања и већег знања; намера да се уштеди време

11 Листа постојећих *TLD (Top Level Domain)* и њихова веза са одређеним ИП адресама постоји у 13 истоветних копија на такозваним *Root Zone* серверима. Теоретски гледано, у случају дисфункције ових сервера, интернет би стао. Али, технички гледано, систем је много безбеднији, јер се база периодично реплицира на још 80 такозваних *Anycast* сервера широм света. Па ипак, сама *root zone* особина и значај ових 13 сервера изазивају велике политичке и техниче полемике од када је настао интернет. Измене у *root zone* фајлу врше се, након захтева *ICANN* и одобрења Министарства трговине САД, од стране америчке корпорације *Verisign*. Главни *Master Root Zone Server* на коме се врше измене налази се, као и још 9 других сервера, у Америци. Теоријска могућност да Америка самостално измени *root zone file* брине многе државе, па су учестали захтеви за интернационализацијом овог система и процедуре.

неопходно за проналажење информација, није довела до вишка слободног времена.

У новом информационом друштву промене су се десиле у свим друштвеним сферама (у породици, на послу, у школи, међу пријатељима, у партнерским односима), а пажња одређене циљне групе постаје основни ресурс за сваку врсту економског подухвата. Мајкла Голдхабер, аутор „Економије пажње“, сматра да нова, дигитална економија има своја специфична правила, која ће потпуно заменити правила функционисања традиционалне економије. Ова теорија носи назив „Економија пажње“ управо из разлога што информација у дигиталном простору није више највредније добро, пошто простор обилује информацијама, већ је то пажња корисника. Свако од нас има ограничену способност за обрађање пажње, тако да се и борба за нашу пажњу заоштрава.

Антрополог колумбијског порекла Артуро Ескобар сматра да је шездесетих година XX века дошло до преиспитивања конвенционалних друштвених теорија које се баве проучавањем технологија. Технологија је уско идентификована са алатима или машинама, а историја технологија са историјиом ових инструмената и њиховом ефикасношћу која води ка економском развоју. Као облик „примењене науке“ технологија је сматрана независном од друштва и вредносно неутрална, али овакав приступ се мења са свешћу о негативним ефектима нуклеарне и индустријске технологије, тако да се започело са упоредним проучавањем науке, технике и друштва. Управо коришћење интернета и целокупна сајбер култура показују нераздвојиву повезаност технологије и друштва, која је довела до успостављања нових друштвених односа.

Иако се о негативним последицама и злоупотребама коришћења интернета и дигиталних медија може доста говорити, у наредном делу биће представљен пример коришћења дигиталних технологија у сектору културе и образовања, где је интернет платформа почетни ниво успостављања комуникације и сарадње на светском нивоу. Интернет као „мрежа свих мрежа“ показао се изузетно делотворан у повезивању појединаца, школа и организација у циљу размене идеја и мишљења, реализације заједничких акција и решавања конкретних проблема.

Дигиталне технологије у уметности и образовању

„Мир и сарадња“ је организација цивилног друштва основана 1982. године у Шпанији. Главна активност организације је промовисање ненасилног деловања (разоружавање, развој, људска права, акције солидарности) и креативности (образовање – студије мира), у циљу изградње толерантног и солидарног друштва. Организација „Мир и сарадња“ повезана је са Шпанском конфедерацијом фондација, Шпанском коалицијом за развој (савез састављен од невладиних организација са специјалним статусом у Уједињеним нацијама), Међународним бироом за мир, Миленијумском народном скупштином, Уједињенима (против расизма) и са Унесковим форумом за сигурност људи и мир. Ова организација од 2000. године редовно организује годишњи конкурс за школске награде намењен ђацима од 6 до 18 година и њиховим наставницима. Тема конкурса је увек повезана са главним циљем организације, а то је промовисање мира, уз додатак подтеме која се разликује од године до године (глобализација, универзални дијалог, родно насиље, дечја права, екологија,

пријатељство, породица, помирење, спорт, уметност). Конкурс је конципиран тако да се већ на смерницама може уочити значај који се даје креативном уметничком образовању, као и значај који се даје улози наставника. Подједнака важност дата је и појединачним и тимским радовима ученика и наставника. Посебна карактеристика овог пројекта је константно праћење технолошких иновација у друштву, тако да се подстиче реализација радова у новим медијима, као и њихова презентација на глобалним мрежама.

Тема конкурса 2009. године била је „Мир и Уједињене нације – Учимо да живимо заједно у миру“. Ученици и наставници из 50 светских држава учествовали су на конкурсу са укупно 6514 пристиглих радова. Удружење за ликовни развој и едукацију из Старе Пазове покренуло је 2009. године Летњу школу уметности, како би деца кративно и квалитетно провела слободно време током распуста. Водитељи радионица били су млади уметници, који су дипломирали на Факултету ликовних уметности у Београду. На једној од понуђених радионица ученици су имали могућност да се упознају са дигиталном анимацијом и да сами реализују кратак филм. Радови настали током двонедељне школе учествовали су на конкурсу за школске награде организације „Мир и сарадња“, а један од радова је награђен.

Радови су настали комбинацијом традиционалних ликовних техника и дигиталном обрадом и анимацијом. Иако полазници (узраст од 8 до 14 година) нису имали искуства у дигиталној обради фотографија и дигиталним покретању појединачних детаља, сви су релативно лако успели да се снађу у новом медију и да направе анимирани филм. Почетни задатак био је да уроне у своје виртуелне сценографије и да се кратко представе, а затим да изрежирају своју причу.

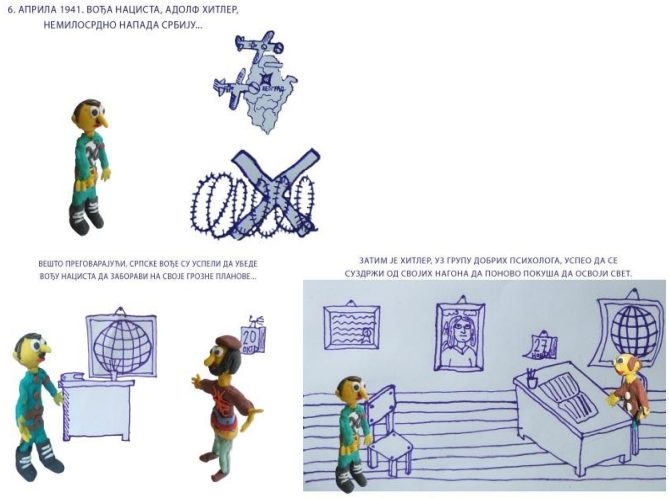
Теоретичар Оливер Грау заступа тезу да урањање у опсенарске светове није карактеристика само дигиталне фазе развоја цивилизације, већ је тај однос људи према сликама присутан и у много старијим медијумима опсене. У књизи Виртуелна уметност[12] он пружа детаљну студију развоја сликовних простора привида, почевши од великог фриза у Вили мистерија у Помпејима, па до техничких изума компјутерски створених виртуелних стварности. Полазећи од тезе да виртуелна стварност има корене у традицијама, које до сада нису пажљиво испитане и да су се људи и у ранијим епохама трудили да створе што већу илузију користећи техничка средства која су им била на располагању, Оливер Грау тежи да докаже да је виртуелна стварност у сржи људског односа према сликама. Данашња деца одрастају свакодневно урођена у виртуелни свет видео игара, где су у ситуацијама да обављају активности одраслих (у улогама су рели возача, пилота, војника) и доносе одлуке које утичу на даљи ток виртуелног живота. Како им ова ситуација није страна, тако ни задатак да себе представе у виртуелном простору није био претерано тежак. Полазници летње школе нашли су се у шетњи кроз своје измаштане просторе које су претходно нацртали, колажирали или извајали.

На почетку двонедељне школе ученици су разговарали о томе шта за њих представља мир и како би на ту тему направили причу. Из тих разговора проистекли су закључци да мир није само оружани сукоб између људи, да се не може једино тумачити као опозит рату, већ је тумачење много шире и често

12 Оливер Грау, *Виртуелна уметност*, Клио, Београд, 2008.

усмерено на оне ситуације које деца виде у свом окружењу: различит однос људи према расним и уличним псима, дискриминација различитости (дечак који слуша панк музику и има чироки фризуру), однос прем животној средини – загађење, а најчешће је мир повезиван са пријатељством.

Драматуршки најбоље разрађена прича односи се на реконструкцију Другог светског рата. Аутор је четрнаестогодишњи Михајло, који је испричао причу користећи реалне актере из Другог светског рата, али одлуке које ти јунаци доносе разликују се од оних погубних, историјских. И у ликовном погледу овај рад спада у веома успешне. Историјске личности су прецизно извајане у пластелину, са свим детаљима на основу којих их је могуће препознати. Сценографија је ручно цртана и, такође, поседује детаље на основу којих се може закључити да је аутор водио рачна о историјском следу догађаја (зидни календар у канцеларији и ординацији психолога). **Илустрације:**



Михајло Илић, 14 година

Технолошка револуција донела је демократичнију употребу технологија. Технолошки изуми нису више доступни само економски елитној мањини, већ много бројнијој популацији. Сваки просечан мобилни телефон сада поседује апликације, као што су фотоапарат, камера или диктафон. Доступност таквих креативних алата могуће је успешно користити у васпитно-образовном раду, али уз стални опрез да се њихова подређена позиција не претвори у господара.

Литература

1. Еко, У. (2001). *Разговор о крају времена,*Београд: Народна књига, Алфа.
2. Ериксен, Т. Х. (2003). *Тиранија тренутка,* Београд: Библиотека XX век.
3. Escobar, A. (1994). *Welcome to Cyberia*, Current Anthropology, Volume 35, Number 3,Chicago: The University of Chicago Press.
4. Грау, О. (2008). *Виртуелна уметност,* Београд: Клио.
5. Постер, М. (2008). *Постмодерне виртуелности,* Студије културе – зборник, ед. Јелена Ђорђевић, Београд: Службени гласник.

Nevena Popović

DIGITAL TECHNOLOGIES AND THEIR USE IN EDUCATION

Summary: *The Internet and new technologies have an impact to the change of lifestyle like no other medium before. Digital age (the time in which we live) means that any information should be available at any place and at any time. Technological inventions are not available only to economic elite minority but to much more numerous population. The technological revolution has brought a large number of unexpected and unintended consequences. This paper describes the use of digital technologies in the cultural sector and non-formal education at the local level and through the work of an international organization that promotes a creative approach to education.*

Key words: *Internet, digital technologies, globalization, art, virtual art, animation, non-formal education.*

Тања Спасојевић
ПУ „Чукарица“,
Београд

УДК 323.2:[316.32+398.1
323.2:[371.315.6:398.1

МОГУЋИ НАЧИНИ ПРЕВАЗИЛАЖЕЊА НЕГАТИВНОГ УТИЦАЈА ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ НА ПОРОДИЦУ, ДЕТЕ И ВАСПИТАЊЕ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА

Резиме: *Најзначајнија појава нашег времена јесте глобализација. Она се испољава, пре свега, у области економије као ширење слободног и интегрисаног тржишта, затим у социјалним односима, политици, васпитању, образовању и култури. Мултикултуралност је последица глобализације и одсликава процес мењања услова и начина живота људи широм света. Бити глобалан, значи бити укључен у различите облике интеракције са људима који се по култури разликују. Глобализација доноси неке позитивне елементе у развоју савременог друштва, али и доста негативних последица по различите социјалне, етничке и културне групе. Све то оставља трагове на положај породице, детета и његовог васпитања на раном узрасту. Породица доживљава трансформацију како у структуралном, тако и у суштинском-васпитном облику. Долази до напуштања традиционалног начина васпитања које замењује ново, савремено. Савремена породица нема модел таквог новог начина васпитања и сама проналази моделе. Значајан утицај у тражењу модела васпитања, као и метода васпитног утицаја има предшколска установа. Њен утицај, кроз деловање васпитача доприноси успостављању баланса између прихватања нових, савремених токова у васпитању детета и оних традиционалних. Индустријско друштво, брзина живљења и нови електронски медији пољуљали су традиционалне вредности. Техницизам је улењио радознали дух детета. Интелектуално напрезање замениле су машине, а међусобно дружење деце замениле су компјутерске игрице, које доприносе да дете стекне искривљену слику о свету. Главна сврха овог рада јесте да укаже на практични значај ове теме у васпитно-образовном раду, те да се, осим прихватања резултата глобализације на раном узрасту, допринесе неговању и унапређивању сопствене културне традиције и укаже на примере васпитне праксе у вртићу, који представљају могући начин превазилажења негативног утицаја глобализације.*

Кључне речи: *глобализација, породица, утицај, васпитање, дете, предшколска установа, васпитач, култура, традиција.*

Најзначајнија појава нашег времена јесте глобализација

Глобализација се испољава , пре свега, у области економије као ширење слободног и интегрисаног тржишта. Затим, у социјалним односима, политици, васпитању, образовању и култури. Мултикултуралност је последица глобализације и одсликава процес мењања услова и начина живота људи широм

света. Бити глобалан, значи бити укључен у различите облике интеракције са људима који се по култури разликују. Захваљујући глобализацији и мултикултуралности, долази до процеса ширења одређених пракси, односа, свести и организације друштвеног живота у целом свету. Основни захтев који се намеће модерном појединцу јесте успешна интеракција са различитим културама. Глобализација настаје као јединствено не само економско, већ и политичко и културно питање на планети Земљи.

Захваљујући развоју комуникационих средстава, долази до повезивања простора и времена, прожимања различитих култура, тако да се може говорити о настанку општепланетарне цивилизације са одговарајућим системом вредности. У овом контексту долази и до глобализације васпитања и образовања и проблема да се не само критички афирмише надирући систем вредности и универзализација културе, већ да се очувају посебне и специфичне националне вредности и култура, као извор стваралачке разноврсности и богатства народне културе и традиције. Посебно је потребно указати на противречности глобализације у области културних аспеката друштвеног живота и развоја. Она са једне стране проширује подручја културног живота, размену идеја и достигнућа, стваралаштва и иновација, а с друге стране, руши традиционалне и националне културне тековине, историјско наслеђе, намећући вредности и идеје западњачке цивилизације. Индустријско друштво, брзина живљења, као и електронски медији пољуљали су традиционалне вредности. Компјутери и аутоматизација умањили су реалну потребу за креативним човековим испољавањем. Техницизам је улењио радознали дух детета. Интелектуално напрезање замениле су машине, а међусобно дружење деце и такмичарски дух замениле су компјутерске игрице. Бизнис-култура осиромашила је духовни живот детета и младих људи.

Под утицајем глобалних друштвених процеса наш свакодневни живот претрпео је значајне измене. Смањује се утицај традиције и успостављених вредности што у значајној мери утиче на све важне аспекте човековог живота, нарочито на оне у вези са породичним односима. Појединци у савременом добу, ослобођени притисака традиције, имају више могућности да самостално обликују свој живот, да живе на отворенији и рефлексивнији начин, него што је то био случај код претходних генерација којима су традиција и одређени фактори (друштвена класа, род, религијска припадност...) усмеравали активности и начин живота. У савременом друштву долази до разлагања интегритета породице, а улоге њених чланова све више се померају из породице на подручја јавног живота. Породица више нема карактер односа који је заштићен од света, у којем се међусобна солидарност и лојалност чланова успоставља кроз сазревање специфичног идентитета породице као групе, али и свог личног идентитета који се у њој ствара.

У савременом друштву постоје нове вредносне оријентације. Циљеви којима су људи тежили били су у вези са срећним породичним животом (повећање животног стандарда, добро образовање за децу), а данас су циљеви људи усмерени на самоостварење, развој личних особина, трагање за личним идентитетом итд. Друштвене промене у савремености су свакако један од главних фактора узрока трансформације породице. Међусобно повезани чиниоци

који стварају оквир за породичну промену или делују као актери породичне промене су: сексуална револуција, борба за женска права, технолошке промене на плану људске репродукције, информатизација друштва, утицај глобализације на приватни живот, нови индивидуализам, а легализација истополних бракова, такође, прети да ће бити наметнута. Развој савремене глобалне економије, технолошке промене у раду, нови начини привређивања, нова организација рада, неизвесност запослења и промена радних места имају негативне последице на брак, породицу и самим тим и дете.

Дилеме родитеља

- С обзиром на све ово наведено у погледу промена које су се десиле у данашњој породици, значајну улогу у васпитавању предшколског детета заузимају предшколске установе.
- Из разговора са родитељима долазимо до закључка да су у дилеми како васпитавати дете, како пронаћи прави модел на који могу да се угледају у васпитавању деце.
- Свесни тежине ситуације у којој се налазе родитељи захваљујући утицајима глобализације и све већих захтева који се постављају пред њих, покушали смо да пронађемо начине успостављања баланса између савременог начина васпитања и оног традиционалног што носе у себи у виду имплицитне педагогије.

  Понудили смо...
- адекватну литературу,
- трибине и предавања на тему васпитавања детета,
- омогућили разговоре са педагозима и психолозима,
- омогућили размену искустава захваљујући чешћим састајањима родитеља,
- одржавање заједничких активности са децом у вртићу,
- подсећање на народну традицију и националну културу,
- развијање квалитетне сарадње за постизање циља: проналажење одговарајућег модела, прихватајући квалитетне утицаје глобализације уз очување традиционалног.

Упознавање са нашим традиционалним предметима

Народно коло

Резултати

На основу анкете коју смо спровели, родитељи су дали позитивне одговоре о свим организованим активностима, очекујући да их и надаље планирамо. Пружена је свесрдна подршка од стране родитеља у даљем раду, као и отворена могућност у давању њихових идеја у организовању активности са истим циљем- очување традиције, али и уважавање нових трендова у васпитавању деце.

Закључак

Глобализација доноси неке позитивне елементе у развоју савременог друштва, али и доста негативних последица по различите социјалне, етничке и културне групе. Све то оставља трагове на положај породице, детета и његовог васпитања на раном узрасту. Породица доживљава трансформацију, како у структуралном, тако и у суштинском-васпитном облику. Долази до напуштања традиционалног начина васпитања, које замењује ново, савремено. Савремена породица нема модел таквог новог начина васпитања и сама проналази моделе. Значајан утицај у проналажењу модела васпитања, као и метода васпитног утицаја има предшколска установа. Њен утицај, кроз деловање васпитача, доприноси успостављању баланса између прихватања нових, савремених токова у васпитавању детета и оних традиционалних. Понуђени начини деловања васпитача и установе позитивно су прихваћени од стране родитеља, тако да и даље, у нашем раду, настављамо са изналажењем нових могућности, кроз сарадњу, у циљу што квалитетнијег развоја наше деце.

Литература

1. Виготски, Л. С. (2005). *Дечја машта и стваралаштво,* Београд: ЗУНС.
2. Вуксановић, Д. (2007). *Филозофија медија: онтологија, естетика, критика*, Београд.
3. Гиденс, Е. (2005). *Одбегли свет, како глобализација преобликује наше животе,* Београд: Стубови культуре.
4. Група аутора (1989). *Родитељи у дечјем вртићу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Ђорђевић, Б. (1985). *Савремена породица и њена васпитна улога*, Београд: Просвета.
6. Милић, А. (2001). *Социологија породице – критика и изазови*, Београд: Чигоја штампа.
7. Младеновић, М. (1963). *Породица и породични односи*, Београд: Рад.

Tanja Spasojević

POSSIBLE WAYS OF OVERCOMING THE NEGATIVE INFLUENCE OF GLOBALIZATION ON FAMILI, CHILD AND PRESCHOOL TRAINING

Abstract: *The most important phenomenon of our times is globalization. It is manifested, first of all in the field of economy as an expansion of a free and integrated market, as well as in the areas of social relations, politics, upbringing, education and culture. Multiculturalism is a consequence of globalization and it reflects the process of changing the conditions and the way of living worldwide. To be global means to be involved in various forms of interaction with people from different cultural backgrounds. Globalization brings certain positive elements in the development of modern society, but it also has a lot of negative effects upon various social, ethnic and cultural groups. It leaves a trail on the position of family, child and its early-age upbringing. Family is being transformed both in its structural and in its essential upbringing aspects. Traditional way of child upbringing is being replaced by a new, modern one. Modern family has no model for such new way of upbringing and it is forced to find it by itself. A preschool has an important influence in searching for the model and methods of child upbringing. That influence, trough the actions of educators and teachers, helps in reaching the balance between accepting new, modern courses and keeping the traditional ones. Industrial society, quick way of living and new electronic media have shaken the traditional values. Technicism has slowed a curious spirit of a child and made it lazy. Intellectual efforts have been replaced by machines and normal socializing among children may get. The main purpose of this paper is to point out the practical importance of this topic in upbringing and education. That is, along with accepting the results of globalization in an early age, efforts should be made to cherish and promote our own culture and tradition and to emphasize the examples of such practice in nursery schools as a possible way of overcoming the negative impacts of globalization.*

Key words: *globalization, family, influence, upbringing, child, preschool, educator, culture, tradition.*

Марина Ивановић
Филозофски факултет, Ниш
Наташа Ћирић
ОШ „Чегар“,
Ниш

УДК 316.774:37.032-053.2
316.775.4:373.23-053.2

МЕДИЈИ И ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ У ПРОЦЕСУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

Резиме: *Деца данас живе и васпитавају се у савременом друштву и новој културној клими, заснованим на брзом преношењу садржаја и глобалном аудиторијуму. Главни чиниоци савременог начина живота и васпитања су управо, средства масовне комуникације. Окружење деце, које је од велике важности за њихову социјализацију и учење, промењено је глобалним културним симболима које масовни медији пропагирају. Деца проводе више времена у непосредном контакту са медијима него у учењу, игри, дружењу, спорту или другим активностима. Медији као глобални феномен, имају снажан утицај на ставове и понашање деце, посебно ако социјално окружење пропагира и подржава исте вредности и моделе понашања. Медијско васпитање, у овом контексту има велики значај у свакодневном животу и васпитно-образовном процесу деце предшколског узраста.*

Кључне речи: *медији, деца, васпитање, образовање, глобализација.*

1. Увод

Током протеклих година медијски свет који се брзо и радикално мења пратила је и изражена, али не увек ефикасна брига друштва за последице и утицај тих промена на децу. Медијско окружење деце пре једне деценије и окружење у коме расту данашња деца се веома разликују. У новим околностима детињство и одрастање изгледају другачије, захтевају нова знања и вештине за оријентацију у стварности. Медији су били и остали остали једна од кључних институција социјализације, али за сасвим другачију врсту будућности.

Када се говори о медијима и деци, углавном, мисли се на школску популацију, а не на децу предшколског узраста. Данас се деца са медијима сусрећу од најранијих дана и у складу са тим може се говорити о медијском васпитању. Њихов доживљај медија представља свакодневницу, како код куће тако и у вртићу. Разматрања на тему медија и васпитања можемо засновати на чињеници да ће у будућности окружење у којем деца живе бити још више испуњено медијима, те је нужан педагошки задатак припремити децу за овај процес.

Конвенцијом о дечијим правима дефинисане су регулативе којима медији доприносе развијању и поштовању комуникационих права деце. Ова права

омогућавају учешће деце у јавној комуникацији, али им истовремено пружају и заштиту од медија када је то неопходно:

- право на слободно формирање и изношење мишљења о свим питањима која се тичу детета (члан 12),
- право на слободу изражавања које обухвата право детета да тражи, прима и даје информације, а које је ограничено само у случајевима када је то предвиђено законом и неопходно (члан 13),
- право на приватност и заштиту од напада на породицу, дом, преписку или част и углед детета (члан 16),
- право на информацију, уз истицање значаја медија за ширење информација од друштвеног и културног значаја за дете, уважавање језичких потреба деце из мањинских група и залагање за развој смерница за заштиту детета од информација штетних по његово добро (члан 17) (Deca u medijskom ogledalu, 2010: 11).

Информације о спољном свету деца добијају путем мас-медија, чак више и од родитељске поуке. Медијска култура је доминантан облик културе данас те су медији од суштинске важности за васпитање деце. Они се сматрају покретачима процеса глобализације и одговорним за преношење „западњачких“ погледа на свет, њиховог система вредности, културе, економских и политичких интереса (Lemiš, 2008). Деца су најчешћи конзументи медијских садржаја. Они уче о свету у којем живе кроз игру, истраживања виђеног, кроз деловање у којем је њихова емоционална ангажованост изузетно важна јер их додатно покреће. Дакле, што је занимљивија и богатија понуда, мотивисаност и интерес деце је већи. С обзиром на број сати који проводе уз савремене медије неминовно је поменути утицај који медији врше на њихове вредности и обрасце понашања. Гледајући на телевизији стил живљења, облике понашања, стил облачења и начине опхођења, деца без размишљања то прихватају и опонашају удаљавајући се тако од свог система вредности, своје културе и идентитета.

2. Медији и глобализација

Ширење комуникационих технологија, почевши од књиге, новина и радија, преко телевизије, до компјутера и интернета, увек је изазивало велико интересовање, дискусије и опречне ставове у свим културама. С једне стране, постојала су велика надања и очекивања од савремених технологија. Сматрало се да ће обогатити дечје животе, подстицати машту и креативност, ширити фонд знања, охрабривати мултикултуралну толеранцију и развој демократије. Са друге стране, постојао је страх да могу „отупити“ дечја осећања и развити индиферентност према патњама других, да могу охрабрити деструктивна понашања и довести до срозавања моралних вредности. Владао је став да ће увођење савремених технологија потиснути локалне културе и допринети друштвеном отуђењу (Lemiš, 2008).

Медији као најмоћнији развојни, економски, културни и комуникациони капацитет до сада виђен, данас детерминишу кључне одреднице савременог друштва: глобалну економску структуру, демократски политички оквир и масовну културу (Kelner, 2004). Под претпоставком да је култура део нас, њеним омасовљавањем губи се могућност да произведе „свој културни новум, специфично и уникатно културно решење“ (Плут, 2003:26). Различитост и

спецификичност сваке културе даје најбољи увид у суштину културног, самим тим и људског. Корените промене и њихова неминовност доносе мас-културу као типично глобални феномен. Глобализација је узела маха у сваком сегменту живота.

Развој медија масовних комуникација је утицајем на велике промене у култури потпомогао стварању другачије реалности. Промене које доноси глобализација условљавају да се дете све више одваја од природе и окреће свету технике. Бакингам (Buckingham, 2007) сматра да глобализација доводи до изградње „хомогене глобалне дечије културе“, у којој су културне разлике постиснуте из друштвеног система вредности и у којој покушаји родитеља да одрже и пренесу деци културне вредности немају успеха. Медији на овај начин онемогућују пренос традиционалних вредности.

Медији захтевају прилагођавање што подразумева психосоцијалне механизме, које деца предшколског узраста не поседују. Зато је у њиховом васпитању потребно посебно посветити пажњу развоју механизама као што су биолошки, моторни, психолошки и социјални који ће помоћи деци да се прилагоде савременој цивилизацији (Каменов, 2006).

Иако се јавност најчешће бави опасном и штетном страном медија, претераним насиљем, порнографијом, стереотипима и сензационализмима, они могу бити и користан извор забаве и информација. Оба начина утичу на друштвену социјализацију и обликовање идентитета деце и одраслих особа, самим тим и националних идентитета.

3. Улога медија у савременом васпитању и образовању деце

Електронски медији свакодневно стварају и мењају окружење у коме деца расту. Улога медија у васпитању и образовању је од великог значаја, јер са узрастом расте могућност примене савремених медија што омогућава развој медијске писмености и деловање медијске културе. Развијање медијске писмености деце и младих један је од изузетно значајних задатака васпитно-образовног система (Stanisavljević Petrović, Radović i Ivanović, 2012). Медијско васпитање тежи да омогући креативно и критичко учење са употребом технолошких и традиционалних медија за развој и ослобођење појединаца и друштва, за демократизацију комуникације. Оно траје читавог живота, актуелно је и подстиче занимање, мотивацију и разумевање које би тешко постигло употребом конвенционалнијих метода и помагала при учењу (Zgrabljić Rotar, 2005).

Медији нуде алтернативни начин за стицање знања о свету и себи и све више заузимају место које припада васпитно-образовним институцијама. Важност дигиталних медија није ограничена на институционално подучавање и учење. Медији имају изузетну улогу и у раном образовању деце, раду с младима, професионалном образовању и у образовању или усавршавању одраслих у контексту целоживотног учења (Nadrljanski M., Nadrljanski Đ. i Bilić, 2007).

На почетку коришћења медија у васпитно-образовном процесу њихова улога била је да освеже и прошире знање. Медији су третирани као прибор и едукација о њима није била приоритет. Данас се сасвим оправдано може говорити о медијима као интегралном делу процеса васпитања и образовања.

Постоје многи телевизијски програми и компјутерски курсеви, за децу најранијег узраста, па се са медијским образовањем почиње у предшколским установама.

Медији представљају један од најзначајнијих чинилаца васпитања и социјализације који подучавају децу и младе пружајући информације, промовишући норме и вредности, упознајући их са начинима на које свет функционише (Stanisavljević Petrović, 2011). Кроз едукативне телевизијске и медијске садржаје деца могу усвојити позитивне вредности и ставове који се односе на различита подручја живота. Када су у питању деца, треба их користити врло критички и промишљено, бирати квалитетне едукативне садржаје који ће имати што више позитивних утицаја на њихове изборе, ставове и понашања.

Деца се веома лако сналазе у дигиталном свету и надмашују своје родитеље у способности манипулације медијима. Они се са дигиталним медијима сусрећу од најранијег детињства. Вељановски (2012) наводи пример интерактивних игара, које представљају спој више медија истовремено (видео-игре, компјутерске игре, конзоле, мобилни телефони итд.) и захтевају активно размишљање и интеракцију између детета и медија. Говорећи о односу дете – медиј, Плут (2003) истиче да је контакт детета са културним продуктима најчешће посредован одраслима, чак и када они нису директно присутни својим захтевима, очекивањима и вредностима. Иако је улога одраслих важна, у овом процесу је присутна и непосредна културна интеракција, односно интеракција између детета и културног продукта. Гледање телевизије се одвија уз ограничен надзор одраслих, али интеракција између детета и културног продукта не намеће захтеве, не преиспитује мотивацију нити подразумева обавезе (Lemiš, 2008). Породица, школа и непосредно окружење могу контролисати утицај медија на децу, зависно од времена које деци посвећују, од норми по којима живе, вредности које пропагирају и поштују, оспособљавања деце да се критички односе према понуђеним садржајима (Zindović-Vukadinović, 2000).

Посебна важност дигиталних медија за васпитне и образовне процесе у свим животним раздобљима може се објаснити посебном функционалношћу медија. У образовању медији имају различиту примену која зависи од узраста деце: од програма за учење и вежбање, база података и алата, преко игара за учење и симулација до комплексних комуникацијских и кооперацијских окружења (Nadrljanski i sar., 2007). Применом модерних технологија, омогућено је у потпуности успешно стицање знања и ван васпитно-образовних установа, што пружа нове могућности. У будућности ће се процес учења променити и деца ће постати активни чиниоци који сами бирају темпо, начин и количину знања које усвајају (Ковачевић, 2006).

Закључак

Развој електронских медија донео је корените и трајне промене у друштву и култури и утицао на промене у васпитању. Деца путем медија задовољавају различите емоционалне, когнитивне и социјалне потребе. Они омогућују деци да усвоје моделе понашања и систем вредности кроз снажне доживљаје и без наметања. Медији нуде алтернативни начин за стицање знања о свету и себи и све више заузимају место које припада васпитно-образовним институцијама. Медијско васпитање тежи да омогући креативно и критичко

учење које траје читавог живота, актуелно је и подстиче занимање, мотивацију и разумевање.

Деца се са дигиталним медијима сусрећу од најранијег периода. Породица, школа и непосредно окружење могу да контролишу утицај медија на децу, посвећујући деци пажњу, преносећи норме и вредности које пропагирају и поштују и оспособљавајући децу да се критички односе према понуђеним садржајима. Васпитање деце у процесу глобализације захтева да се посебно посвети пажња развоју механизама као што су биолошки, моторни, психолошки и социјални који ће помоћи деци да се прилагоде савременој цивилизацији. На овај начин омогућава се правилан развој деце и њихово одрастање у савременом друштву.

Литература

1. Buckingham, D. (2007). Childhood in the Age of Global Media. *Children's Geographies*, Vol. 5, Nos 1–2, 43–54.
2. Veljanovski, R. (2012). Obrazovanje za medije u novom tehnološkom dobu – promena diskursa. *Kultura*, br. 135, 49-64.
3. Zgrabljić Rotar, N. (2005). *Medijska pismenost i civilno društvo*. Sarajevo: Medija centar.
4. Zindović-Vukadinović, G. R. (2000). Mediji i vaspitanje. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 32, 118-131.
5. Каменов, Е. (2006). *Предшколска педагогија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Ковачевић, М. (2006). Медији и образовање – изазови савременог доба. *Култура полиса*, бр. 4-5, 525-534.
7. Kelner, D. (2004). *Medijska kultura*. Beograd: Clio.
8. Lemiš, D. (2008). *Deca i televizija*. Beograd: Clio.
9. Nadrljanski M., Nadrljanski Đ., Bilić, M. (2007). *Digitalni mediji u obrazovanju*. Dostupno na: http://infoz.ffzg.hr/INFuture/2007/pdf/708%20Nadrljanski%20&%20Nadrljanski%20&%20Bilic,%20Digitalni%20mediji%20u%20obrazovanju.pdf (13.2.2014.)
10. Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
11. Poter, Dž. (2011). *Medijska pismenost*. Beograd: Clio.
12. Stanisavljević Petrović, Z. (2011). Medijsko vaspitanje u vrtiću. *Kultura*, br.137, 382-397.
13. Stanisavljević Petrović, Z., Radović, V., Ivanović, A. (2012). Medijska pismenost i kultura učenika osnovnih škola u Nišu. *Kultura*, br.137, 210-234.

***(2010). *Deca u medijskom ogledalu*. Predstave o deci u informativnim medijima u Srbiji. Beograd. Dečiji fond Ujedinjenih nacija (UNICEF). Dostupno na: http://centarzamedije.fpn.bg.ac.rs/contentfiles/Publikacija%20%20Deca%20u%20medijskom%20ogledalu.pdf (7.2.2014.)

Marina Ivanović, Nataša Ćirić

MEDIA AND EDUCATION OF CHILDREN IN THE GLOBALIZATION PROCESS

Summary: *Children today live and are being educated in modern society and in a new cultural climate, based on quick data transferring and global auditorium. Main factors of contemporary lifestyle and education are the means of mass media. Children's surrounding, which is of great importance for their socialization and education, has been changed by global cultural symbols that mass media promotes. Children spend more time being in indirect contact with media, rather than studying, doing sports and other activities. Media, as a global phenomenon, has a strong influence on children's attitudes and behaviour, especially if its social surrounding promotes and supports the same values and behavioural models. Media education, in this context, is of big importance in everyday life and educational process of preschool children.*

Key words: *media, children, education, globalization.*

Марија Јоновић
ОШ „Владислав Петковић Дис“,
Грљен – Зајечар

УДК 373.23:371.64

БИБЛИОТЕКА И ПЕРСПЕКТИВА РАЗВОЈА ПРЕДШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ

Сажетак: *Мало ствари тако обележи читоаца као прва књига која нађе пут до његовог срца. Оне прве слике, одјек тих речи за које верујемо да смо их оставили за собом прате нас целог живота и вајају палату у нашем памћењу, у коју ћемо се пре или касније колико књига прочитамо колико светова откријемо колико научимо или заборавимо вратити.*

Кључне речи: *књига, дечија библиотека, ресурс*.

Увод

Савремени међународни документи који говоре о библиотекама, дефинишу ову установу као установу која је одговорна за остваривање принципа интелектуалне слободе и несметаног протока информација. Библиотекара обавезују на организованост, спремност, вешту комуникациону припремљеност, креативност, да успоставља баланс између књиге и читаоца.

За децу предшколског узраста, основни начин упознавања, непосредног окружења је игра, па је основни методски поступак у раду са њима игра, тј. игровни.

Драматизација књижевних дела

Дечју жељу за игром треба стално подстицати, користити је у разним сферама и аспектима, тако и у свету књижевне уметности, која се мора базирати на исправном, правилном говору и изговору гласова.

Драматизација књижевних текстова које библиотекари препоручују за рад са децом предшколског узраста, деца посебно воле. [1] Актери су они (деца) и луткице, а све то снажно делује на њихов емотивни развој, развој маште, развој говора и слуха.

Деца путем разговора о некој одгледаној представи, на свој једноставан начин износе своје мишљење, самостални суд, што све утиче на њихово језичко усавршавање, на дечју речитост.

О драмској књижевности за децу мало је писано, мало је таквих драмских дела који би били примењиви у предшколству. Драмско извођење у вртићима, може се применити при мотивацији, у уводним деловима часа, па чак и приликом читања од стране васпитача и упознавањем са новим текстом. [1]

Дете је личност које има права да расте и развија се у квалитетној васпитно-образовној средини, а та средина мора да поштује његове особености, уважава његове потребе и подстиче целокупан психофизички развој. Реч и мишљење су јако тесно повезани, а одабир праве књиге намењене узрасту предшколца је од велике непроцењиве вредности.

Сликовница – моја прва књига

Сликовница сликовито и креативно развија дететову пажњу и мишљење. На основу виђеног, дете може само да створи причу, онако како оно доживело и видело слику. Употребиће машту, јер она игра врло важну улогу код деце предшколског узраста. Дете ће оно што види испричати на свој једноставан начин, јер на овом узрасном доби, још увек они не знају и не умеју да читају.

Овакав приказ захтева добру оспособљеност васпитача који треба да реализује програм кроз индивидуално подучавање и тада су малишани и васпитач у интеракцији и оспособљавају се за стицање нових комуникационих вештина, а оне доводе до развоја компетенција (способност за стварање и употребу вербалних знакова која се испољава говорном делатношћу).

„Ако се већ толико заклињемо да нам је од свега најважније адекватно учешће деце у настави, ако нам је заиста искрена та наша жеља да деца мисле, више разумеју, морамо тражити конкретне и ефикасне начине да децу покренемо, заинтересујемо, активирамо“ (Душан Радовић). За децу предшколског узраста, библиотека је од великог и непроцењивог значаја, јер то је установа са којом се дете прво сусреће, институција која има васпитно-образовни карактер.

Предшколска библиотека и дете

Данашња предшколска библиотека подстиче истраживачко учење као најкреативнији облик, који у фокусу има наставни садржај, учење кроз игру и ваннаставне активности. Кроз коришћење широког спектра високо квалитетне слике, књиге, песме, звучне сликовнице, библиотека је простор који позива децу на уживање, комуникацију, друштвене вештине и оспособљава их да буду спремни да уче када пођу у школу.

Рана писменост се односи на оно што деца знају о читању и писању пре него што заправо уче да читају и пишу, а сусрећу се са књигом и писаном речи, још много, много раније. Најзначајнија истраживања утицаја библиотеке је јасан доказ да фонолошка знања и вештине су веома значајни за децу у овом узрасном периоду.

Поновљено читање од стране васпитача, читање песме, приче са римом, помаже деци да звучно слушајући осете радњу. Као доказ тој тврдњи, пљескање рукама уз слогове појединих речи, имена или знакова у књизи, помаже деци да почну да одвајају звукове од речи. Многи наши писци и стваралоци за децу дали су допринос при раду у предшколској библиотеци. Милован Витезовић, Љубивоје Ршумовић, Мошо Одаловић, Перо Зубац формирали су звучне записе што код деце изазива пажњу, заинтересованост, развија машту и креативност.

Усмереност на предшколску популацију стални је и основни задатак школског боблиотекара са тенденцијом да се прошире знање, вештине, навике као и начела која откривају приступ локалним изворима и ширим могућностима

примене. Однос школе према библиотеци, библиотекара према кориснику је рестриктиван и особито вредан.

Опремљеност библиотеке

Поред адекватног библиотекарског фонда прилагођеном узрасном раздобљу, осмишљених културно образовних програма, савремена библиотека мора да располаже савременом и рачунарском опремом, која ће омогућити и комуникацију преко интернета.

Библиотекар је тада спона између фонда и детета, између компјутера и детета. Библиотека је стечиште одговорности и задовољства свих учесника који су њени актери. Слобода изражавања и информисања је условљена узрастом корисника, те се посебан однос негује према деци.

Подршка дечјој радозналости кроз дружење, оптимизам, заједничко извођење луткарских представа, казивање научених стихова, заједничком активизму, води тимском (групном) овладавању знањем, али само добром организацијом библиотекара, његовом вештином и креативношћу, начином прилагођавања и самом приступу ка детету, редом и дисциплином.

Постављаем сликовница, књига, звучних књига на видним местима, уз леп цртеж, апликацију која ће привући дететову пажњу, али на местима „недодирљивим“, јер деца предшколског узраста из знатижеље желе да прићу књизи, да је дохвате, опипају материјал, а све то може да доведе до оштећења књиге.

Функције библиотеке

Три главне функције библиотеке су:

- образовно-васпитна,
- библиотечко-информациона,
- културно забавна и јавна делатност.

Важна улога библиотекара предшколског узраста мора да се огледа како начину прилагођавања ка деци, тако и у простору, намештају и опреми. Треба створити пријатељско окружење, које ће дете заинтригирати, где ће дете ући са вољом, знатижељом, а спремношћу библиотекара, задовољно изаћи.

Простор библиотеке

Просторија библиотеке треба да буде добро осветљена, далеко од буке, температура у просторији да буде одговарајућа, да има довољно простора за колекције књига, књижних и некњижних дела, новине и часопописи, простор за учење и истраживање, читаоница, пулт за информације, столови за учење, цртање, простор за необавезно читање са неконвенционалним намештајем за књиге и часописе који побољшавају писменост, подстичу радозналост, тј. учење током читавог живота и читање и слушање из уживања. [3]

Простор за подучавање за и велике и целе групе предшколараца, треба да задовољи основне критеријуме и поставке. Опрема мора бити на задовољавајућем нивоу, јер треба задовољити дечју знатижељу и заокупити им пажњу занимљивим сегментима. Опрема подразумева већ наведени компјутер са употребом интернета, ЦД, опрему за скенирање, видео бим за репродуковање бајки, приче и сл. Задатак библиотекара код деце на овом узрасном раздобљу је да обезбеди активности у којима ће деца да слушају и опонашају поједине шумове, звукове, гласове, да подстиче децу да препознају и разликују гласове, гласовне супрасегменте и друге говорне целине.

Савремена библиотека и ресурси

Пажња деце треба на разне начине да се усмерава, да се баци акценат на чињеницу да се говор састоји од гласова, речи и реченица, како би се код деце развијали појмови о елементима говора. Деци треба развијати фонетску перцепцију, обезбедити им добар модел говора и посебним поступцима и вежбама створити услов за правилан изговор свих гласова матерњег језика и усвајање јасне дикције, акцената и правилну интонацију.

Приказом звучне књиге, сликовнице, дечје потребе треба да буду задовољене у тој мери да могу слободно да размењују мисли и осећања, да се науче да слушају и говор да разумеју, да се спонтано изражавају, употребљавајући своје мисли, намере, молбе тачно и јасно.

Састављањем кратких причица – описа (а касније и причица са сижеом), уз очигледан ослонац на предмете на које се односи (нпр. меца, лутка, аутомобилчић) измишљање тих кратких причица према теми и плану по предмету васпитача, важан је сегмент који се односи на предшколску библиотеку и учешће предшколараца у њој.

Способност слушања, разумевања, доживљавања и памћења онога што се прича и чита, у почетку уз ослонац на очигледна средства, а касније без тога. Потом да дете преприча својим речима онако како је разумело, да изгради јасан став и мишљење о главном јунаку приче, да изрази свој однос (шта му се свиђа, шта му се не свиђа, зашто?). Код деце предшколског узраста развити трајно интересовање за књижевно стваралаштво, оног испричаног, прочитаног, приказаног уз помоћ филма,ТВ емисије, радија, позоришног приказа, као и способност њиховог разумевања, доживљавања и тумачења повезаног са сопственим искуством и појавама из живота. [2]

Библиотека треба уз помоћ и сарадњу са васпитачима да негује код деце интересовање и љубав за књигу, потребу и навику да се другује са књигом. Деца треба постепено да се упознају са одабраним прозним и поетским делима (причама, песмама, бајкама, брзалицама, пословицама, разбрајалицама). Да књижевна дела користе као повод за разговор са старијом децом о поступцима јунака о коме су чули из књиге, њихово оцењивање са моралног становишта, сагледавање њихових мотива, карактерних особина, изгледа, судбине и др.

Савремена библиотечка колекција треба да садржи и презентује разна гледишта, чак и она која нису у потпуности прихваћена и у довољној мери популарна. Фондови треба да задовољавају потребе свих узрасних група. Али, библиотеке се сусрећу са низом потешкоћа, јер тренутно стање колекција књижног фонда, тешко да може да задовољи и испуни све жеље корисника. Свакодневне тешкоће са којима се сусреће свака наша библиотека су: слаба опремљеност, минимална обнова фондова, недостатак репрографске опреме, повремени прекиди у комуникационом систему, финансијски проблеми, неодржавање постојеће опреме или њена застарелост. [2]

Зато је велика и одговорна улога библиотекара у остваривању основног и моралног циља – а то је улити љубав деци према писаној речи. Касете, дигитални видео дискови, играчке едукативне игре рачунари, софтвери, приступ интернету, све је то примерена грађа за коју се мора и сам библиотекар залагати. При избору грађе, морају се поштовати критеријуми који обезбеђују висок квалитет која

мора бити примерена узрасту корисника, мора бити савремена, одраз разноликих вредности и мишљења, одраз културе локалне заједнице, али и увод у глобалну заједницу. [5]

Упутства за дечије библиотеке сугеришу уређење ентеријера са којим се дете може идентификовати. Да би библиотека била привлачно и узбудљиво место за кориснике она мора поседовати простор који се лако препознаје и разликује се од осталих делова библиотеке (посебно је уређен, намештен, окречен).

Сталност одбора Секције библиотеке за децу и младе

Оне морају задовољити информацијске и културне потребе, као и потребе за разонодом и забавом, што подразумева издавање различите грађе, пружање информација и референсних услуга, помоћ деци да одаберу грађу, активно учешће деце у бирању грађе и развоју библиотечких услуга, организовање обуке за стицање вештина неопходних за сналажење у библиотеци и информацијско описмењавање, мотивација за читање, организовање креативних програма и причање прича, едукација родитеља, васпитача и учитеља, обезбеђивање референсне литературе и образовање за васпитаче, учитеље и библиотекаре, сарадња са организацијама и установама у заједници (задовољити потребу за књигом локалних установа кроз истраживање информационих и културних потреба локалне заједнице, школе, амбуланте, дечији вртићи као партнери у активностима популарисања читања међу децом, родитељима и особама које се професионално баве децом).

У упутствима за дечије библиотеке уводи се појам менаџера у библиотеци, као вештог руководиоца који користи неопходна маркентишка средства и услуге дечијих библиотека, континуирано развија и промовише у локалној и широј заједници.

Закључак

Неопходно је дечије библиотеке представити и у јавности, имајући у виду чињеницу да је борба за дететово време и пажњу све већа. У јавности се стално мора истицати да су вештина читања и писменост неопходне за комуникацију.

Литература

1. Каменов Е. (1990). *Предшколска педагогија*, Завод за уџбенике: Београд.
2. Пиље, М. (1995). *Педагогија*, Матица Хрватска: Загреб.
3. Вранеш, А. (2008). *Библиотекарска истраживања у школској библиотеци*, Филолошки факултет: Београд.
4. Вукасовић, Д. (1995). *Педагогија*, Алфа: Загреб.
5. Стојановић, Б. (2012). *Развој емоционалних и естетских компетениција ученика кроз уметност речи*, Педагогија, број 1, стр. 113-126.

Marija Jonović

LIBRARY AND THE DEVELOPMENT PERSPECTIVE OF PRE- SCHOOL LIBRARIES

Abstract: *There are only a few things that leave the mark on a reader such as it is the first book which really finds the way to his heart. Those first images, the sound of the words for which we believe to be left behind, keep following us the whole life and sculpture the palace in our memory to which we will, sooner or later- come back, no matter how many books we have read, how many worlds we have discovered, how much we have learnt or forgotten! The children`s library presents the basic resource for a child of younger age to develop mentally with the help of a book.*

Keywords: *a book, children`s library, resource*.

Миле Пенков
Силвана Видојковић
ОШ „Десанка Максимовић“,
Чокот – Ниш

УДК 371.322.5:792.97+371.64]:373.3

САРАДЊА БИБЛИОТЕКАРА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ И ВОДИТЕЉА ЛУТКАРСКЕ СЕКЦИЈЕ

Резиме: *Луткарска секција је једна од најомиљенијих слободних активности у млађим разредима основне школе. У овој секцији ученици имају прилику за својеврсни продужетак дечје игре с играчкама из периода раног детињства, социјализацију са вршњацима, афирмацију својих уметничких склоности и драмског талената. Луткарство као програмско подручје заступљено је у редовној настави као повремена или стална активност: коришћење лутке на часовима српског језика (при обради књижевног текста и његовој драматизацији) и у оквиру рада луткарске секције омогућава ученицима и лакше учење матерњег језика, његово развијање и богаћење. Библиотекар основне школе може бити од велике помоћи учитељима и водитељима предшколских група у организацији припрема луткарских сцена и извођења лутка–представа. Његова подршка огледаће се у уступању простора читаонице за израду лутака, пробе и извођење представа, у обезбеђењу неопходних техничких услова, као и избору и набавци одговарајућих библиотечко-информационих извора потребних за рад луткарске секције, у договору са њеним водитељем.*

Кључне речи: *луткарство, основна школа, библиотека, луткарска секција, библиотечко-информациона подршка.*

Луткарска секција је једна од најомиљенијих слободних активности ученика млађих разреда основне школе. У овој секцији они имају прилику за својеврсни продужетак дружења са играчкама из периода раног детињства, као и за афирмацију својих уметничких склоности и талената. Од великог је значаја препознавање ликова из бајки, из периода раног детињства и припремног предшколског разреда, што ће омогућити спонтану креативну надградњу раније усвојених знања. Лутка–игра, као ретко која друга дечја игра, омогућава развијање креативне имагинације и импровизације: гласовима и покретима руку оживљавају се предмети, претварају у биљке, животиње и људе, а дечја глума је природна и спонтана.

Луткарство као наставно подручје заступљено је у редовној настави као повремена или стална активност: коришћење лутке на часовима српског језика (при обради књижевног текста и његовој драматизацији) и у оквиру рада луткарске секције омогућава ученицима лакше учење самог језика, његово

развијање и богаћење. Један од практичних задатака луткарске радионице јесте спонтано, ненаметљиво повезивање живота са наставним градивом, које у млађим разредима укључује већи број класичних бајки и драмских текстова. Лутка се тако појављује као наставно средство које омогућава боље усвајање наставног градива, а не само као реквизит који служи забави и игри ученика у току реализације програма слободних активности. Наизглед необавезна и лагана, лутка–игра доприноси лакшој социјализацији ученика и конструкцији знања о животу, неговању критичког мишљења, памћењу, закључивању, али и маштању и креацији.

Библиотека основне школе представља специфичну јединицу унутар целине школског простора, с обзиром на то да поред образовног и васпитног утицаја на ученике, она има и значајну културну функцију. Према *Смерницама за школске библиотеке*, које су заједнички објавили УНЕСКО и Међународно удружење библиотекара ИФЛА, културна функција школске библиотеке огледа у могућности да се библиотека „...може користити и необавезно, као естетски привлачна, културна и подстицајна средина у којој има разних часописа, романа, издања и аудиовизуелних извора.“[13] Примарни циљ културних активности библиотекара основне школе јесте развијање културних навика и потреба ученика,[14] промовисање проверених културно-уметничких и хуманистичких вредности, како кроз естетско и културно зрачење саме школске библиотеке, тако и кроз програме који се одвијају у том простору, уз учешће или уз подршку библиотекара.

Библиотекар основне школе може бити од велике помоћи водитељу луткарске секције у припреми лутка–представе. Најпре, уступањем простора читаонице за пробе, израду лутака и извођење представа, обезбеђењем неопходних техничких услова, погодне сценографије, као и реквизита; на пример, то могу бити библиотечки пулт или сто у читаоници као луткарска сцена, паравани од стиропора, завесе, покретни панои, музички разглас... У читаоници библиотеке може се у договору са учитељима или водитељем луткарске секције организовати радионица за израду костима за лутке – на часу секције, или на часу ликовне културе. Ученици ће тако направити лутку од приручног материјала, уз мању техничку (уједно и уметничку) интервенцију, на пример, од дрвених кашика, писаћег школског прибора, чарапа, папирних кеса. Улога библиотекара, као стручног сарадника у овим припремним пословима, може бити и да обезбеди неопходни градивни материјал за израду лутака: папир, лепак, стиропор, тканину, дрво, канап, боју, глину, керамику, пластику, жицу, тикву. Ученици ће уживати у њиховом грађењу, као и у шивењу костима за

---

[13] IFLA/UNESCO *Смернице за школске библиотеке*. – У: *Гласник Народне библиотеке Србије*. – ISSN 1820-1245. – Год. 7, бр. 1 (2005), стр. 387-417. - http://www.nbs.bg.ac.yu/view_file.php?file_id=1282 (преузето: 12.12.2013)

[14] И према *ИФЛА/УНЕСКО Манфесту за школске библиотеке*, библиотекар треба да буде активни учесник свих школских јавних и културних програма, попут трибина, спортских манифестација, гостовања књижевника и других културних радника. IFLA/UNESCO *Манифест за школске библиотеке*. – У: *Гласник Народне библиотеке Србије*. – ISSN 1820-1245. – Год. 7, бр. 1 (2005), стр. 419-422. – http://www.nbs.bg.ac.yu/view_file.php?file_id=1283

лутке. Иако ће се они трудити да достигну врхунац техничке и уметничке креације, не треба очекивати да то буду дела високе вредности, већ да имају једноставну симболику и препознатљиву ликовност и поетику, уз одређену сценску изражајност. Лутке се могу и донети од куће, па ће се на њима вршити потребне интервенције и дораде. Ако има довољно простора, у библиотеци се чувају готове лутке са претходних наступа луткара, за неку нову генерацију чланова секције, као и други неопходни реквизити.

Библиотекар пружа помоћ водитељу секције у техничкој припреми сценографије за представу, у избору музичке подлоге (музичких тачака) и у контроли репродукције и светлосних ефеката. Он брине о акустичким захтевима луткарске представе – као што су музичке композиције и звучни ефекти (ономатопејски гласови и звукови из природе: шум потока, роморење кише, цвркут птица, лајање паса, мјаукање, топот коња, грмљавина, грување топова, пуцањ из пиштоља или пушке, звиждук локомотиве, сирене аутомобила и слично). Уколико је потребно, библиотекар обезбеђује адекватно светло за сцену, на пример, набавља рефлектор, батеријску лампу, разнобојне или трепћуће сијалице; за „позориште сенки“ неопходни су и посебни технички услови који се односе на коришћење графоскопа и паравана од платна, на коме ће се видети увећана контура лутке–сенке и њено кретање под руководством аниматора.

Избор и набавка библиотечко-информационих извора потребних за рад луткарске секције врши се у договору са водитељем секције, што подразумева обавезу праћења издавачке понуде, проналажење снимака представа професионалних луткарских позоришта, као и луткара из других школа. Водитељу секције су на располагању антологије драмских текстова за децу и луткарске сцене, као и енциклопедије и стручна литература, приручници и часописи. Важна је и улога библиотекара у обезбеђењу видео-снимака ранијих представа, снимака са интернета, информација о писцу, одговарајуће музичке и ликовне (сценске) подлоге. Поред тога, он може за ученике из секције приредити гледање награђених представа на луткарским фестивалима или школских представа које су припремане у ранијим периодима, а налазе се у библиотечкој архиви.

У склопу својих културних активности, уколико за то постоје неопходни просторни и технички услови, библиотекар може организовати луткарску представу у читаоници библиотеке. У договору са учитељем који води секцију, он обезбеђује специфичну маркетиншку подршку: кроз промотивни материјал, плакат, позивнице, улазнице, дипломе за најбоље дружине, најаву на школском сајту, огласној табли, библиотечком паноу, прозору библиотеке. Библиотекар може о предстојећој представи обавестити не само своје колеге из школе и других школских библиотека, родитеље ученика, представнике локалне заједнице, већ и ученике и луткаре из других, суседних школа, па и културне институције у свом месту (градска библиотека, луткарско позориште, уколико постоји у граду).

У библиотеци се може приредити изложба лутака које су настале у креативним радионицама луткарске секције, и то поводом значајних годишњица великих писаца за децу, попут браће Грим или Ханса Кристијана Андерсена, са експонатима везаним за њихов живот и рад (насловне странице књига, фотографије, цртежи, филмска остварења према њиховим делима).

Библиотекар се укључује и у организацију смотри или такмичарских сусрета луткара из целе школе или из више школа – како преко једноставне техничке подршке у виду постављања паравана и припреме осталих реквизита, тако и медијатечким праћењем тока извођења представа, кроз контролу рада разгласне технике. Као пример добре праксе можемо навести организацију смотре луткарских сцена, односно фестивала луткарства у основној школи „Десанка Максимовић“ из Чокота код Ниша. Пети по реду фестивал одржан је ове године у биоскопу „Купина“ у Нишу, и то 27. марта, у оквиру обележавања Светског дана луткарства. Уз шест представа луткарских дружина из ове школе, у ревијалном делу изведене су две представе које су припремили ученици ОШ „Иван Горан Ковачић“ из Нишке Бање.

Жири који су чинили Светлана Михајловић (глумица Позоришта лутака Ниш, из Ниша) и учитељи Југослав Мирчић и Драгана Јефтић прогласио је победничку, другопласирану и трећепласирану представу, као и добитнике награда за најбоље глумачко остварење, најбољу луткарску дружину, најбољу сценографију и најбоље одабрану и коришћену музику у представи. На овогодишњем фестивалу победила је представа „Љутито мече“ луткарске дружине из истуреног одељења школе у Насељу „Девети мај“, другопласирана представа била је „Голуб и пчела“ луткарске дружине из истуреног одељења у Лалинцу, а трећепласирана представа „Бајка о рибару и рибици“ луткара из истуреног одељења у Крушцу. Адаптацију текстова из читанки направили су сами учитељи, водитељи секција.

Библиотека основне школе може својим укупним библиотечко-информационим, просторним и стручним ресурсима и капацитетима подржати и унапредити рад школске луткарске секције. Тиме ће се у великој мери допринети реализацији школских васпитно-образовних и културних активности, као и развијању оних основних моралних, културних и естетских вредности код ученика млађих разреда основне школе.

Литература

1. Каменов, Емил (1990). *Предшколска педагогија,* књига прва. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

2. Вучковић, Мирољуб (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности: у млађим разредима основне школе – за студенте Педагошке академије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

3. IFLA/UNESCO. *Манифест за школске библиотеке.* У: *Гласник Народне библиотеке Србије*. – ISSN 1820-1245. – Год. 7, бр. 1 (2005), стр. 419-422. http://www.nbs.bg.ac.yu/view_file.php?file_id=1283 (преузето: 13.5.2013)

4. IFLA/UNESCO. *Смернице за школске библиотеке.* У *Гласник Народне библиотеке Србије*. – ISSN 1820-1245. – Год. 7, бр. 1 (2005), стр. 387-417. http://www.nbs.bg.ac.yu/view_file.php?file_id=1282 (преузето: 13.5.2013)

5. Шуљагић, Радмила (1984). *Школска медијатека.* Београд: Народна библиотека Србије.

6. Цветковић, Никола (2003). *Тумачење књижевности за децу: методичко-наставни аспекти.* Косовска Митровица: Филозофски факултет.

Mile Penkov, Silvana Vidojković

COOPERATION PRIMARY SCHOOL LIBRARIAN AND PUPPET`S GROUP TRAINER

Summary: *Pupet group is the one of the most favorite free activities a partikulary in younger classes of primary school. In this group pupils have for children toy games especially from the period from their early, making friends, and chances for presentation of their artistic talents and dramatic expressions. Puppet group as program area has its place in regular classes as well as temporary or permanent activity: using in the classes in Serbian language (in the function of understanding literature and its dramatization). Puppet group provides pupils easier way of learning Serbian language, its development and fullfillness. Scholl librarian can be very helpful to teachers and trainers in nursery groups in the organization and preparation of performing puppets` show. The support ofr librarian is going to be visible in giving space, reading rooms for making puppets, rehearsal and performing shows, in providing necessary tehnical conditions, as well as in choosing and providing appropriate librarian-informational resources wich are needed for group working. All of these mentioned above have to be done in agreement with their group trainer.*

Key words: *puppetry, primary school, library, puppet group, librarian-informational support.*

Данијела Манић
Ваздухопловна академија,
Београд

УДК 371.2:81'246.2]:373.2

БИЛИНГВАЛНА НАСТАВА – ИЗАЗОВ 21. ВЕКА

Апстракт: *Савремена образовна политика и политика учења страних језика у свету и у Европи промовишу више облика наставе у оквиру двојезичности или вишејезичности као жељеног циља. Билингвално образовање уноси велике новине и низ предности у школске системе земаља које га примењују. Резултати истраживања указују да ученици који похађају овакав облик наставе достижу висок ниво језичких компетенција на страном језику, за разлику од ученика који прате традиционалну наставу страног језика. Међутим, потребно је напоменути да је за увођење оваквог облика наставе у образовни систем једне земље неопходно пажљиво планирање како на нивоу планова, програма и наставног кадра тако и из перспективе језичке политике и планирања. Циљ овог рада јесте промовисање учења страног језика на раном узрасту, кроз CLIL приступ и кроз двојезично образовање са којим треба почети још од предшколског узраста.*

Кључне речи: *билингвална настава, језичка политика, језичко планирање, предшколски ниво, CLIL.*

1. Увод

Начела и препоруке Савета ЕУ промовишу разноврсност и једнакост језика и култура, знање више савремених европских језика, бољу комуникацију, интеракцију, покретљивост у Европи, као и сарадњу националних образовних политика. „Знати говорити више од једног језика је пре правило него изузетак с обзиром на то да је две трећине светског становништва билингвално“ (Вучо и Завишин, 2011). Један од циљева Европске комисије утврђен Акционим планом 2004-2006. промовише вишејезичност, тј. становници Европске уније треба да поред свог матерњег језика говоре још два страна језика (Commission of the European Communities, 2003:7). CLIL (engl. *Content and Language Integrated Learning*) је одличан начин за остваривање тих циљева и стварања вишејезичног окружења. Актуелни ставови и токови у Европи у вези са политиком учења страних језика садрже у себи појам вишејезичности, као један од основних начела политике европског јединства и равноправности. Предности двојезичне наставе које се поступно уводе у све нивое образовног система Републике Србије, од предшколског до високошколског, несумњиве су и биће приказане у овом раду.

2. Образовна језичка политика и Европска унија

Језичка политика је политика једног друштва у области језичке комуникације, тј. скуп ставова, принципа и одлука који одражава однос тог

друштва према сопственом језику. Сматра се да једна од најважнијих мера у којој се испољава језичка политика неке земље јесте обезбеђивање језичког образовања деце. У вези са тим, могуће је поставити питање које језике и језичке варијетете треба предавати у школама, у ком узрасту и колико дуго. Језичка политика једне земље се формира на основу многих фактора, као што су социо-политички, друштвено-историјски, културни, лингвистички, и као таква утиче на одабир варијетета који ће се користити као званичан језик једне земље (статусна језичка политика) и језика који ће се користити у образовном систему те земље (образовна језичка политика) (Филиповић, 2011). Европа има посебну језичку политику која се заснива на билингвизму, по којем један светски језик служи за комуникацију са светом, а матерњи за идентификацију. Неопходно је направити терминолошку разлику између два појма: многојезичност / мултилингвизам и вишејезичност / плурилингвизам. Плурилингвизам подразумева функционалну језичку компетенцију у више од два језика и у питању је индивидуална вишејезичност, док са друге стране имамо мултилингвизам који означава знање неколико језика у одређеном друштву. Они могу да се уче у образовним институцијама, што се може подстицати и језичком образовном политиком.

3. Карактеристике CLIL наставе

Када се помене двојезичност, незаобилазна асоцијација је CLIL наставни приступ који заправо и представља један облик двојезичне наставе. CLIL настава представља подучавање једног или више наставних предмета на страном језику, где страни језик има посредничку улогу у преношењу садржаја при чему се истовремено врши усвајање и садржаја и тог страног језика. Кроз CLIL приступ ученици јачају своје самопоуздање при изражавању на страном и матерњем језику, развијају способност размишљања, али и друштвене и националне вредности (Бентли, 2010 : 6).

Све је већи број образовних и школских институција које у свом систему примењују CLIL наставу, што говори у прилог позитивним аспектима CLIL методе и разлози за његову примену у настави се огледају у следећем (Цекрези, 2011:3822-3823): CLIL настава јача самопоуздање и мотивацију код ученика, у основи сваког курикулума се прожима учење страних језика, CLIL ученици су више изложени страном језику, за разлику од ученика у традиционалним учионицама и наставне методе су разнолике, с обзиром на то да сваки предмет користи дидактичка средства специфична за садржаје који се предају заједно са језичким активностима и методама уобичајеним за наставу страних језика. Постоји разлика између јаког (*hard*) и слабог (*soft*) CLIL приступа. Слаб приступ подразумева да се одређени предмети и садржаји уче на часовима језика. CLIL модули кроз које се одређени нејезички предмети уче на страном језику кроз одговарајући фонд часова представљају верзију јаког CLIL–а.

Основу CLIL наставе чине такозвана ’четири слова Ц’ (Којл и др., 2010:53-54): садржај (енгл. *Content*), који упућује на подучавање различитих наставних нејезичких предмета у оквиру наставног плана и програма, сазнање (енгл. *Cognition*), чији је циљ развој когнитивних вештина код ученика, комуникација (енгл. *Communicatio*), која представља интеграцију учења језика (усавршавање на пољу граматике) и употребе језика (усавршавање

комуникативних вештина) и на крају култура (енгл. *Culture*), која наглашава важност разумевања култура широм света и продубљује интеркултуралну свест.

Језик који се користи за изражавање и исказивање садржаја нејезичких предмета је карактеристичан, јер се језици и комуникативне активности интегришу, али је карактеристичан због когнитивних операција које се користе при обрађивању концепта. Каминс (1979) нам описује однос између когнитивне димензије и употребе језика, дефинишући два одвојена начина владања језиком. С једне стране имамо основне језичке вештине које се тичу усмене комуникације у свакодневном животу (*Basic Interpersonal Skills – BICS*). Језик који се користи у свакодневном животу заснива се на усменој комуникацији у контексту и интеракцији са другима. С друге стране, постоји језичка способност која нам омогућава да вербализујемо сложене когнитивне процесе (*Cognitive Academic Language Proficiency – CALP*). Вербализација на одређену тему је повезана са садржајем и зависи од знања које појединац поседује о датој теми и на потребном нивоу, док је, с друге стране, академски језик мање интерактиван и мање контекстуалан (Каминс, 2000 у Квартапеле, 2012). У традиционалној настави страног језика развијају се тзв. основне међуљудске комуникативне способности (BICS), док CLIL подразумева развој тзв. когнитивних академских језичих способности (CALP), нарочито на старијем узрасту.

Оно што је сигурно највећа добит оваквог образовног система у коме је CLIL заступљен је давање подстицаја ученицима на страном језику током учења неког предмета, активирајући тако Крешенову теорију "правила заборава" (*Second Language Acquisition Theory*), по којој ученик лакше учи када заборави да употребљава страни или други језик и употребљава га спонтано (Вучо, 2005).

4. Билингвална и CLIL настава у Србији

Право на опште образовање и на образовање на српском језику као матерњем језику, као другом језику и(или) на једном од мањинских језика, као и право да се учи одређени страни језик, регулисани су законима и одредбама Републике Србије. Међутим, начин остваривања двојезичног наставног плана и програма код овог облика наставе није прописан никаквим одредбама. У Србији је билингвално образовање започело 2004-2005. године на француском и италијанском језику, а од 2006. и на енглеском и немачком језику. Наставници који раде по моделу CLIL-а морају да имају одговарајући ниво познавања страног језика (неопходан ниво за подучавање на страном језику је Б2 ЗЕРО) и диплому универзитета за предмет који предаје. Међутим, ниједна од ових уверења (диплома) се не односи на овладавање CLIL методологијом. Двојезична настава се у школама остварује по прописаном наставном плану и програму на српском језику у обиму од најмање 55%, а највише 70% од укупног фонда часова на годишњем нивоу и остваривање дела наставе на страном језику у обиму од најмање 30% а јавише 45% од укупног фонда часова на годишњем нивоу.

Језички ниво страног језика у билингвалним школама је следећи: у основној школи ученици почињу са нивоом А1, а завршавају је са нивоом А2 или Б1. На почетку средњег образовања ученици поседују ниво А2, а након завршене средње школе достижу ниво Б2.

Увођење двојезичности у образовни систем Србије је у складу са савременим европским ставовима о принципима вишејезичности, мобилности,

као и са савременим теденцијама у учењу језика, те подразумева бројне предности: подизање нивоа језичких компетенција, развијање креативности и осећања за комуникацију, развој способности анализовања и решавања проблема, развијање сигурности личности која влада језицима, веће поштовање себе, флексибилност и прилагодљивост, сигурност у друштвеним интеракцијама, стварање мултикултуралног става, образовање отвореног грађанина Европе са израженом толеранцијом и потребом за друштвеном хармонијом (Вучо, 2006).

Као пример билингвалне наставе на страном и матерњем језику истакли бисмо тренутну организацију у Србији. Школе у којима се изводи двојезична настава у Србији су: Гимназија у Пироту, Гимназија „Таковски устанак“ у Горњем Милановцу, Десета београдска гимназија, Трећа београдска гимназија, Гимназија „Сремска Митровица“, Гимназија „Светозар Марковић“ у Нишу, Гимназија „Јован Јовановић Змај“ у Новом Саду, Карловачка гимназија, средња школа „Милена Павловић Барили“ у Београду, Сенћанска гимназија, Ваљевска гимназија и Ваздухопловна академија у Београду. Основне школе које изводе двојезичну наставу су ОШ „Краљ Петар Први“ из Ниша, ОШ „Старина Новак“ из Београда, ОШ „Шандор Петефи“ из Новог Сада, ОШ „Десети октобар“ из Суботице, ОШ „Змај“ из Сремске Митровице, ОШ „Владислав Рибникар“ из Београда, ОШ „Момчило Настасијевић“ из Горњег Милановца, ОШ „Свети Сава“ из Панчева, ОШ „Иван Горан Ковачић“ и ОШ „Матко Вуковић“ из Суботице. Програм билингвалне наставе се реализује у предшколским установама: „Радосно детињство“ у Новом Саду, „Пчелица“ у Сремској Митровици, „Бошко Буха“ у Врбасу, „Наша радост“ у Суботици и „Дечја радост“ у Панчеву. Као циљ двојезичне наставе истиче се унапређивање квалитета и модернизовање образовно-васпитног рада на свим нивоима образовања, од предшколског закључно са средњошколским.

5. CLIL на предшколском нивоу

Деценијама уназад, билингвална настава на предшколском нивоу је саставни део образовног система у појединим европским земљама (Eurydice Survey 2005, 2006) и све је више институција које желе да имплементирају билнгвалне програме. Билингвално предшколско образовање би требало да се заснива на принципу *one person-one language* (Бејкер, 2000), при чему васпитачи користе два различита језика у комуникацији са децом: један васпитач користи само матерњи језик (Л1), а други користи циљни језик (Л2) у интеракцији са децом током дана. Учење страног језика на предшколском нивоу захтева познавање посебних вештина, нарочито се захтева од васпитача који говоре Л2, јер се Л2 не предаје формално као у учионици, али се зато користи као средство комуникације. У поређењу са Л2 наставницима који у својој настави интегришу језик и садржаја, васпитачи који подучавају Л2 морају да пронађу начине и стратегије за стимулисање развоја деце користећи само Л2.

Страни језик се користи као средство комуникације што подразумева две ствари: прво, деца морају да су у стању да разумеју значење сваке ситуације и активности из контекста; друго, схвативши контекст и значење активности, деца су оспособљена да разумеју језик и на тај начин поступно граде свој језички систем језика Л2. Водич за употребу језика на двојезичним предшколским нивоима (Керстен и др., 2010) нуди бројна решења и пригодне активности које

Л2 васпитач треба да користи и које су му врло битне у интеракцији са децом. Неки од тих основних принципа интеракције су следећи (Керстен и др., 2010):

- пружити богат инпут и свака активност треба да буде пропраћена језичким упутствима,
- понудити велики избор активности за децу користећи на разне начине језик, а не само игрице и активности које изискују мимику и имитацију,
- користити мимику, гестакулацију и говор тела,
- користити разне материјале и визуелна средства, као што су слике, flash, cards, књиге, видео снимке, и аутентичне предмете,
- кроз свакодневне активности уводити фразе понављања које ће ученици лако памтити,
- развијајати Л2 оутпут код деце, храбрећи их и награђујући их, али без присиле да морају да користе Л2,
- користити дечије реченице на Л1 и Л2, понављајући их у правилном облику и стално их парафразирати уз честа објашњења,
- фокусирати се на сам језик, што може бити врло корисно, истичући разлику између Л1 и Л2, али у том случају, активности морају да буду аутентичне и не смеју да прерасту у обичне језичке вежбе.

На овај начин, деца су изложена Л2 језику током целог дана, и учење се дешава на најприроднији начин. Овакав вид учења језика кроз двојезичну наставу заправо представља подстицај на страном језику, активирајући тако Крашенову теорију "правила заборава" (*Second Language Acquisition Theory*), по којој ученик лакше учи када заборави да употребљава страни или други језик и употребљава га спонтано (Вучо, 2005).

6. Закључак

Резимирајући двојезичну наставу уопштено, увиђамо велике новине и низ предности у школским системима на свим нивоима и у свим земљама које је примењују. Овакав облик наставе засигурно води ка позитивним резултатима, како за појединца (усавршавање језичких и когнитивних компетенција), тако и за заједницу (очување мултилингвизма и мултикултуре). У двојезичној настави су врло изражене савремене методе и активна настава која је примерена специфичним потребама, различитим нивоима и узрасту ученика са којима се ради при чему је врло изражен тимски рад. Међутим, истакли бисмо да је неопходно обезбедити чврсту и добро организовану структуру свакој иницијативи на овом плану. Наиме, споменута структура подразумева како подршку на стручном плану, тако и на плану језичке политике и планирања у складу са специфичним потребама сваке средине и одабраним моделом билингвалне наставе.

Поред изнетих предности и теоријских оквира CLIL наставе, сматрамо да би било корисно свим учесницима у креирању језичке политике и планирања у Србији скренути пажњу на могућност увођења CLIL наставе на свим нивоима образовног система, нарочито у предшколском узрасту, јер је са учењем страног језика потребно почети на што нижем узрасту.

Литература

1. Baker, C. (2000). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism.* Clevedon: Multilingual Matters
2. Bently, K. (2010). *The TKT course: CLIL module*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Çekrezi Z. (2011). CLIL and Teacher Training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*15.3821-3825.Available: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811009256
4. Commission of the European Communities (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Brussells. Available: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF
5. Coyle, D., Hood, PH., Marsh, D. (2010). *CLIL, Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. Cambridge.
6. Cummins J., (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*. 19. pp.121-129
7. European Commission, Eurydice. (2006). The information network on education in Europe. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe.* Dostupno na:http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf
8. Filipović, J., (2011). Evropski projekat višejezičnosti i jezičke (obrazovne) politike. *Reči. Časopis za jezik književnost i kulturološke studije*. 4/2011. Alfa univerzitet. str. 228-242. dostupno na: http://www.fsj.edu.rs/pdf/casopisreci4.pdf [2.12.2013.]
9. Kersten, K., Rohde, A., Schelletter, C., Steinlen, A. (eds., 2010): Guidelines for Language Use in Bilingual Preschools, in K. Kersten, A. Rohde, C. Schelletter, A.K. Steinlen (eds), *Bilingual Preschools: Best Practices.* Trier: WVT, 103-116.
10. Vučo, J. (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave, Inovacije u nastavi, br.19. (41-54), Učiteljski fakultet: Beograd.
11. Vučo, J., (2005). *Prva iskustva u razvoju dvojezične nastave u Srbiji*. U Knežević M. Nikčević-Batrićević A.(prir.) *Reading across border: Papers in Language and Lliterary Studies.* (str. 245 – 255). Nikšić: Filozofski fakultet u Nikšiću.
12. Vučo, J. & Zavišin, K., (2011). *Bilingual education: the road to multilingualism. Linguistic and Cultural Diversity within Learning Communities: Cross-cultural and Transnational Perspectives*, Sarajevo, str.713-723.

Danijela Manić

BILINGUAL EDUCATION – THE 21ST CENTURY CHALLENGE

Abstract: *Contemporary education policy and language education policy in the world and in Europe promote various forms of bilingual and multilingual education as their main goal. Bilingual education introduces many innovations and advantages to school systems in countries which implement this kind of education. Research results show that students being taught in bilingual schools reach high level of foreign language competences comparing to students attending traditional foreign language classroom. However, it is noteworthy that when implementing this kind of education it is necessary to prepare curriculum and teaching staff as well as language planning and policy. The aim of this paper is to promote foreign language learning at early age through the CLIL approach and bilingual pre-school education.*

Key words: *bilingual education, language policy, language planning, pre-school level, CLIL.*

Михајло Марковиќ, Соња Новотни
Државен Универзитет во Тетово
(Македонија)

УДК 37.016:2-472+316.32

ГЛОБАЛИЗАЦИЈАТА – ПРИЧИНА ЗА ВРАЌАЊЕ НА ВЕРОНАУКАТА ВО ВОСПИТНООБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС КАЈ ДЕЦАТА

Апстракт: *Во овој реферат ќе се обидеме на наш начин да ја претставиме глобализацијата како опасен феномен преку кој се врши претопување (асимилација) на помалите народи, во кои влегуваме и ние. Тоа значи исчезнување на нашата традиционалност и самосвест, а воедно и формирање на нашите деца во возрасни луѓе кои на своевиден начин го губат идентитетот и генетскиот код кој генерациите пред нив го имале. Имено, во поголем дел од трудот ќе се задржиме на описот на глобализацијата и нејзиниот замав во денешницата, но спротивно на тоа накратко ќе се обидеме да претставиме зошто најдобро задржување и цезурирање*[15] *на глобализацијата во сета своја сила претставува религијата, односно во нашиот случај веронауката, христијанството и црквата. Некаде кон крајот на 80-те години од 20. век, еден нов термин стана популарен во секојдневниот говор – глобализација. Употребата на овој термин требаш да го објасни брзиот и експлозивен развој на економијата, политиката, формирање на јавното мнение и демократијата во светски рамки. Но, наместо да внесе јаснотија и полесно разбирање на новонастанатите услови и состојби, овој термин внесе забуна и недоразбирање, како меѓу обичниот човек, така и меѓу многубројните експерти што се обидуваат да ги протолкуваат и предвидат последиците од она што го подразбираме под терминот глобализација. Напоредно ќе го претставиме историското употребување и злоупотребување на религијата во Источна и во Западна Европа и религиозната состојба на нашите простори, а ќе дадеме одговор и на прашањето: зошто вистинската религија и враќањето на веронауката ќе претставува зачувување на традиционалното, наспрема глобалното и модерното.*

Клучни зборови: *глобализација, религија, веронаука, училиште, идентитет.*

Во денешното брзо живеење и невниманието на училиштата и родителите кон децата кои се иднината на нашите нации, глобализацијата постепено го зема својот данок и од нашите деца прави „роботи“ кои верно и служат и го хранат неизиниот раст со нејзината „најсакана храна“ – душата. Во брзината на животот наставниците и родителите во буквална смисла децата ги гледаат како неформален дел од животната шема и од „синџирот на исхрана“ кој е неопходен да се има за да се живее по правилата на денешницата и на глобализацијата. Душата, односно духовноста, моралот, етиката, добрината,

[15] Цезура претставува отсечен пресек на нешто што временски се одвива;

денес станаа само едноставни правила напишани на лист хартија, а кои во суштина воопшто не се почитуваат и спроведуваат. Некаде кон крајот на 80-те години од XX век, еден нов термин стана популарен во секојдневниот говор – глобализација. Употребата на овој термин требаш да го објасни брзиот и експлозивен развој на економијата, политиката, формирање на јавното мнение и демократијата во светски рамки. Но, наместо да внесе јаснотија и полесно разбирање на новонастанатите услови и состојби, овој термин внесе забуна и недоразбирање, како меѓу обичниот човек, така и меѓу многубројните експерти што се обидуваат да ги протолкуваат и предвидат последиците од она што го подразбираме под терминот глобализација. Кога зборуваме за глобализација, всушност мислиме на процес на засилено движење на луѓе, добра, идеи и информации, преку реални и замислени граници. Сепак, ваквото движење во ова време во кое живееме може да се сфати како „избледнување“ на сите помали и посиромашни нации, во прилог на силните и богатите. Поради ваквиот тренд на движење на ситуацијата не смееме да дозволиме децата да го изгубат духовното и моралното, што пак претставувало наша одлика и обележје во минатото.

Имено, употреба на поимот глобализација во современата комуникација не подразбира единствено можност за движење преку одредени граници, туку овој поим многу повеќе означува нивно трансцендирање. Во таа насока, станува збор за глобални феномени и процеси кои се одвиваат и се протегаат симултано на различни локации во светот. Тоа значи дека за глобализацијата зборуваме како за нешто што ги надминува просторните и временските ограничувања. Следствено, територијалната оддалеченост и границите веќе ја губата својата ограничувачка улога и светот станува едно единствено место каде што се одвиваат нештата.

Глобализацијата е видна тенденција тие граници да се надминат или премостат, со цел индивидуата да се почувствува способна да се изрази во една сосем поинаква средина или заедница, би реколе глобална заедница.

Идејата за една ваква глобална заедница најмногу се врзува за теоријата на канадскиот филозоф Маршал Меклуан (Marshal MacLuhan) за „светот како глобално село“, која одредени контури добива во активноста на Римскиот Клуб, особено нивната прочуена студија „Границите на растежот“ (The Limits to Growth), па се до Тофлеровото (Alvin Toffler) дело „Третиот бран“ (The Third Wave) кое овозможи многумина да ја разберат (но и да се загрижат за) иднината на „глобалното село“. Посочените дела и автори, беа меѓу првите кои се обидоа да ги протолкуваат новонастанатите појави кои ќе бидат основна рамка за натамошниот развој на глобализацијата. За нашите деца, најважно е во воспитно-образовниот процес да им внесеме дух кој не е глобален, со што тие ќе размислуваат локално, а не глобално.

За релативно кратко време, компјутерите од обични сметачки машини, преку машини за обработка на текст, се трансформираа во „мислечки машини“. Тие не само што прераснаа од „малку“ значаен дел на една целина, во пошироко интегрирани елементи на секојдневното општествено живеење, туку прераснаа во едно ново опкружување без кое не може да се замисли општеството. Се формира една нова култура или форма на општествена интеграција, која со себе донесе сосем поинаков вид на социјални односи што најдобро ја отсликува

фразата на Маршал Маклуан дека „во електронската ера ние го носиме целото човештво како сопствена кожа“. Значи ли тоа дека целото човештво станува еден единствен свет? Ќе се оствари ли толку посакуваниот антички филозофски сон за универзален јазик меѓу луѓето и нивно меѓусебно разбирање? Можно ли е светот навистина да стане „глобално село“? Голема е веројатноста дека информатизацијата на општеството ќе придонесе за културна хомогенизација каква што преовладува во една селска средина, но не смееме да заборавиме дека ние сеуште живееме во различни светови.[16]

Напоредно со глобализацијата, пред само две децении за многу интелектуалци религијата и црквата во модерното општество веќе не беа некоја сериозна тема. За марксистите и левицата религијата беше „опиум за народ“, а за просветителите на либерално-граѓанската школа на мислење религијата беше остаток од еден пропаднат свет или пак знак за недоволна културна развиеност. Во еден таков амбиент историските и општествените пресврти во последната деценија на 20. век ги затекна мнозинството аналитичари неподготвени. Беше потребно цела една деценија за да почнат „фабриките на мислења“ повторно да го откријат прашањето за религијата и научните списанија да го прифатат овој дискурс. Поаѓаме од фактот дека религиите се неоспорен извор на морални, вредносни системи, и дека покрај познатото напредување на она што е техничко и технолошко, како и покрај осознавањето на светот врз основа на моќта за рационализација, религиозното гледање на светот генерира елементи на идентитет.[17]

Сепак, во основа, процесот на глобализација е израз на идеологијата на индвидуалниот либерализам, која пак од своја страна треба да се гледа како културно движење од Запад кон Исток. Всушност, тоа е доктрина која ни ја „продава“ технократската елита на виртуелната класа, како парадигма на глобалната општествена сфера. Релативно хомогениот карактер на киберпросторот во „американски стил“ има за цел, да ја помести границата од САД кон Европа, но од европска гледна точка тоа поместување е примено со одредена доза на страв по нивните културни разлики. Поради тоа треба да бидеме свесни дека процесот на глобализација треба да се разбере како мошне комплексен и разновиден проблем. Впрочем, како и секој нов процес и глобализацијата има свои привржаници и противници. Меѓутоа, кога станува збор за тоа како одредена држава или регион ќе реагира на процесот на глобализација, не би требало да ја изгубиме од вид економската, општествената и географската положба на таа земја или регион, во светот. Најголемиот број светски форуми посветени на проблемот на глобализацијата, укажуваат на фактот дека на глобализацијата најдобро реагираат и на истата се приспособуваат учесниците во меѓународниот бизнис, односно припадниците на професионалната елита. Тоа ги става неразвиените и сиромашните држави под постојана пресија и меѓусебна борба во напорите да се привлече секој долар од странски капитал. Не ретко се

[16] http://fzf.ukim.edu.mk/files/rod/07%20Davcev%20pdf/Davcev,%20V.%20%20%20Dali%20globalizacijata%20znaci%20humanizacija.pdf

[17] Ѓорге Иванов, Политичка мисла, Година 2, бр. 8, Скопје 2004;

случува во таа беспоштедна „трка до дното“, да се претвори сопствената држава во технолошка депонија или да се изврши распродажба на суровините, добрата и капацитетите по десетпати пониска цена од номиналната. Кон ова се движиме сите ние, без да мислиме што со тоа ќе им направиме на нашите деца. Не размислуваме дека ја уништуваме иднината на децата, чијшто морал, самоспознавање и гордост ќе се изгубат засекогаш ако во воспитно-образовниот процес не ја вратиме веронауката со правилен пристап кон децата.

На нашиот простор религијата имала извонредна улога во конфигурацијата на повеќекултурни вредности и вредносни перспективи, но и на создавањето специфични модели на практикување на културната плуралност. Сега на сите нас ни се познати специфичностите на актуелниот момент, односно на епохата во која живееме, иако истите настани различно ги интерпретираме и им даваме различна тежина. Ги познаваме противречностите кои се простираат на глобален план, тешките конфликти кои секојдневно се перцепират преку медиумите и кои не предупредуваат на погубноста од брзото носење заклучоци.[18]

Главна карактеристика на оваа информатичка економија е тоа што таа не се засновува толку многу на одредена локација или национални ресурси, туку е се повеќе насочена кон способноста да се фундираат нови знаења кои по пат на информатичката технологија брзо и ефикасно ќе се применат во оплодување на капиталот. Сето ова, како што вели авторот Кевин Робинс: „ги тера глобалните претприемачи да создаваат нов глобално-локален нексус, при што се воспоставуваат нови и сложени односи меѓу глобалните простори и локалните простори.“, при што, истакнува тој понатаму: „локалното овде не треба да се сфати како термин во одреден контекст и во одредени локации... локалното денес треба да се сфати како варијабилен и релативен простор создаден во и низ својата врска со глобалното.“[19]

За некои луѓе, процесот на глобализација претставува можност да се сподели сопствениот културен идентите, да се провери начинот на кој го разбираме светот и го сфаќаме животот во сооднос со останатите култури. Присутно е мислења дека токму глобализацијата претставува чекор поблиску до идеалот на космополитизам. За жал, постои и страв дека глобализацијата неминовно води кон монокултура и поткопување на културните специфичности на поедини држави, нации, народи и според тоа треба да и се спротивставиме. Тоа навестува дека процесот на глобализација треба да биде поставен на поинакви основи од оној што го нудат аналитичарите од високоразвиениот Западен свет. Неминовно е да се признаваат разликите на одреден регион, држава, народ и нација, наместо таа да се „стави“ во котелот на глобализацијата и да се претопи во тој неминовен процес. Нема сомневање дека овие ретроградни процеси се неминовен, но истовремено и очајнички израз на процесот на трансцендирањето на границите, времето и просторот, како процес во глобалната економија и општествениот живот воопшто. Меѓутоа, токму тие процеси треба да се разберат како јасен показател дека глобализацијата предизвикува

[18] Ѓорге Иванов, Политичка мисла, Година 2, бр. 8, Скопје 2004;

[19] Колар-Панов, Дона, Глобално село- илузија или стварност, интервју со Кевин Робинс, Културен живот, Скопје 1996.

бранување меѓу нациите кои во процесот на себекреирање не го остариле и надминале моментот на самопотврдување и бараат простор за себе во новосоздадениот глобален простор. За жал, некои од нив одбрале погрешен пат, патот на глобализација на национализмот, што се покажа кобно по голем број народи кои живеат на просторот на поранешна Југославија (Хрватска, Босна и Херцеговина, Косово, Македонија, Србија итн.). Решението мора да се бара во надминување на односот кој го воспостави самиот процес на глобализација.

Веќе се препознаваат многубројни критички дискурси, како на пример постколонијалниот дискурс, кои внесуваат новина во нашите размислувања и поинаку ја осветлуваат проблематиката, но на сосем поинаков начин. Кога се зборува за западната политичка мисла и нејзиниот однос кон религијата, најчесто се поаѓа од завршувањето на религиозните војни во 16. и 17. век кога во Западна и Средна Европа бил воспоставен Вествалскиот мир од 1648 година, со кој за прв пат ќе се воспостави принципот на територијалниот суверенитет во меѓудржавните односи. Религиозната толеранција ќе дојде подоцна под влијание на просветителството и човековите права. Како претпоставка морала да се прифати одвоеноста на црквата од државата и религијата како приватна работа. Во секој случај, овие ќе бидат основни принципи на секуларната држава во Западна Европа и тие во целост ќе бидат остварени дури во втората половина на 20-от век. На православниот исток од Европа и денес доминираат други традиции, кои дури го преживеаја и долгиот период на комунистичкото владеење. Поаѓајќи од Истокот кон Западот постојат огромни културни разлики за ова централно прашање од заедничкиот човечки живот, без да ги спомнеме разликите меѓу христијански обележената Европа и автохтоните муслимански народни групи на Балканот, во Турција и на Кавказ. Религијата во Југоисточна Европа всушност е конститутивен елемент на нацијата и националната држава во многу посилна мера од Западна Европа. Земјите од југоисток од Европа по правило себе се сфаќаат како културални нации, во кои религиозниот фактор како елемент на коегзистенција има централна улога. На Балканот јазикот најчесто ја презема функцијата на специфична разлика кон надвор, но одвнатре религијата се уште дејствува како средство за мобилизација. Црквите (кои се национални) се испреплетени со политиката многу посилно отколку во Западна Европа. Тоа е поврзано со тоа што народите на Балканот во црквите имале честопати последно прибежиште за културална слобода за време на долгите периоди на политичка потчинетост. Црквите за нив со столетија биле гарант за нивниот етничко-културен идентитет, односно за одржување на етничката колективна свест.[20]

Сите сме свесни дека сме вовлечени во глобалните трендови- интернет, факсови, е-маил, глобалната економија- така што е невозможно да се запре нешто што се јавува како незапирлив процес кој води кон развој на глобален свет. Тоа всушност никој и не го порекнува, но секогаш треба на ум да имаме дека процесот на глобализација не може да се сведе единствено на глобална економија и моменталниот тренд дека глобалниот пазар е единствениот фактор кој треба да го земеме пред вид кога станува збор за тоа како нашиот општествен

[20] Ѓорге Иванов, Политичка мисла, Година 2, бр. 8, Скопје 2004;

живот и институции се структурирани. Процесот на глобализација нераскинливо е врзан со цената што човештвото треба да ја плати во практичната реализација и остварување на тој процес.

Денеска, се погласни се недовербата на граѓаните кон политиката и бесполезните политички расправи. Тие сметаат дека на политичарите им одговара да ги заобиколуваат основните проблеми и интереси на непосредната иднина, како што е напредокот на техниката, перспективата за вработување, системот на образование, заштита на човековата околина и слично. Политичките лидери се обвинуваат за неефикасно функционирање на политичкиот систем и криза на демократијата, а политичката нестабилност и смена на владите е редовна појава во сите земји во светот. Местото на неефикасните политичари се почесто го заземаат различни екстремистички малцински групи, кои се јавуваат како толкувачи на незадоволството и предвесници на неминовните промени. Во академските кругови се почесто се говори за процесот на „замрзнување“ на демократијата. Суштината на овој процес на „замрзнување“ на демократијата се гледа во сведување на парламентарниот тип на демократија кој се сведува на давање на овластување на малкумина да одлучуваат или да не одлучуваат за се, што се покажува како надминато во процесот на глобализација. Тоа покажува дека општеството се менува многу побргу, отколку што политичките лидери се подготвени самите да се променат.[21] Ние иако оптимистички се надеваме дека глобализацијата можеби ќе донесе и нешто добро за сите, сепак не смееме да оставиме на случајноста истата нашите деца да ги „проголта“ во својот свет на унифицираност и неразличност.

Во последниве децении миграционите движења кон Западна Европа покренуваат нови проблеми од религиозната коегзистенција. Исламот бројчано веќе стана најсилна религиозна група по христијанството во Европа. Сосем мал број Европејци сфаќаат дека овој нов мултирелигиозитет поставува нови прашања кои се однесуваат на односот меѓу религијата и општеството, црквата и државата. Просечниот Европеец се уште под влијание на „Вествалскиот поредок“ смета дека религијата е приватна работа. Покрај наведеново, општ впечаток е дека на почетокот на 21. век во најголем број земји од Азија и Африка постои интензивно и специфично враќање на религијата во политиката и во образованието, додека во Западна Европа класичниот модел на секуларизирање сепак слабее. Овие процеси секако се поврзани и со ренесансата на етничко-националното прашање.[22]

Очигледно, во наведувањето аргументи „за“ или „против“ идејата во училиштата да се воведе верското образование, претставниците на верските заедници и религиозните групи немаат идентични видувања. Афирмативниот став во однос на ова прашање доминира кај претставниците на поголемите верски заедници во Македонија (МПЦ, ИВЗ). За нив нема дилема дека изучувањето на верата е неопходност и дека треба да си го обезбеди своето место

[21] http://fzf.ukim.edu.mk/files/rod/07%20Davcev%20pdf/Davcev,%20V.%20%20%20Dali%20globalizacijata%20znaci%20humanizacija.pdf

[22] Ѓорге Иванов, Политичка мисла, Година 2, бр. 8, Скопје 2004.

во образовниот систем. Во таа смисла, како аргумент го истакнуваат позитивното искуство во унапредувањето на верските права, што со еден ваков пристап го имаат обезбедено одредени европски земји. На овој начин би се постигнала и поголема толерантност меѓу верниците и заемно почитување. Всушност, според ова мислење, верата е нераскинливо поврзана со образованието. „Затоа е најдобро од мала возраст да се почне кај децата, да се научат и воспитаат дека треба да има заемна почит и да има повеќе меѓусебна комуникација и толерантност“. „Затоа што и Библијата, и Куранот, и другите книги што се објавени, покажуваат и повикуваат секогаш да има толеранција меѓу општествата, да комуницираат меѓу себе, секогаш да бидат позитивни, секогаш да бидат тие што им олеснуваат на другите, без разлика на која вера или заедница, на кое општество или на која националност припаѓаат. Од сите овие аспекти, мислиме дека веронауката е добра за општеството“. Во потребата од изучувањето еден ваков предмет се поаѓа од мисионерската улога на црквата чија задача е да говори за доброто, за моралот, за духовното. Од тој аспект верата има клучна улога во оформувањето на една “комплетна – свесна” личност и во нејзиното насочување да го избере вистинскиот пат. Се потенцира дека задачата на верското образование не се сведува само на едукација, туку дека има и воспитна функција што треба да придонесе во создавањето „подобри“ граѓани, согласно прокламираните вредности содржани во определен етички кодекс. Се смета дека ова е посебно актуелно во времето во коешто живееме – време на длабока криза на системот на морални вредности. „Ова општество остана во еден вакуум без вредности. Нема никаков систем на вредности. Дури и најлошите параметри што во безбожничко време постоеја за вреднување за тоа што е добро, што е лошо и како треба да се однесуваш, беа подобри отколку сега..... и затоа ни е потребна веронауката“.[23]

Поради сите погоренаведени факти и размислувања, можеме да заклучиме дека веронауката претставува „брана“ за сопирање на „бранот“ глобализација, кој наскоро ќе го „поплави“ целиот свет. За да го вратиме она што кај децата денес е целосно изгубено, културата, моралот, етиката, почитувањето со другите, потребно е да се вратиме кон религијата и Бог, каде што секогаш има место за сите нас. Само преку Бог можеме да ја издржиме глобализацијата вакви кави што сме денес, за на децата да им оставиме свет поубав од оној во кој ние живееме, свет во кој ќе владее љубовта и моралот.

Литература

1. Bagdikian, Ben H. (1971). *The Information Machines (Their Impact on Men and the Media*), New York, Harper & Row.
2. Истражувачки проект *Јавното мислење за верското образование*, Фондација Институт отворено општество – Македонија, Скопје, 2007.

[23] http://www.soros.org.mk/CMS/Files/Documents/Versko_obrazovanie_F.pdf

3. Јевтић, Бора (1989). *Друштвена алтернатива (теорија научно-технолошког развоја*), Сарајево: Свјетлост.
4. Колар-Панов, Дона, *Глобално село – илузија или стварност*, интервју со Кевин Робинс, Културен живот, Скопје, бр. 2, 1996.
5. *Политичка мисла* (списание за политичко-општествени теми), Година 2, бр. 8, Скопје, 2004, ISSN 1409-9853.
6. Тофлер, Алвин (1983). *Трећи талас*, Београд: Просвета.
7. Friedrich, Gunter & Schaff, Adam (1987). *Mikroelektronika i društvo (Za bolje ili za lošije)* Zagreb: Globus.
8. Schaff, Adam (1989). *Kamo vodi taj put*, Zagreb: Globus.

Михајло Марковић, Соња Новотни

ГЛОБАЛИЗАЦИЈА – РАЗЛОГ ЗА ВРАЋАЊЕ ВЕРОНАУКЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ПРОЦЕС

Апстракт: *У реферату ћемо покушати да на наш начин да представимо глобализацију као опасан феномен утапања (асимилације) мањих народа, у које и ми улазимо То значи нестајање наше традиције и самосвести, а уједно и формирање наше деце у одрасле људе који на својеврстан начин губе свој идентитет и генетски код, који су га генерације пре њих имале. Наиме, у највећем делу рада задржаћемо се на опису глобализације и њеном замаху данас, а насупрот томе укратко ћемо покушати да представимо због чега најбоље задржавање и цензурисање глобализације представља религија, односно у нашем случају веронаука, хришћанство и црква. Крајем 80-их година 20. века, један нови термин постао је популаран у свакодневном говору – глобализација. Употребу овог термина треба да објасни брз и експлозиван развој економије, политике, формирање јавног мњења и демократија у светским размерама. Но, уместо да унесе јасноћа и лакше разумевање новонасталих услова и ситуације, овај термин је унео забуну и нејасноћу, како код обичног човека тако и међу бројним екпсертима који покушавају да протумаче и предвиде последице онога што подразумевамо под термином глобализација. Упоредо представљамо употребу и злоупотребу религије у источној и западној Европи, као и религијску ситуацију на нашим просторима, а даћемо и одговор на питање због чега религија и враћање веронауке представљају очување традиционалног, насупрот глобалном и модерном.*

Кључне речи: *глобализација, религија, веронаука, школа, идентитет.*

Љиљана Ћурчић
Дечји вртић,
Ивањица

УДК 373.29.025:371.315.7

ЗРНА МУДРОСТИ

Резиме: *Циљна група програма „Зрна мудрости“ су деца која показују интересовање за решавање проблем ситуација у свим областима, деца која не узимају информације „здраво за готово“, која постављају питања и трагају за одговорима, откривају узроке и начине њиховог отклањања, износе и образлажу своје мишљење, бране свој став, имају предлоге, изводе, закључке... Кроз неколико тематских целина деца имају прилику да развијају своје креативно и критичко мишљење и оснаже се за суочавање са разноврсним проблем ситуацијама. Програм се реализује кроз једносатне радионице, једанпут недељно, у просторијама Установе. Програмом су обухваћена деца целодневног и полудневног припремног предшколског програма.*

Кључне речи: *деца, развој мишљења, самопоуздање.*

Активности програма *Зрна мудрости* су намењене деци која су обухваћена полудневним и целодневним Припремним предшколским програмом, односно деци која показују интересовање за решавање проблем ситуација у свим областима, деци која не узимају информације и правила „здраво за готово’’, која постављају питања и трагају за одговорима, износе и образлажу свој став, имају предлоге, изводе закључке...

Програм сам направила у складу са Правилником о стандардима услова за остваривање посебних програма у области предшколског васпитања и образовања који је донео Национални просветни савет и део је Годишњег програма рада Установе. Реализује кроз једночасовне радионице, једанпут недељно, у периоду од 1. новембра до 1. јуна радне године. Функција програма је подршка развоју посебних склоности и интересовања деце.

Циљеви програма су:

- подстицање интелектуалне независности и оригиналности,
- подстицање развоја креативног, критичког и логичког мишљења,
- подстицање деце да размишљају, истражују, постављају питања и трагају за одговорима, дискутују,посматрају, уочавају, пореде, вербализују и образлажу идеје и проверавају предложена решења,
- уважавање радозналости и стварање услова да се она задовољи,
-подстицање развоја концентрације, визуелне осетљивости, вољног и планског делања,
- неговање комуникације,

- подстицање развоја способности за флексибилно мењање углова посматрања на ствари и ситуације и познавање основних стратегија потребних за проналажење најадекватнијих решења проблема,

- подстицање самопоуздања.

Зашто овакав програм?

„Деца могу да науче да се у животу дешавају различите ствари и да им се неке можда неће свидети. Не могу да контролишу све што се дешава, али могу начин на који ће са тим да се суоче“.[24] Једноставно речено, у радионицама „Зрна мудрости“ дете може да испробава и увежбава различите наичне суочавања са проблемом и решавања проблема.

Које се то стуације могу сматрати за проблем? У својој књизи „Васпитно-образовни рад у припремној групи дечјег вртића“ др Емил Каменов наводи три услова која неку ситуацију сврставају у проблем, а један од њих је да дете ситуацију заиста доживљава као проблем. Даље, он наглашава да „заправо нема програмског садржаја који се не би могао деци представити у облику проблема“.[25] Које и какве смо проблеме решавали?

Решавали смо:

- практичне проблеме,
- проблеме постављене на симболичком материјалу,
- проблеме постављене вербално,
- проблеме у специјално припремљеним ситуацијама,
- проблеме настале током активности (непланиране, тј. спонтане),
- проблеме за које постоји само једно решење,
- проблеме за које може бити више решења.

У оквиру одабране теме смо решавали проблеме кроз садржаје из свих васпитно- образовних области, што значи да су заступљене разне врсте активности: језичке, истраживачке, манипулативне (практичне), игровне, перцептивне, логичке, рекреативне, драмске...

Методе рада су такозване активне методе: представљање својих идеја и закључака на различите начине, дискусија и аргументовање, логичка анализа ситуације и решавање проблема, комбиновање, варирање, стварање нових модела и шема, прављење хипотеза, предвиђање, планирање и проверавање, манипулација материјалима, учење кроз игру и откривање...

Примери из праксе. Тема: *Ја то овако.*

Кроз прве три радионице смо се упознавали и навикавали на различите начине изражавања, комуницирања, виђења, играња омиљених игара...

Тема: *Храстова улица* (базирана је на причи *Храстова улица* групе аутора: Милана Михаљчића,Немање Паштара и Тихомира Челановића). Тражили смо одговоре и решења за следеће:

- Зашто је храст био тужан? Шта му је недостајало?

---

[24] Нелсен,Џејн и други:*Позитивна дисциплина од А до Ш*, Leo Commerc, Београд, 2008. стр. 328.

[25] Каменов, Емил: *Васпитно-образовни рад у припремној групи дечјег вртића*, Драгон, Нови Сад, 2006, стр. 269.

- Храст умире. Како би му ти помогао?

- Засади осам храстова у твојој улици. Како све можеш да их распоредиш?

- Реши загонетку: *У пролеће одмарам те,*
У лето хладим те,
У јесен храним те,
У зиму грејем те.

- Шта све можеш да убереш са дрвета?

- Које су користи од дрвета? Ко све има корист од дрвета?

- Прикажи *Улицу храстова*. Одлучи се којим средствима ћеш то урадити; направи план како ћеш користити простор, средства, материјале; предвиди могуће тешкоће.

- Како би ти назвао *Улицу храстова*? Образложи.

- Ко је уљез?

- Које нове речи могу настати од речи: дрво?

- Судоку.

- Музички обручеви.

Тема: *Место за пријатеља* (базирана је на причи „Пријатељ се у невољи познаје“).

- Зашто комшија није помогао комшији? Шта би ти урадио да си био на његовом месту?

- Шта је медвед шапнуо човеку који је остао под дрветом?

- Које све опасности вребају у шуми? Како би се заштитио од тих опасности (од животиња; да не залуташ...).

- Када би кренуо у шуму шта би све понео? Од чега то зависи?

- Ко су твоји пријатељи? Како препознајеш пријатеље?

- У којој причи девојчица није препознала (вука као) лажног пријатеља? Због чега га није препознала? Шта је претварање? Да ли се ти некада претвараш? Шта тиме постижеш? Да ли је претварање корисно или штетно? Шта је супротно од претварања?

- По чему препознајеш да се неко претвара да ти је пријатељ?

- Шта се са пријатељем може поделити ? Са ким ти делиш и шта си спреман да делиш?

- Како се дели љубав, тајне...

- Лавиринти.

- Игра: Направи место за пријатеља.

- Игра: Савладавање препрека на различите начине.

- Игра: Давање и извршавање двосмислених налога.

Тема: *На грешкама се учи* (базирана је на причи „Коза и седам јарића“).

- Ко је све погрешио у причи „Коза и седам јарића“?

- Шта би ти урадио да спречиш вука да уђе? Шта су све јарићи мгли да ураде? Шта би тада било?

- Вук упада у кућу, помози јарићима да се спасу.

- Сам си код куће. Неко звони на врата. Ко све може бити пред вратима? Шта ћеш да урадиш? Које последице могу бити, ако отвориш, ако не отвориш?

- Како мама коза може да распореди своје јариће око стола?

- Мама коза дели торту, свако јаре треба да добије парче исте величине и облика.

- Која би имена дао јарићима? Од чега то зависи? Смисли име за јаре које је: хитро, паметно, увек лепо обучено, плашљиво... Која би боја одговарала јарићима према њиховим особеностима?

- Јарићи иду у шетњу: преко ливаде, потока, кроз шуму...

- Преброј јарићe.

- Игра: *Ко је газда у кући.*

- Игра: *Ко ће коме откинути репић.*

- Ребуси, питалице, брзалице.

Евалуација. Коментари деце:

„Сваки дан кад долазим овде научим нешто ново“.„Лепо учимо, уживамо, све лепо радимо“.„Ја волим да идем зато што овде нешто правимо, играмо се“. „Пријатно ми је са другарима“.

Коментари родитеља:

„Моје дете је презадовољно, срећно и са радошћу чека среду... Радо извршава задатке и игре, прича о њима са одушевљењем“. „Теме су прилагођене узрасту и ономе што децу интересује и мучи“. „Од самог почетка свидела нам се идеја понуђеног програма“. „Као по правилу, деца сваки пут остају дуже и то је један од показатеља њиховог задовољства“. „Приметили смо да је наше дете напредовало у много чему, између осталог, у начину на који исказује своје ставове и износи своје емоције. У разговору са њом закључујемо да она ово не доживљава као обавезу, већ више као награду. Мислимо да је тиме сврха постигнута“...

Процена директора – стручног сарадника:

„Радионица је веома занимљива и необична. Деца су веома активна и заинтересована. Садржаји подстичу дечју машту и размишљање. Васпитач подстиче сву децу на активности које их чине веселим и расположеним.“

Литература

1. Каменов, Емил (2006). *Васпитно-образовни рад у припремној групи дечјег вртића*, Нови Сад: Драгон.

2. Каменов, Емил (1995). *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом,* Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду и Виша школа за образовање васпитача у Кикинди.

3. Крњаић, Зора и сар. (2000). *Приручник за развијање критичког мишљења*, Креативно васпитање, бр. 7, Београд.

4. Национални просветни савет (2006). *Правилник о општим основама предшколског програма*, Београд: Просветни преглед.

5. Нелсен, Џејн и сар. (2008). *Позитивна дисциплина од А до Ш,* Београд: Leo Commerc.

6. Мери Мајески (2000). *Подстицање дечје креативности*, Креативно васпитање, бр. 7, Београд.

Ljiljana Ćurčić

GRAINS OF WISDOM

Abstract: *The target group of the program "Grains of wisdom" are children who show interest in solving problem situations in all areas, children who do not take information "for granted", who ask questions and seek answers, reveal the causes of problems and ways of eliminating them, express and elaborate their opinions, defend their position, have suggestions, statements, conclusions ... Through several sessions children have the opportunity to develop their creative and critical thinking and empower themselves for coping with a variety of problem situations. The program is implemented through one-hour workshops, once a week. The program includes the children from full-day and half-day preparatory preschool programme.*

Keywords: *children, development of thinking, self-confidence.*

Александра Илић
Дечји вртић,
Ивањица

УДК 373.2:[371.38:612.39

ШТА И КАКО УЧИМО, НАПРАВЉЕНИМ ИЗНЕНАЂУЈЕМО

Резиме: *Деца уче свуда и на сваком месту. Деца стичу искуства и знања на основу сопствене активности. Манипулисањем плодовима природе стичу се перцептивне способности, уочавају сличности и разлике, проширују знања и искуства из области исхране,стичу знања о традиционалним начинима припремања и чувања хране. У току реализације наглашен је значај јачања породичних веза и заједништва кроз преношење искуства и сарадњу између њених старијих и млађих чланова.*

Кључне речи: *игра, традиција, породица*.

Увод

Правилна и здрава исхрана постала је једна од најважнијих проблема здравог човека. Човеково здравље, расположење директно су условљени начином исхране. Здрава исхрана у породици омогућава правилан физички и духовни развој детета, више радости и љубави у комуникацији и заједничком животу.

Улога и значај правилне исхране нарочито долази до изражаја у детињству када долази до најинтензивнијег раста и развоја. Сматра се да представља основу здравља за читав живот. Основни задатак правилне исхране је да обезбеди све хранљиве састојке, а тиме правилан физички, интелектуални, емотивни и социјални раст и развој. Поред породице Предшколска установа као институција постаје прва степеница здравог начина одрастања, место стицања позитивних навика и усвајања знања и вештина битних за здрав живот. Исправљање – кориговање лоших навика породичне исхране, стварање правилних навика исхране, представља важан фактор социјализације и осамостаљивања детета.

Да би задовољила све потребе и како би дечја исхрана била што разноврснија, неопходно је да свакодневно у јеловнику буду заступљене све намирнице из свих група – Пирамиде исхране.

У вртићу сам 30. година. Много деце је прошло, много тога се променило. Деца остају деца са својим добрим и лошим навикама. Једна од лоших навика је уживање у нездравој храни све то даје лоше резултате, све већи број деце склон је гојазности, мањку физичких активности. У жељи да код њих пробудим свест о здравој храни и њеним предностима, одлучила сам и да реализујем активности где ће деца имати прилику да кроз игру и практичан рад сама дођу до закључка о здравој и нездравој исхрани.

Практичне активности на задату тему постићи ће добре резултате кроз ове активности. Настојала сам приближити сазнања о здравим намирницама, њихову важност и у исхрани и здрављу, подстакнути децу и родитеље да заједничким дружењем бар мало размисле о храни коју сами једу, а и њихова деца. Васпитне активности су реализоване у дечјем вртићу Ивањица, објекат „Звончица“, у радној соби предшколске групе. У активности је учествовало 28-оро деце. Активности реализовала васпитач Александра Илић.

Циљеви активности

- Проширити знање и искуство деце о здравој храни и њеном значају,
- развијати навику узимања здравих намирница код деце,
- да дете у позитивном окружењу стиче позитивне вештине, навике корисне за успостављање здравог начина живота,
- проширивање хигијенских навика (прање руку, прање намирница, предмета и прибора за храну),
- развијати код деце свест о животним вредностима активним учешћем деце у реализацији замишљеног пробудити, подстицати позитивне емоције код свих учесника.

Задатак

- Образовни – стицање знања о важности здраве исхране за здравље и именовање намирница,
- функционални – развијање способности и умећа за примену стечених знања,
- васпитни- усвајање навика за бригу о здрављу, примену здравог начина исхране
- подржавање и изграђивање самопоуздања, самосталности, креативности, спремности на сарадњу.

Остварени циљеви

- Резултати постигнути активностима, заједничко задовољство деце, васпитача, родитеља,
- деца усвојила нове информације и знања о важности здраве хране,
- пораст конзумирања здравих намирница подстакнути укључивањем деце у припрему јела и упознавање са састојцима,
- навика цеђења сока,
- сва сазнања о здравој храни применили одмах у пракси.

Водич кроз наш рад

Први дан – прикупљање воћа и поврћа (путем паноа родитељи обавештени шта да донесу, а деца усменим путем).

- Прича Вито Витаминко,
- разговор о здравој храни, класификујемо по врстама,
- дајемо имена воћу и поврћу и воћним соковима – игра речима.

Други дан – Пирамида здраве исхране.

- Нутрициониста разговара са децом о здравој храни,
- које јело воле да једу и од чега се то јело прави цртање на тањирима завршавање започетог,
- то ми волимо.

Трећи дан – Драматизација стихова поврћијада.

- Оживљавамо воће и поврће (шта умем да направим) од воћа и поврћа,
- представљамо направљено.

Шта се десило?

- Радили смо о здравој храни, васпитач и деца имају идеју да поред спремљене осмомартовске честитке, маме изненадимо за њихов дан тако што ћемо ми њима спремити храну – само здраву храну. Направићемо дружење за 8. март.
- Маме су најбоље куварице, али и ми ћемо се потрудити да тај дан будемо добри кувари.
- Маме су то заслужиле!
- О нашем плану за тај дан оне ништа нису знале, такав је договор да би изненађење било право.

Припремамо изненађење

- Васпитач нам је припремио тесто за штрудле и погачице (млеко, квасац, интегрално брашно, маст, шећер, со), саставио смесу за зељаник из вртићеве кухиње узимамо потребне намирнице.

Четврти дан – Деца су подељена у пет група облаче униформе кувара (капе и кецеље).

Припремамо радни простор, чистимо столове, перемо руке: Хигијена нам је врло битна.

- Кувари су спремни:
  - прва група – прави интегралне погаче са васпитачем Милицом Ћирић,
  - друга група са главним куваром прави зељаник и разговарају о начину припреме,
  - трећа група са васпитачем Александром Илић прави штрудлу,
  - четврта и пета група са педагогом Весном и приправником – васпитачем Маријом праве јабучару (љуште и рендају јабуке).

Све је спремно носимо у кухињу на печење.

Пети дан: Цедимо природни сок од поморанџе и лимуна Сређивање собе и сервирање хране.

Тајна почиње да се открива

У договорено време маме стижу, примећује се изненађење. Изненађене су изгледом собе и тиме што деца нису ту. Упућујемо их да седну и да оставе место за своје дете. Мајкама сам пожелела добродошлицу и честитала 8. март. Деца уносе храну, маме су видно изненађене – на лицима осмех, сузе и неверица. Деца стављају тањире и сипају направљени сок .

После завршеног посла сва деца улазе. Мами за добродошлицу и њен празник певају песму „ Најлеша мама на свету“ захваљују се на доласку и дају честитку. Деца су села поред својих мама, маме су их само грлиле и љубиле. Пожелела сам им пријатан ручак.

Циљ је постигнут

Мајке су одушевљење зрелошћу своје деце, јер су чувала тајну, а уједно и срећне и изненађене да све што се налази на столу испред њих су спремала њихова деца. На нас је оставио посебан утисак коментар мајке која каже кроз сузе. „Ово је друга срећа коју сам доживела у свом животу. Прва је била када сам после 11 година добила Вељка, а друга је ова сад што сам доживела у вртићу“ .

Шта смо добили до сада ?

Добили смо:

- Дете које је активно, интерактивно и креативно биће.
- Дете које мисли, ради и изражава се у складу са својим моћима и осећањима.
- Доживљаје и искуства знања и добре узоре.
- Схватање правих животних вредности.
- Васпитачи који су креатори и истраживачи, практичари и критичари сопствене праксе задовољне постигнутим.

Спремни за нове изазове

- Родитељи који су учесници у активности деце, који схватају значај праћења потреба и интересовања своје деце и дружења са њима.
- Родитељи упознају дете ван породичне средине.

Шта после

- Ова активност је дала идеју да кренемо са пројектом на нивоу целог објекта.

Литература

1. Каменов, Е. (1997). *Модел Б основа програма предшколског васпитања и образовања***,** Драгон: Нови Сад.
2. Каменов, Е. (1999). *Методика, методичка упутства за модел Б,* Драгон: Нови Сад.
3. Каменов, Е. (2004). *Зелена планета*, Драгон: Нови Сад.
4. Станић Бојков, Драгана (1987). *Упознавање предшколске деце са околином*, Београд.
5. Стојановић, Б. и Трајковић, П. *Живи свет око нас*, Драгон: Нови Сад.
6. Чуб, Н. (2012). *Азбука здравља*, JPJ: Београд.

Aleksandra Ilić

WHAT AND HOW LEARN,
SURPISE BY CREATING

Sumary: *Children learn everywhere and in every situation. Children gain knowledge based on their own activity. The ability of observation are gained by manipulating the fruits of Nature, similarities and differences, knowledge about traditional ways of preparing and conserving food are noticed. During realization of this project the significance of strengthening family relationships and the importance of community has been emphasized experiences and cooperation by their senior and junior members.*

Key words: *game, tradition, family, experience.*

Весна Минић
Учитељски факултет,
Лепосавић
Марија Јовановић
Филозофски факултет,
Ниш

УДК 37.03]:316.614:373.2(497.115)
371.135:37.064]:373.2(497.115)

УЛОГА ВАСПИТАЧА У СТВАРАЊУ ПАРТНЕРСКИХ ОДНОСА У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА НА КОСОВУ И МЕТОХИЈИ[26]

Апстракт: *Савремени предшколски програми препоручују успостављање партнерских односа између деце и одраслих, што подразумева активности усмерене на децу, задовољавање њихових потреба и интересовања, потреба родитеља, већи степен слободе, али и одговорности, као и сарадњу са локалном заједницом. Партнерски однос је однос размене који се одвија на обострану корист, при чему свако има право да искаже себе и своје квалитете. Деца се кроз ове односе развијају, одрастају, изграђују смисао за успостављање равноправних односа и уче како да мисле, усвајају знања и да се понашају према другим људима са којима долазе у контакт. Васпитач има нове улоге од којих зависи квалитет васпитно-образовног процеса. Улога чувара, модела организатора, планера, медијатора и др. само су неке од бројних које постављају нове задатке и изазове испред васпитача. Успостављање и реализација партнерских односа између деце и одраслих, како унутар предшколске установе тако и са ширим окружењем треба да буде приоритет у раду установе. Иако предшколске установе на простору Косова и Метохије, углавном, раде по моделу Б, свака од њих настоји да успостави партнерске односе са децом, родитељима, стручном службом, као и локалном заједницом и у том циљу спроводи бројне активности. Партнерство на овим просторима се реализује кроз одређену организациону структуру, која подстиче успостављање партнерских односа базираних на равноправности, аутентичности, компетентности, комплементарности и то на различитим местима са људима различитих занимања.*

Кључне речи: *партнери, однос, дете, васпитач, Косово и Метохија.*

[26] Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта III 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција“, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и „Одрживост идентитета Срба и националних мањина у пограничним општинама источне и југоисточне Србије“ 179013, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Уводна разматрања

Савремена предшколска установа треба да се конципира и оствари као *животни простор* деце и одраслих, који има заједничка подручја деловања, разлоге и прилике за учење, заједничке проблеме и идеје, у чијој је функцији стицање знања и компетенција. Партнерски односи у васпитном раду са децом предшколског узраста на простору Косова и Метохије одвијају се на различитим местима, у сусретима са људима различитих профила занимања, у природи, одређеним установама и др. Тиме се указује на значај отворености предшколске установе и према споља и према унутра. Она је нужно упућена на природно и друштвено окружење у коме се налази, па је и сама центар локалне заједнице. То значи да у њу долазе не само деца и њихови родитељи, већ и други представници локалне заједнице који потпомажу њен развој.

Као отворени систем, предшколска установа негује и остварује партнерске односе који се манифестују кроз: равноправност, демократичност, аутентичност, компетентност, комплементарност, уважавање партнера и сл. Иницијатор сарадње у предшколској установи и развијању партнерских односа је васпитач. Он планира, организује, ствара и непосредно учествује у њима. На тај начин, од установе прави место заједничког живљења стављајући дечије проблеме у жижу васпитног поступка. Модел је и родитељима и деци, јер успоставља однос поверења, блискости и прихваћености. Да би био успешан партнер, васпитач мора да уважава циљеве, потребе и интересовања деце и родитеља и учествује у свим активностима са њима.

Квалитет партнерских односа се може посматрати из перспективе детета, одраслих и перспективе заједнице и друштвене бриге о деци. Из перспективе детета важна је: *сигурност* (тек кад се осећају сигурно, деца трагају за изазовима и уче); *континуитет* (деци је потребан континуитет у односу са блиским особама како би могла да искажу своје намере, слободно се играју, истражују и успостављају односе и активности са другим људима); *партиципација* (деца уче партиципирајући у заједничким активностима са другом децом и одраслима. Партиципирати значи бити активно укључен, бити активан агенс, онај који утиче на себе).

Из перспективе одраслих важна је: *укљученост*, која подразумева истинско бављење дететом, манифестује се кроз осетљивост и индивидуализовану негу и старање о задовољењу потреба детета, подешавање (усклађеност) и рефлексивност (промишљање пре, током и након акција које предузимају одрасли); *подршка као ојачавање*, која значи да дете треба да има блиске и сталне односе са родитељима, васпитачима и другима који се брину о њему; *уважавање*, као процес изградње узајамног односа поштовања и разумевања. Из перспективе заједнице и друштвене бриге о деци битна је: *интегрисаност* (развијање обухватног и међусобно усклађеног система којим се обезбеђује хоризонтални и вертикални континуитет и којим су обухваћени сви програми који пружају бригу и образовање за децу до поласка у школу); *инклузивност*, која подразумева да сва деца раног узраста, без обзира на социјално и здравствено стање имају приступ програмима предшколског образовања и укључивања у заједницу, односно право на смисаони живот.

Дефинисање партнерских односа

Готово да нема области и актера друштвеног деловања у оквиру којег се данас не користи термин *партнерство* или *партнерски односи*. Термин *партнерство* се користи за означавање пожељног облика односа. Два су значења овог појма присутна у свакодневној употреби: као врста пословне целине, формализовано удруживање кроз које партнери узајамно деле добитак или губитак у послу у који су заједнички инвестирали и као „однос између индивидуа или група које карактерише узајамна сарадња и одговорност у постизању заједничких циљева.“ (Павловић-Бренеселовић, 2010: 2). Партнерство се, дакле, одређује као форма или структура односа која подразумева однос међу једнакима, који су се сагласили око заједничких циљева, заједнички одредили своје улоге и имају једнако дистрибуирани ауторитет у доношењу одлука.

Везивање партнерских односа деце и васпитача за заједничко живљење у предшколским установама присутно је како у радовима Марјановић А., тако и у данас актуелном моделу А. „Модел дечјег вртића требало би за своју парадигму да узме партнерске односе између свих појединаца који чине предшколску установу.“ (Марјановић, 1982: 407-408). У програму модела А говори се о заједничком живљењу деце и одраслих које се разматра са аспекта аутентичних потреба и развојних могућности детета. Партнерство се реализује кроз пет базичних типова интерактивних односа: „двосмерна комуникација, подршка детета, породице и програма, учење једни о другима и како да раде заједно, дељење одговорности, колаборација у доношењу одлука о заступљености.“ (Павловић-Бренеселовић, 2010: 5).

У центар Шонебекових учења лежи идеја нових партнерских односа деце и одраслих, базирана на остваривању равноправности између деце и одраслих, на усмеравању детета, али не у смислу потчињавања. „Док помажем, упућујем их, нешто им објашњавам, то чиним без слуганског односа. Тако нешто третира се само методички, као некакав трик или нека варка да би се деца придобила или усмерила ка ономе што неко жели да постигне.“ (Граорац, 2007: 52). У односу са децом неопходно је, сматра Шонебек, остварити квалитетну комуникацију. Он, заправо, тврди да се за дете највише чини уколико му се пружи могућност да одлучује и бира шта је за њега добро. Заговорник је односа који се заснивају на интеракцији, договору између васпитача и деце. Тај однос васпитачи схватају као учење кроз игру, тј. као партнерски однос.

Слично Шонебековим ставовима, Марјановић А. сматра да партнерски односи нису могући у институционалном васпитању и недемократском друштву, без обзира на особине личности и схватање васпитача. У односима које она предлаже нису битни само толеранција, допуштање веће слободе детету, већ нови квалитет у опхођењу са децом који је садржински и психолошки другачији, јер подразумева и другачијег одраслог и другачији концепт детета. Од свега је, ипак, најважнији васпитач. „Квалитет тога сусрета је онај формативни чинилац који може да надахне дете да трага за знањима, да ствара, да преузме на себе туђу замисао личности као сопствени план и тежњу.“ (Марјановић, 1987: 27).

У предшколској установи треба да се негује заједничко живљење, партнерски и равноправни односи међу свим актерима васпитно-образовног процеса. „Модел дечјег вртића требало би за своју парадигму да узме партнерски

однос између свих појединаца који чине предшколску установу.“ (Марјановић, 1979: 30). Однос између деце и одраслих трансформише се у партнерски на општељудским основама. Међутим, да би дошло до успостављања ових односа, сматра Марјановић, потребно је друштвено ангажовање.

Карактеристике и реализација партнерских односа

Партнерство подразумева постојање две или више стране које имају заједничке потребе, интересе и интересовања, заједничко деловање усмерено ка истом циљу. Оно се остварује смисаоним живљењем у предшколској установи, „новим односима и пријатељством са децом.“ (Граорац, 2010: 24). Полазећи од чињенице да је у остваривању партнерских односа веома значајно сагледавање и поштовање дечијих потреба, жеља, аспирација и сл., улога васпитача и предшколске установе је од кључног значаја, зато што је „дете мали партнер у свету одраслих, уплетено у њихов рад и живот, исто тако као што и одрасли узимају учешћа и утичу на инфантилне обрасце активности.“ (Марјановић, 1987: 17). Упркос бројним тешкоћама које прате предшколско васпитање и образовање на простору Косова и Метохије због актуелне политичке ситуације, реализација партнерских односа се одвија на задовољавајућем нивоу. Постоји стална тежња свих актера васпитно-образовног процеса да се смисаоно живи у предшколским установама, да се деци омогући несметани развој и унапреди квалитет њиховог живота.

Карактеристике партнерских односа су следеће: равноправност, комплементарност, компетентност, аутентичност, демократичност, размена и уважавање. *Равноправност* подразумева да сви учесници васпитног процеса имају иста права и обавезе. То значи да свако има право на избор, одлуку, властито мишљење, предлог и неслагање у мери у којој тиме не угрожава друге. *Комплементарност* значи да су разлике између деце и одраслих, и васпитача и родитеља, питање различитости (у развоју, искуству, знању), а не неједнакости. Васпитање није линеаран процес који иде искључиво од васпитача ка детету, већ процес размене. Интеракција која се остварује је обострано корисна и свако у њој добија исто што и пружа. *Компетентност* – васпитач ствара услове да свако може да испољи себе и своје квалитете и да их даље развија. Сваки учесник изграђује свој ауторитет на бази способности и особина које поседује, што је основа за узајамно поштовање. *Аутентичност* – сваки учесник програма је личност са сопственим потребама, карактеристикама, интересовањима, особинама, емоцијама и у процесу интеракције оне се уважавају и узимају у обзир. То говори о томе да васпитање није укалупљен процес већ процес развоја, подстицања и прихватања. *Демократичност* – „равноправност, аутентичност и узајамно поштовање остварује се уважавањем демократске процедуре и принципа прихватања воље већине, права на избор и одлуку.“ (Павловић-Бренеселовић, Павловски, 1997: 35). *Размена* је могућност познавања и изграђивања заједничког значења, док се *уважавање* односи на изградњу властитог статуса на бази компетенција и подршку развоју компетенција другог.

Актери са којима предшколска установа треба да сарађује зависе од типа окружења, али је, углавном, неопходна „сарадња са родитељима, основном школом, центрима локалне заједнице, школама и факултетима који школују базични стручни кадар који ради у предшколским установама, релевантним

министарствима, домовима здравља, културним установама (библиотеке, музеји, позоришта, галерије), рекреативним центрима (пливалишта, зоолошки вртови, ботаничке баште, савези планинара, национални паркови, спортски терени, излетишта), занатским центрима и осталим друштвеним институцијама које се налазе у окружењу.“ (Опште основе предшколског програма, 2006: 24).

Реализација партнерских односа базира се на три основна принципа: „васпитач је модел, развој је проце, структура је порука.“ (Павловић-Бренеселовић, Павловски, 1997: 21). Кад говоримо о *васпитачу као моделу,* истиче се чињеница да реализација партнерских односа пресудно зависи од васпитача. Он је професионалац који планира, организује и ствара услове за сарадњу. Кроз улоге које реализује, поступке које примењује и правила која поставља он је модел родитељима. Као модел успоставља однос поверења, блискости и прихваћености са родитељима, усклађује очекивања, реализује комуникацију са децом и родитељима, користи васпитне поступке партнерства, а не дисциплиновања, регулише односе у групи правилима понашања која су јавна, примерена и једнака за све. *Развој је процес* – деца се развијају, изграђују и уче начине успостављања и реализације односа. Реализација односа подразумева: индивидуализацију у раду са децом и родитељима, и интеракцију међу родитељима, децом и другим одраслим лицима. *Структура је порука* и она подразумева организацијску и програмску структуру, која обезбеђује: тимски рад, отвореност према локалној заједници и укључивање породице.

Партнерски односи остварљиви су једино у отвореној предшколској установи која се означава као животни простор деце, васпитача и родитеља. Она је место смисаоног живљења за децу и скуп прилика и могућности за њихов целовит лични развој. Да би била место пуновредног живљења, она мора да буде отворена према породици и локалној средини, тј. дечијим искуствима ван установе.

Улоге и задаци васпитача у успостављању партнерских односа

Васпитач остварује један од својих примарних задатака, стварајући од предшколске установе место смисаоног живљења за децу. Актуелни модел А тражи од васпитача да буде аутентичан и креативан да би могао да подстиче спонтаност и креативност код деце. Основни задатак васпитача јесте активно посматрање и праћење деце, како у спонтаним ситуацијама и слободним играма, тако и у посебно планираним активностима.

Опште улоге васпитача су следеће: чувар (супервизор); модел; посматрач; медијатор; планер; организатор; документатор; помоћник; едукатор; иницијатор; учесник. Као чувар или супервизор васпитач је одговоран за безбедност, сигурност, правилан ритам живљења у предшколској установи и успешно функционисање односа у групи. Модел – доминантан облик учења на предшколском узрасту је учење по моделу. Пример је оно што дете непосредно, спонтано, најбрже и најлакше усваја много пре него вербалну инструкцију. Васпитач је модел за начин ступања у интеракцију са одраслима и другом децом. Да би био модел, мора да успостави топао и близак однос са децом. Посматрач или дијагностичар је стални посматрач и дијагностичар ситуација, активности које изводе деца. Медијатор успоставља групу и регулише односе у њој. Планер планира на глобалном нивоу програм рада (простор, организацију, поделу улога,

сарадњу са породицом и средином) и на макро нивоу поједине активности са децом (простор и материјал, специфичне улоге у активностима васпитача, садржај). Организатор организује боравак и активност деце индиректно (организовањем простора, материјала, посета) и директно (организовањем специфичних активности). Документатор прикупља, израђује, класификује и одржава документацију о деци, активностима и свом раду, путем писаних бележака, протокола, фотографија, видео снимака и др.

Поред општих постоји и низ специфичних улога у које убрајамо: помоћника, који пружа помоћ и подршку деци; едукатора, који подучава властитим примером, али и у директном смислу – као извор информација, зналац вештина; иницијатор (иницира акције, игру, бројне активности); учесник (учествује у активностима, игри) и др.

Партнерски односи са породицом и локалном заједницом

Деца стичу искуство свуда и на различите начине, а њихови најутицајнији васпитачи су, управо, њихови родитељи. Очекивани ефекти васпитно-образовног рада су могући само ако се напори родитеља и васпитача уједине и у њих уложе све способности које поседују. Предшколска установа треба да буде центар за размену педагошких, медицинских и других искустава између васпитача и родитеља, место где родитељи боље и објективније упознају своју децу у условима који су другачији од кућних. Иницирање сарадње је захтеван задатак који се поставља испред васпитача који мора да поштује личност родитеља и њихова мишљења и да успостави однос пријатељства, а не ривалства и супротстављених страна.

Сарадња родитеља и васпитача заснована је на заједничким активностима, које су обогаћене заједничким доживљајима (нпр. уређивање собе у предшколској установи, излети у природи). Овако проведено време пружа могућност за боље међусобно упознавање, разумевање, зближавање, стицање поверења и усклађивање васпитних поступака. Партнерски односи између васпитача и родитеља истински доприносе развоју детета и његовој психичкој стабилности, па се зато обострано морају уложити напори да комуникација буде пријатнија како би се потпомогао њихов развој. Потреба детета да се важне особе у његовом животу међусобно слажу и уважавају је природна, јер оно у предшколској установи „успоставља прве емоционалне везе са особама које нису чланови породице и ступа са њима у пријатељске односе, као и конфликте, проналази своје место у групи и очекује да буде вођено и прихваћено.“ (Стојановић, 2009: 35). Препоруке успешног партнерства изнете у Правилнику о Основама програма предшколског васпитања и образовања деце од три до седам година из 1996. године, односе се на: усаглашеност предшколске установе и породице (родитељи требају што боље да упознају организацију живота и рада предшколске установе, а васпитачи породичне прилике у којима дете одраста); развијено поверење и спремност на сарадњу, међусобно подржавање и уважавање, као и свест да је квалитет њихових односа у интересу детета; коришћење разноврсних облика повезивања и информисања о детету уз размену података о његовом развоју; стварање прилика за заједничко живљење и дружење; укључивање родитеља у управљање установом и др.

Предшколска установа није једно место у којем деца уче. Према начелима отвореног васпитања, она требају да изађу из оквира установе, да трагају за знањима и искуствима у ширем друштвеном окружењу. Зато она треба да се повезује и остварује сарадњу са другим васпитно-образовним установама, културним и јавним институцијама, као и приватним организацијама и предузећима. У тим установама и институцијама одрасли могу да понуде деци богате садржаје и искуства. Да би институционално васпитање и образовање предшколске деце „прерасло у друштвено васпитање, неопходно је да се предшколске установе повежу са друштвеном средином, као и да се шире отвори за утицаје које друштвена средина нуди.“ (Граорац, 2011: 24). Сарадња са локалном заједницом на Косову и Метохији је више од понуде одређених услуга групи људи. То је начин живљења са окружењем. Почетна акција у сарадњи са локалном заједницом почиње изградњом заједничке визије: какав квалитет одрастања деца заслужују и шта је потребно урадити да би се то остварило. Значајно је њено ангажовање у уређивању двориштва и игралишта, обезбеђивању просторија у стамбеним зградама у којима ће се повремено окупљати деца, сале за одржавање приредби, превоз до одређених локација и сл. Облици сарадње реализују се кроз: обострано информисање, заједничко стицање знања и искуства потребних за васпитавање деце, као и кроз заједничко живљење деце, родитеља и васпитача. Предности овакве сарадње се најлакше сагледавају кроз „понашање деце, промене у њиховом понашању, према родитељима и предшколској установи, као и према проблемима који су постојали пре боравка у њој.“ (Минић, Јовановић, 2013: 220). Установе са којима предшколске установе на Косову и Метохији блиско сарађују су: основна школа, домови здравља, културне установе и др. Њихова отвореност према средини подразумева гостовање познатих књижевника, музичара, глумаца, песника, спортиста и др. који се радо одазивају позивима предшколских установа.

Закључна разматрања

На основу реченог, може се закључити да је партнерски однос заправо однос између две или више особа који произилази из заједничких интереса и усмерен је ка заједничким циљевима. Темељи се на равноправности, тј. једнаким правима и обавезама свих учесника. Партнерски однос није однос линеарне трансмисије од једног партнера ка другом, него је однос размене која се одвија на обострану корист у којој свако добија исто што и пружа. Предшколске установе на Косову и Метохији испољавају тежњу и напоре за успостављањем што бољих и квалитетнијих односа не само васпитача и деце, већ и свих оних који на било који начин имају удела у васпитно-образовном процесу. Оне остварују веома успешну сарадњу са родитељима и локалном заједницом чиме унапређују свој рад.

Основни задатак васпитача односи се на активно посматрање и праћење деце у спонтаним ситуацијама, игри и организованим активностим, на основу којих планира и спроводи дијагностичке и терапеутске поступке. Начин на који ће васпитач реализовати своје улоге и задатке зависи од: конкретне стуације, деце, као и очекивања везаних за поједине улоге које се базирају експлицитним или имплицитним традиционалним, програмским или личним одређењима. Важна улога васпитача јесте подстицање и охрабривање деце на улагање напора

и активности, чиме се обезбеђује њихов квалитетнији развој. У односу на ранији период, улоге васпитача су се промениле и прошириле па је тако он данас координатор, планер, дијагностичар, терапеут, посматрач, медијатор и сл.

Литература

1. Граорац, И. (2007). Поглед иза кулиса: Амикација (Постпедагогија) и Марија Монтесори, *Педагошка стварност*, бр. 3-4, Савез педагошких друштава Војводине: Нови Сад.
2. Граорац, И. (2010). Могућности аутентичног (смисленог) живљења у вртићу данас, *Педагошка стварност*, бр. 5-6, Савез педагошких друштава Војводине: Нови Сад.
3. Граорац, И. (2011). Друштвени односи, љубав и образовање, *Педагошка стварност*, бр. 3-4, Савез педагошких друштава Војводине: Нови Сад.
4. Марјановић, А. (1979). Шта је то друштвено васпитање мале деце?, *Предшколско дете,* бр. 3-4, Београд.
5. Марјановић, А. (1983). Пријатељство са децом, *Детињство*, бр. 3-4, Београд.
6. Марјановић, А. (1987). Дечји вртић као отворени систем, *Предшколско дете*, бр. 1-4, Савез педагошких друштава Југославије: Београд.
7. Минић, В., Јовановић, М. (2013). Сарадња породице и предшколских установа на Косову и Метохији у циљу унапређења квалитета живота деце, *Тематски зборник Унапређење квалитета живота дјеце и младих*, Удружење за подршку и креативни развој дјеце и младих, Едукацијско-рехабилитацијски факултет Универзитета у Тузли: Тузла.
8. *Опште основе предшколског програма* (2006). Просветни преглед, Министарство просвете: Београд.
9. Павловић-Бренеселовић, Д., Павловска, А. (1997). *Партнерски однос у васпитању*, Институт за педагогију и андрагогију: Београд.
10. Павловска-Бренеселовић, Д. (2010). Партнерство у образовању, *Андрагошке студије*, бр. 2, Филозофски факултет: Београд.
11. *Правилник о Основама програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година* (1996). Просветни преглед, бр. 6, Министарство просвете: Београд.
12. Стојановић, Б. (2009). Квалитет комуникације васпитач-родитељ као претпоставка успешног васпитног рада у вртићу, *Иновације у настави*, Учитељски факултет: Београд.

Vesna Minić, Marija Jovanović

TEACHERS' ROLEIN THE FORMATION OF PARTNERSHIP IN PRESCHOOLS IN KOSOVO AND METOHIA

Abstract: *Modern preschool programs recommend the establishment of partnerships between children and adults, including activities aimed at childrens, meeting their needs and interests, the needs of parents, a greater degree of freedom and responsibility, as well as cooperation with the local community. Partnership relation is a relationship of exchange that takes place for the mutual benefit whereby everyone has the right to express themselves and their quality. Through these relationships, children develop, grow, build a sense of establishing peer relationships and learn how to think, acquire knowledge and how to treat other people with whom they come into contact. Teacher has new roles that are crucial for the quality of educational process. The roles of the guardian, organizer, planner, mediator, etc. are just some of the many that set new tasks and challenges in front of teachers. Establishment and implementation of partnerships between children and adults, both within the preschool and the wider environment should be a priority in the institution operation. Although preschools in Kosovo and Metohia, generally work by model B, each of them seeks to establish partnerships with children, parents, professional services, as well as the local community and for this purpose they carry out numerous activities. Partnership in this region is being implemented through a specific organizational structure that promotes the establishment of partnership relations based on equality, authenticity, competence, and complementarity in different places with people of different professions.*

Key words: *partners, relationship, child, teacher, Kosovo and Metohia.*

Група аутора[27]
Вртић "Звончица",
Ивањица

УДК 373.2.042.1/.2:[373.211.24+614.253.5

У ЗДРАВОМ ТЕЛУ ЗДРАВ ДУХ

Резиме: *Кроз игру дете само себе упознаје, овладава собом, упознаје свет око себе, делујући на њега, развија односе са другима стицањем искустава у њима. На овом узрасту од битног значаја за правилан развој детета је покрет – кретање (савладавање препрека), манипулисање предметима (визуелно, тактилно), истраживање мириса, укуса...*

Кључне речи: *дете, медицинска сестра-васпитач, покрет, вештина, игра, искуства, знање.*

НАША ИСКУСТВА

На основу дугогодишњих искустава и праћења напредовања деце раног узраста, а у складу са развојним карактеристикама и поштујући индивидуалност сваког детета, дошле смо на идеју да реализујемо један овакав пројекат.

ВАЖНО ЈЕ ДА ЗНАМО

- Дете је активан субјекат у васпитном процесу.
- Мало дете је отворено за пријем спољњих утицаја и тада се стичу или постављају основе здравих навика.
- Кроз игру и игролике активности навике се формирају лако и ненаметљиво.
- Важан фактор је и средина за учење – у вртићима медицинска сестра-васпитач је та која ће осмишљавати, креирати простор и тако утицати на активност деце.

ЦИЉ: Унапређење психофизичког и менталног здравља.

ЗАДАЦИ

- Усавршавање развоја основних и подстицање развоја сложених моторичких радњи.
- Развијање координације покрета уз музику.
- Богаћење речника детета.
- Подстицање комуникације дете – дете, дете – одрасли.
- Развој чулне осетљивости.
- Буђење свести о здравој храни.

[27] Славица А. Душица Н. Биљана Б. Верица Л. Милосава М. Горица А. Данка Ђ. и приправнице: Дана С. Драгана М.

● Подстицање дечјег самопоштовања кроз партнерске односе.

УЗРАСТ ДЕЦЕ ОД 1 ДО 3 ГОДИНЕ

У периоду од октобра 2012. године до марта 2013. године вршимо праћења и бележења интересовања деце узраста од 1 до 3 године.

Огледна активност из области развоја моторике (узраст од 1 до 2 године).

ЦИЉ: усавршавање основних и сложених покрета у циљу проходавања, утврђивања хода и сложених радњи пењања и силажења.

ЗАДАЦИ: подстицати децу на покрет, бауљање, ходање, пењање са и без придржавања.

СРЕДИНА:

● струњаче различитих висина (5, 15, 20 цм), тунел, аутићи, звечке,
● први сусрет са таквом организацијом простора,
● нека деца први пут мењају просторију (собу) у којој бораве већи део дана.

(Праћење постигнућа у развоју моторике, социјализације).

АКТИВНОСТИ У ПЕРИОДУ АПРИЛ – МАЈ 2013.

Ја умем ја могу...

● да трчим, да ходам (сам и у пару; брзо – полако),
● да ходам бос по Јеж Пертинијевом програму за превенцију равних стопала,
● да се пењем, ходам по неравној површини,
● да се пењем, бауљам, провлачим (кроз тунел, обручеве),
● да се пењем – силазим уз и низ степенице са и без придржавања.

Ја умем, ја могу лоптом

● да котрљам сам и у пару,
● бацам, шутирам,
● убацујем у кош, корпу,
● да котрљам по ограниченој површини.

Ја умем, ја могу рукама

● грлим, мазим, да перем, да једем,
● да месим тесто,
● да вучем, извлачим, мотам, намотавам (вунице, канапи, ластиш, сатенске траке),
● да цртам различитим материјалима и средствима,
● да сипам – пресипам.

Ја умем, ја могу...

● да се изујем – обујем,
● да се свучем – обучем,
● да откопчам – закопчам, отшнирам – зашнирам,

Ја умем, ја могу...

● да играм уз музику са ЦД-а уз адекватне покрете,
● да играм и певам уз музичке инструменте,
● да изговарам бројалице, гегалице, песмице,
● да певам и показујем покретима тела стихове песама.

УЗРАСТ ДЕЦЕ ОД 2 ДО 3 ГОДИНЕ

Огледна активност из области интелектуалног развоја – "Поврћијада"[28].

ЦИЉ: да деца разликују врсте поврћа по боји, величини.

ЗАДАЦИ:

- неговање радозналости, међусобне сарадње,
- подстицати децу да разликују, именују поврће и да издвајају њихове
- карактеристике на основу изгледа,
- развој опажања.

Огледна активност из области развоја говора "Чисто дете"

ЦИЉ: богаћење речника кроз именовање радњи које обављамо у поступцима одржавања личне хигијене

ЗАДАЦИ:

- подстицати децу на употребу глагола, предлога,
- богаћење сензо-перцептивних искустава,
- подстицати природну радозналост и потребу истраживања.

Огледна активност из области интелектуалног развоја "Воће – здрава храна".

ЦИЉ: препознавање и именовање воћа и упоређивање велико – мало.

ЗАДАЦИ**:**

- подстицање деце на активан говор,
- подстицање дечје радозналости,
- говором утицати на развој мишљења,
- развијати и неговати дечје мишљење,
- неговати толеранцију и стрпљење,
- буђење свести о здравој храни...

АКТИВНОСТИ У ПЕРИОДУ АПРИЛ – МАЈ 2013.

То сам ја...

ЦИЉ: подстицање дечијег самопоштовања

ЗАДАЦИ:

- изграђивање сопственог идентитета, истраживачко понашање у вези самог себе,
- стварање појма о себи – употреба именице, личне заменице.

АКТИВНОСТИ: игра огледалима, ово сам ја, моја осећања, како се шта ради.

Породично стабло:

ЦИЉ: изграђивање сопственог идентитета – разгледање фотографија.

ЗАДАЦИ**:**

- подстицати развој перцептивних и сазнајних способности,
- неговање заједничких активности,
- обезбедити деци разгледање фотографија.

[28] корелација – моторичка активност у уводном делу (пут до пијаце), развој говора (стихови песме "Поврћијада"), чулне осетљивости (боје, величина, облик), ритмичко музичка активност ("Ишли смо у Африку").

АКТИВНОСТИ: моја породица, шта ради моја мама?, мој деда, израда породичног стабла са породицом сваког детета.

Моја кућа:

ЦИЉ: подстицање дечијег самопоштовања.

ЗАДАЦИ:

- говором утицати на стварање појма о себи,
- подстицати разумевање вербалних израза који нису везани за непосредну ситуацију,
- говором утицати на развој мишљења,
- развој крупне моторике, координација покрета.

АКТИВНОСТИ: ја живим са..., моја соба, мамина и татина соба, у кухињи има..., моје купатило..., чистим кућу са...

Мој вртић

ЦИЉ: подстицати дечје самопоштовање, богаћење дечјег говора.

ЗАДАЦИ:

- подстицати децу да се изражавају дужом и сложенијом реченицом.
- утицати да дете слуша говор других,
- подстицати и развијати способност оријентације.

АКТИВНОСТИ: мој дан у вртићу, причам ти причу, ја у кухињи вртића, ја у играоници, ја у дворишту вртића.

Здрава храна

ЦИЉ: говором утицати на развој мишљења и свести о здрављу и здравој храни

ЗАДАЦИ:

- подстицати активан говор,
- богатити емотивна искуства,
- подстицати способност упоређивања различитих предмета и појава.

АКТИВНОСТИ: шта све волим да једем..., Ускршњи празник, обичаји бојења јаја, воће здраво се хранимо.

Мали становници у мојој околини

ЦИЉ: да деца упознају инсекте – бубе у њиховој околини

ЗАДАЦИ:

- подстицати интересовање за околину око себе,
- подстицати децу да ослушкују звукове око себе,
- подржати дететов контакт са околином.

АКТИВНОСТИ: инсекти – пчела, мрав, бубамара, лептир,...

Биљни свет око мене

ЦИЉ: подстицати интересовање за биљни свет у непосредној околини

ЗАДАЦИ:

- неговати природну радозналост,
- подстицати препознавање боја,
- богатити дечји речник, дечје доживљаје и искуства.

АКТИВНОСТИ: упознајемо свет биљака у дворишту вртића, пропланку у околини вртића – печурка, багрем, маслачак, петровац, трава; како расте биљка – семе, сејемо, заливамо, пратимо раст биљке (са децом смо засејали цвеће).

Животињски свет око мене

ЦИЉ: јачати жељу детета да говори.

ЗАДАЦИ:

● подстицати развој способности визуелног препознавања,

● подржати дететов спонтани говор са околином,

● подстицати разумевање вербалних израза који нису везани за непосредну ситуацију.

АКТИВНОСТИ: домаће – дивље животиње; пас, мачка, крава, овца, зец, јеж, медвед, вук, лисица; ко нам шта даје? (јаја, вуна, месо, млеко).

У јасленим групама је постала пракса свакодневног вежбања у више наврата у трајању до пет минута.

ДОБИТ ЗА ДЕТЕ

● Деца су најпре самостално испробавала своје могућности бауљањем, ходањем по неравном терену, пењањем, провлачењем...

● На основу посматрања смо организовали средину, у којој су могли уз нашу помоћ или самостално да усавршавају и усложњавају моторичке радње.

● Деца су развила координацију покрета и осећај за ритам уз музику у складу са узрастом.

● Присутно је партнерство, толеранција, стрпљење.

● Разликују укус,боју, релације топло – хладно, мало – велико...

● Развијање сигурности и поверења у своје могућности.

ДОБИТ ЗА МЕДИЦИНСКЕ СЕСТРЕ-ВАСПИТАЧЕ

● С обзиром на то да се кроз реализоване активности из пројекта ангажују различите способности деце олакшано је праћење појединачне деце, као и мањих група применом различитих инструмената и употпуњавање садржаја портфолија.

● Средства су често коришћена за богаћење речника, именовање појмова и радњи, просторних односа и испробавање физичких способности већих група деце, али и за рад у мањим групама према избору и опредељењу деце.

● Ново искуство и сазнања у тимском раду.

ШТА ДАЉЕ

● За децу која прелазе у старију јаслену групу наставити са усложњавањем започетих активности и увођење нових у складу са узрастом.

● Укључивање родитеља у даље активности.

Литература

1. Виолета Бобић: *Мој први сликовни речник српског језика*. Београд.
2. Ибоја Гера, Љубица Дотлић: *Приручник за подстицање дечијег самопоштовања*.
3. Иван Ивић, Јадранка Новак, Никола Атанацковић, Мирјана Ашковић: *Развојна мапа*
4. *Енциклопедија почетница*. Београд.
5. *Основе програма васпитног рада са децом узраста до три године,* Министарство просвете Републике Србије.
6. Мара Шаин, Мирјана Марковић, Илеана Ковачевић, Драган Даневски, Мирјана Пађан: *Корак по корак 1*. Београд: Креативни центар.

Group of authors

HEALTHS BODY, HEALTH MIND

Summary: *Through play, the child gets to know itself, masters itself , gets to know the world around itself by acting on it , develop relationships with others, gain experience in them. In this age movement (overcoming obstacles) is of great importance for the proper development of the child, manipulation of objects (visual, tactile), research of smells, tastes...*

Keywords: *child, kindergarten teacher, movement, skill, game, experiences, knowledge.*

Саша Костић
Пливачки клуб за особе са инвалидитетом
„Делфин“, Ниш
Игор Станојевић
Висока школа за васпитаче струковних студија,
Алексинац

УДК796.093-056.36:797.21

ПЛИВАЊЕ НА СПЕЦИЈАЛНОЈ ОЛИМПИЈАДИ

Резиме: *Специјална олимпијада је основана 1968. године у САД, као програм који промовише спортске активности у различитим олимпијским спортовима за особе са интелектуалним недостатком. Од тада у овај програм се укључило више од 150 земаља света и програм данас броји преко 4 милиона спортиста. Кроз своје програме Специјална олимпијада тежи ка пружању дугорочне користи здравом развоју појединца и његовом уклапању у друштву. Пливање је један од спортова који постоји у програмима. За разлику од спортског пливања, у овом програму постоји 41 дисциплина у обе конкуренције (27 појединачне и 14 штафетне). Због специфичности популације у овим програмима, потребно је интердисциплинарно предзнање да би се спровео тренинг и такмичење.*

Кључне речи: *Олимпијада, пливање, спорт, особе са интелектуалним инвалидитетом.*

ПРИСТУПНА РАЗМАТРАЊА О ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ИНВАЛИДИТЕТУ

Према Америчкој асоцијацији интелектуалних и развојних инвалидитета, интелектуални инвалидитет је онај инвалидитет који се карактерише се значајним ограничењем у интелектуалном функционисању и адаптивном понашању. То се манифестује кроз концептуалне, друштвене и практичне адаптивне вештине. Ниво интелектуалног инвалидитета може се извршити на основу резултата коефицијента интелигенције по препоруци: лака ментална ретардација, умерена ментална ретардација, тешка ментална ретардација и дубока ментална ретардација. Систем квалификације интелектуалних инвалидитета је мултидимензионалан и у оквиру ње се процењује пет димензија људског функционисања: интелектуалне способности, адаптивно понашање, здравствени статус, партиципација и контекст.

ЗНАЧАЈ СПЕЦИЈАЛНЕ ОЛИМПИЈАДЕ ЗА ОСОБЕ СА ИНТЕЛЕКТУАЛНИМ ИНВАЛИДИТЕТОМ

До 1968. године особе са интелектуалним инвалидитетом нису имале сопствена такмичења на којима би се особе, а пре свега деца могла да у пуном

обиму спортски исказати. Те године је основана Специјална олимпијада је у САД, као програм који промовише спортске активности у различитим олимпијским спортовима за особе са интелектуалним недостатком. Од тада у овај програм се укључило више од 150 земаља света и програм данас броји преко четири милиона спортиста. Кроз своје програме Специјална олимпијада тежи ка пружању дугорочне користи здравом развоју појединца и његовом уклапању у друштву.

Специјална олимпијада промовише разумевање, прихватање и интеграцију људи са и без интелектуалних тешкоћа. Учешћем у програму Специјалне олимпијаде особе са интелектуалним тешкоћама стичу веће самопоуздање и бољу слику о себи. Кроз своје активности расту психички, духовно и социјално, те показују бескрајну храброст и ентузијазам. Да би се могло учествовати на Специјалној олимпијади треба имати најмање осам година, од надлежних органа бити идентификован као особа са интелектуалним тешкоћама, кашњењем когнитивног развоја или значајним проблемима у учењу. У програму Специјалне олимпијаде могу учествовати сви, па и особе са тешким инвалидитетом кроз посебни програм моторичких активности који наглашава тренинг и учешће, а не конкуренцију.

Заклетва спортиста Специјалне олимпијаде гласи: „Допустите ми да победим, ако не победим, подржите ме да будем храбар у покушају.“

Слика 1. *Лого Специјалне олимпијаде*

СПОРТОВИ НА СПЕЦИЈАЛНОЈ ОЛИМПИЈАДИ

Специјална олимпијада има више од 30 олимпијских типа индивидуалних и тимских спортова, који пружају значајне могућности тренинга и такмичења за особе са интелектуалним инвалидитетом: скијање, пливање, атлетика, бадминтон, кошарка, мачевање, куглање, нордијско скијање, бициклизам, коњички спорт, уметничко клизање, стони тенис, тенис, хокеј, фудбал, голф, гимнастика, рукомет, џудо, дизање тегова, једрење, брзо клизање, сноуборд, софтбол, одбојка...

Кључна разлика између такмичења на Специјалној олимпијади и других спортских организација је да су спортисти свих нивоа способности охрабрени да учествују. Такмичења су структурирана тако да се спортисти такмиче са осталим спортистима сличних способности у истим дивизијама. Способност спортиста је примарни фактор у дивизионирању у Специјалној олимпијади. Способност спортисте или тима се одређује улазним резултатом из претходног такмичења или прелиминарне рунде на самом такмичењу. Остали фактори који су значајни за успостављање конкурентских дивизије су старост и пол.

На такмичењима се медаље додељују за прво, друго и треће место. Траке се додељују спортистима који заврше од четвртог до осмог места. У програму младих спортиста, деца узраста од 2-7 играју једноставне спортске игре. Фокус је на забавне активности, које су од значаја за ментални и физички раст.

Слика 2. *Медаље на Специјалној олимпијади Србије*

ПРАВИЛА ПЛИВАЊЕ НА СПЕЦИЈАЛНОЈ ОЛИМПИЈАДИ

Службена специјално олимпијска пливачка правила израђена су према правилима Међународне аматерске пливачке организације (ФИНА). Користе се правила ФИНЕ или националног пливачког савеза, осим када су у сукобу службеним правилима Специјалне олимпијаде (у таквим случајевима вреде правила Специјалне олимпијаде). Спортиста са Дауновим синдромом, који има дијагнозу атланто-акиалну нестабилност, не може учествовати у дисциплинама пливања делфиновим стилом, дисциплинама мешовитог пливања и роњења.

Слика 3. *Пливач са Дауновим синдромом*

Службене дисциплине у пливачком програму на Специјалној олимпијади намењене су да омогуће учешће за спортисте свих способности. Сваки организатор може одабрати одређене дисциплине. Тренер је одговоран да припреми спортисту и да он одабере одговарајућу дисциплину према његовим способностима и интересу.

Постоје појединачне и штафетне дисциплине.

Појединачне дисциплине су:

1. 15 метара ходање,
2. 15 метара плутање,
3. 25 метара плутање,
4. 10 метара пливање уз помоћ,
5. 15 метара пливање без помоћи,
6. 25 метара слободно,
7. 50 метара слободно,
8. 100 метара слободно,
9. 200 метара слободно,

10. 400 метара слободно,
11. 800 метара слободно,
12. 1500 метара слободно,
13. 25 метара леђно,
14. 50 метара леђно,
15. 100 метара леђно,
16. 200 метара леђно,
17. 25 метар прсно,
18. 50 метара прсно,
19. 100 метара прсно,
20. 200 метара прсно,
21. 25 метара лептир,
22. 50 метара лептир,
23. 100 метара лептир,
24. 200 метара лептир,
25. 100 метара мешовито,
26. 200 метара мешовито.

Штафетне дисциплине:

27. 400 метара мешовито штафета,
28. 4 x 25 метара слободно штафета,
29. 4 x 50 метара слободно штафета,
30. 4 x 100 метара слободно штафета,
31. 4 x 200 метара слободно штафета,
32. 4 x 25 метара мешовито,
33. 4 x 50 метара мешовито,
34. 4 x 100 метара мешовито,
35. 4 x 25 метара слободно здружена штафета,
36. 4 x 50 метара слободно здружена штафета,
37. 4 x 100 метара слободно здружена штафета,
38. 4 x 200 метара слободно здружена штафета,
39. 4 x 25 метара мешовито здружена штафета,
40. 4 x 50 метара мешовито здружена штафета,
41. 4 x 100 метара мешовито здружена штафета.

СИГУРНОСНЕ МЕРЕ

Сви специјално олимпијски тренинзи водених спортова, рекреативне активности и такмичења спроводе се у складу са следећим практичним правилима и процедурама, како би се осигурала безбедност и добробит свих спортиста, тренера и волонтера.

Основна правила

1. Мора бити бар један овлашћени спасилац на сваких 25 пливача у води.

2. Једина функција спасиоца је спасавање. Ако спасилац мора напустити базен чак и на кратко време, базен мора бити празан.

3. Главни тренер или водитељ такмичења ће прегледати план хитних мера поступања. Мора бити довољно тренера у складу са законским прописима и правилима.

4. Пре активности у води расправиће се све релевантне информације из лекарских потврда са спасиоцима и медицинским особљем.

5. Дубине базена морају бити видљиво означене.

6. Минимална дубина базена за трке мора одговарати прописима за пливачка такмичења.

7. Препоручује се да стартни блокови задовољавају ФИНУ или спецификације националног пливачког савеза.

8. Мора постојати сигурносна линија која ће оделити плитку од дубоке воде код рекреативних активности.

9. Базен се не сме користити, ако нема задовољавајућу оцену код прегледа.

10. Спортиста са Дауновим синдромом, чија дијагноза атланто-акиална нестабилност не може учествовати у дисциплинама лептир, мешовито и рођење.

План хитних мера поступања

План хитних мера поступања мора бити спреман пре него је било који специјално олимпијски учесник ушао у воду из било којег разлога, било тренинга, такмичења или рекреативних активности. Оригинални план написан и размотрен од стране особља увек би требао бити при руци. План мора да садржи следеће:

1. Поступак за добијање хитне медицинске подршке, ако лекар или медицинска подршка не постоји.

2. Места и подручја одговорности за сваког спасиоца.

3. Поступак за добијање информације о времену, нарочито ако је догађај на отвореном

4. Поступак за пријављивање несреће.

5. Командни ланац у случају озбиљне несреће, укључујући и ко је задужен да разговара с новинарима.

6. Поступак за добијање информације о времену посебно за пливање на отвореним водама.

7. Остале ставке које могу бити потребне од стране локалних програма.

Услови за надзорно особље

Одговарајући број надзорног особља морају бити присутан на свим догађајима водених спортова, такмичења или рекреативне активности. Врста особља ће варирати у складу са следећим захтевима:

А. *Рекреативни програми*

1) Довољно овлашћених спасилаца, како би се осигурао минималан однос један спасилац на 25 пливача.

Б. *Тренинг*

1) Довољно овлашћених спасилаца, како би осигурао минималан однос један спасилац на 25 пливача.

Слика 4. *Детаљ са такмичења у штафетном пливању на Специјалној олимпијади.*

2) Довољно тренера (по могућности са одговарајућом стручном спремом) да се осигура одговарајући надзор и обука сваког спортисте.

Ц. *Такмичење*

1) Довољно овлашћених спасилаца, како би осигурали минималан однос један спасилац на 25 пливача.

2) Довољно надзорног особља да се осигура минимално један посматрач на два пливача за оне пливаче који су склони нападима.

3) Довољно надзорног особља да осигура минимално једног посматрача на 10 ронилаца.

Извори и литература

1. Ђурашковић, Р., Живковић, Д. (2008). *Спорт за лица са посебним потребама*. Ниш.
2. De Pauw, K. (2005). *Disability sport*. Champaign IL: Human Kinetics.
3. Stošljević, M. (1998). *Uvod u defektologiju*. Beograd: Defektološki fakultet.
4. Winnick, J. P. (2005). *Adapted Physical Education and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

http://en.wikipedia.org/wiki/Special_Olympics
http://www.specialolympics.org/Aquatics.aspx

Saša Kostić, Igor Stanojević

SWIMMING AT THE SPECIAL OLYMPICS

Abstract: *The Special Olympics were founded in 1968 in the United States, as a program that promotes sporting activities in the various Olympic sports for persons with intellectual deficiency. Since then the program has involved more than 150 countries and today it involves over 4 million athletes. Through its programs, Special Olympics strive to provide long-term benefits of a healthy development of the individual and his integration into the society. Swimming is one of the sports that exist in the programs. Unlike regular swimming, this program includes 41 disciplines in both categories (27 individual and 14 relay). Because of the specific population in these programs, it is necessary to have interdisciplinary knowledge to implement the training and competition.*

Keywords: *Olympics, swimming, sports, people with intellectual disabilities.*

Igor Stanojević, Dejan Milenković
Visoka škola za vaspitače strukovnih studija,
Aleksinac

UDK 371.3::796]:373.3(047.31)

METOD „STANICA“ U NASTAVI FIZIČKOG VASPITANJA

Rezime: *Cilj ovog istraživanja koje je sprovedeno kao pedagoški eksperiment sa paralelnim grupama, bio je da se utvrdi moguća efikasnost staničnog metoda rada na redovnoj nastavi fizičkog vaspitanja. Uzorak od 50 ispitanika izvučen je iz populacije učenika osnovne škole, uzrasta 13 godina ±6 meseci (VII razred), oba pola, obuhvaćenih redovnom nastavom fizičkog vaspitanja. Uzorak je podeljen na dva subuzorka (dva odeljenja): 1. Subuzorak od 25 ispitanika koji je pohađao redovnu nastavu fizičkog vaspitanja uz upotrebu staničnog metoda, kao organizacionog oblika rada u trajanju od pet nedelja (15 školskih časova) – eksperimentalna grupa; 2. Subuzorak od 25 ispitanika koji je pohađao redovnu nastavu fizičkog vaspitanja bez upotrebe staničnog metoda rada – kontrolna grupa. Izmereno je 12 testova za procenu motoričkih sposobnosti, po šest testova snage i koordinacije. Organizacija rada metodom stanica korišćena je za izvođenje nastavnih sadržaja iz sportske gimnastike. Metod stanica sprovođen je u A delu glavnog dela časa koji je trajao 15 minuta. B deo glavnog dela časa bio je rezervisan za sportsku igru po izboru učenika (10 minuta). Za potrebe programa korišćena je kombinacija sistema stanica u kome svaka stanica ima jedno radno mesto i staničnih krugova. U obradi podataka su pored deskriptivnih parametara, korišćeni i kanonička diskriminativna analiza i analiza kovarijanse. Rezultati nakon obrade podataka su pokazali da je eksperimentalno odeljenje zabeležilo značajniji napredak u razvoju svojih motoričkih sposobnosti u odnosu na kontrolno odeljenje, što potvrđuje višegodišnje iskustvo pedagoga fizičke kulture da je metod stanica u nastavi fizičkog vaspitanja vrlo efikasan organizacioni oblik rada.*

Ključne reči: *Metod stanica, motoričke sposobnosti, nastava fizičkog vaspitanja, učenici i učenice.*

1. UVOD

Rad po stanicama jedan je od organizacionih oblika i formi rada na nastavi fizičkog vaspitanja. Predstavlja modifikovani rad po odeljenjima, s tom razlikom što su radne grupe manje, a broj radnih mesta (stanica) mnogo veći (Krsmanović, 1999). Osnovni cilj ovakve organizacije rada na času predstavlja stabilizaciju i automatizaciju motornih aktivnosti u uslovima povećanog opterećenja, pri čemu se utiče na razvoj fizičkih sposobnosti (Višnjić i sar., 2004). U ovakvoj organizaciji preovlađuju vežbe iz programa sportsko-tehničkog obrazovanja, primenjuju se vežbanja, koja su većini učenika poznata i naglašava se kvalitet izvođenja vežbe. Usavršavajući određenu vežbu, utiče se na razvoj određene fizičke sposobnosti, što ukazuje na međuzavisnost

uvežbavanja. Vremensko ograničenje ne postoji, te učenici sami, nakon završetka izvođenja vežbe, mogu da pređu na sledeću stanicu. Broj stanica nije strogo određen, ali se najčešće kreće od 6 do 12, zavisno od broja i sposobnosti učenika, uslova za izvođenje nastave i postavljenih zadataka za taj čas. Stanice mogu da budu postavljene u obliku kruga, pravougaonika i kvadrata.

U praksi se do rada sa stanicama dolazi na četiri načina (prema Zdanski, 1986):

1. Preko rada sa vrstama – učenici su podeljeni u tri ili četiri vrste, izvodeći vežbe na radnim mestima kojima se dodaje još jedno; tim putem vrste se transformišu u manje, jer se učenici dele na svojim radnim mestima.

2. Uz primenu dopunskih vežbi – nakon ovladavanja osnovnog principa rada, vrši se izmena dopunskih vežbi, odnosno, izjednačava im se vrednost sa osnovnim vežbama; u tome se i vidi osnovna razlika između metoda dopunske vežbe (dopunska vežba je podređena osnovnoj) i metoda sa stanicama (sve vežbe su iste važnosti).

3. Preko poligona – u stazi poligona postoji veći broj sprava ili rekvizita koje učenici savladaju par puta, da bi se zatim poligon podelio na dva do tri manja kruga, što učenici savladavaju kao posebna radna mesta.

4. Iz kružnog rada – težište rada u kružnom metodu je na kvantitetu, dok je kod stanica na kvalitetu izvođenja; produžava se vreme boravka na svakom radnom mestu i umesto težnja da se izvede što veći broj ponavljanja, vežbe se izvode što kvalitetnije.

Stanični rad može da se organizuje na više načina (prema Višnjić i sar., 2004):

- sistem stanica u kome svaka stanica ima jedno radno mesto;
- sistem stanica u kome svaka stanica ima dva radna mesta;
- sistem stanica sa različitim brojem radnih mesta i jednakim vremenom trajanja vežbanja;
- sistem staničnih krugova, gde se pod krugom podrazumeva izvođenje istog zadatka u nizu na istoj ili različitim stazama;
- sistem velikog staničnog kruga.

Za potrebe ovog istraživanja korišćena je kombinacija sistema stanica u kome svaka stanica ima jedno radno mesto i staničnih krugova. Istraživanjem se tražio odgovor da li je stanični metod rada na redovnoj nastavi fizičkog vaspitanja efikasniji u uvežbavanju i usavršavanju elemenata sportske gimnastike i koliko ima uticaj na razvoj motoričkih sposobnosti.

2. METOD RADA

2.1. Uzorak ispitanika

Cilj ovog istraživanja koje je sprovedeno kao pedagoški eksperiment sa paralelnim grupama, bio je da se utvrdi moguća efikasnost staničnog metoda rada na redovnoj nastavi fizičkog vaspitanja.

Uzorak od 50 ispitanika izvučen je iz populacije učenika osnovne škole, uzrasta 13 godina ±6 meseci (VII razred), oba pola, obuhvaćenih redovnom nastavom fizičkog vaspitanja. Uzorak je podeljen na dva subuzorka (dva odeljenja): 1. Subuzorak od 25 ispitanika koji je pohađao redovnu nastavu fizičkog vaspitanja uz upotrebu staničnog metoda kao organizacionog oblika rada u trajanju od pet nedelja (15 školskih časova) – eksperimentalna grupa; 2. Subuzorak od 25 ispitanika koji je pohađao redovnu nastavu fizičkog vaspitanja bez upotrebe staničnog metoda rada – kontrolna grupa.

Svi ispitanici obuhvaćeni istraživanjem bili su zdravi i dobrovoljno su dali svoj pristanak za testiranje i učestvovanje u eksperimentalnom programu. Sposobnosti koje su praćene u ovom radu, testirane su pre izvođenja eksperimentalnog tretmana inicijalnim i nakon njegovog završetka, finalnim testiranjem.

2.2. Uzorak varijabli

Izmereno je 12 testova za procenu motoričkih sposobnosti, po šest testova snage i koordinacije: **Snaga** – mešoviti zgibovi (MZGIB), sklekovi (SKLEK), dizanje trupa na švedskoj klupi (DTNK), zaklon trupa u ležanju (ZAKTL), dizanje nogu ležeći (DIZNL) i čučnjevi (ČUČNJ); **Koordinacija** – okretnost na tlu (OKRT), okretnost u vazduhu (OKRV), osmica sa savijanjem (OSMSS), koverta test (KOVT), koordinacija sa palicom (KOPAL) i preskakanje horizontalne vijače (PRHV). Upotrebljeni testovi preuzeti su iz istraživanja Kurelića i saradnika (1975).

U obradi podataka su pored deskriptivnih parametara, korišćeni i kanonička diskriminativna analiza i analiza kovarijanse. Obrada podataka izvršena je statističkim paketom Statistica 7.0.

2.3. Program rada

Organizacija rada metodom stanica korišćena je za izvođenje nastavnih sadržaja iz sportske gimnastike u trajanju od pet nedelja (15 časova). Metod stanica sprovođen je u A delu glavnog dela časa koji je trajao 15 minuta. B deo glavnog dela časa bio je rezervisan za sportsku igru ili elementarne igre po izboru učenika (10 minuta). Učenici su bili pripremljeni za pomenutu organizaciju rada, jer su primenjivane vežbe koje su već naučili i usvojili na prethodnim časovima fizičkog vaspitanja. Ponavljanjem i usavršavanjem datih vežbi učenici su ovom prilikom razvijali i svoje fizičke sposobnosti.

Većina vežbi bila je zajednička i za učenike i za učenice, dok su pojedine vežbe u zavisnosti od gimnastičke sprave bile određene samo za dečake ili samo za devojčice.

Na početku programa upotrebljen je sistem stanica sa jednim radnim mestom, a broj stanica je iznosio 6-8 u zavisnosti od časa. Kasnije u toku programa, prešlo se na sistem staničnih krugova. Počelo se najpre sa dva stanična kruga sa četiri radna mesta, usledila su tri kruga sa po tri radna mesta, da bi se na kraju završilo sa četiri kruga sa po tri radna mesta.

<u>Sistem stanica sa jednim radnim mestom</u> sadržao je sledeće vežbe (neke od korišćenih varijanti):

I varijanta:

1. Kolut napred na strunjači;
2. Preskok – raznoška;
3. Hodanje i poskoci na niskoj gredi;
4. Uzmak na vratilu (za učenike), na nižoj pritki dvovisinksog razboja (za učenice);
5. Konj sa hvataljkama – iz upora prednjeg premah napred i nazad i saskok (za učenike);
6. Hod preko grede sa okretom i saskok sa visoke grede (za učenice);
7. Njihanje u uporu na razboju (za učenike);
8. Drvena Marija na nižoj pritki dvovisinskog razboja (za učenice).

II varijanta:

1. Premet strance;
2. Preskok – zgrčka;
3. Konj sa hvataljkama – iz upora prednjeg odnoženje u jednu i drugu stranu sa prenosom težine tela na suprotnu ruku (za učenike);
4. Kolut na razboju (za učenike);
5. Na višoj pritki dvovisinskog razboja njihanje u visu prednjem, u zanjihu saskok (za učenice);
6. Premet u parteru;
7. Vis uzneto na krugovima (za učenike);
8. Hodanje koracima u ispadu na visokoj gredi (za učenice);

Stanični krugovi (primeri nekih staničnih krugova korišćenih u radu u različitim varijantama organizacije časa):

1. Kolut napred na strunjači, kolut napred na švedskom sanduku, leteći kolut napred;
2. Kolut napred, premet strance, vaga;
3. Preskok - raznoška, premet strance, uzmak na nižoj pritki dvovisinskog razboja;
4. Hodanje uzduž klupice, niske i visoke grede;
5. Preskok – zgrčka, njih u uporu na razboju, kolut napred na razboju;
6. Odbočka preko kozlića, njih na krugovima, stav o šakama, kolut napred;
7. Njih u visu prednjem, u zanjihu saskok sa vratila, zgrčka preko konja sa hvataljkama, leteći kolut, vaga;
8. Uzmak na nižoj, pa na višoj pritki dvovisinskog razboja, kolut napred, kolut nazad;
9. Sastav na nižoj gredi (za učenike) i na višoj gredi (za učenice);
10. Preskok – raznoška, kolut napred, hodanje sa poskocima na niskoj gredi, premet napred.

Vežbe su bile kraćeg trajanja i omogućavale veći broj ponavljanja i mogućnost intervalnog rada. Raspored radnih mesta napravljen je tako da su smenjivale vežbe različitog intenziteta. Početak i kraj vežbanja po radnim mestima i kasnije krugovima stanica, određivao je nastavnik. Rad se na narednom času nastavljao od radnog mesta, odnosno staničnog kruga gde se završio prethodni čas.

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U narednom poglavlju prikazani su rezultati motoričkih sposobnosti, koji su dobijeni statističkom obradom podataka sa inicijalnog i finalnog testiranja. Izračunati su unutargrupni i međugrupni odnosi za posmatrani prostor. Koeficijenti koji su pokazali nivo značajnosti (P-level), obeležavani su zvezdicama (* ili **) u slučaju da ukazuju na statističku značajnost. Jedna zvezdica (*) ukazuje na nivo pouzdanosti od 95%, dok su dve zvezdice (**) u skladu sa nivoom pouzdanosti od 99%.

Tabela 1. *Diskriminativna analiza eksperimentalne grupe*

Diskriminativna funkcija	Koef. kanon. korelacije (Cr)	Wilk's Lambda	Hi-kvadrat (χ^2)	df	Nivo značajnosti (P-level)
1	.752	.349	81.11	12	**.012***

Dobijena je jedna značajna diskriminativna funkcija (Tabela 1) visokog intenziteta (Cr= .752), na osnovu čega se vidi nivo korelacije skupa podataka izvršene diskriminativne analize. Diskriminativna jačina (Wilk's Lambda) iznosi .349 i ukazuje na razliku između rezultata dva testiranja testova motoričkih sposobnosti eksperimentalne grupe. Razlike između inicijalnog i finalnog testiranja su značajne (P=.012), što potvrđuje i vrednost Hi kvadrat testa (χ^2= 81.11).

Tabela 2. *Faktorska struktura diskriminativne funkcije eksperimentalne grupe*

Motorički testovi	Doprinos funkciji (Root)
OSMSS	-0.495
KOVT	-0.473
SKLEK	0.408
DIZNL	0.386
PRHV	0.379
ČUČNJ	0.352
OKRT	-0.318
MZGIB	0.299
DTNK	0.286
OKRV	-0.264
KOPAL	-0.217
ZAKTL	0.176

Faktorska struktura diskriminativne funkcije prikazuje pojedinačne koeficijente (Tabela 2) koji daju doprinos ukupnoj razlici između dva testiranja. Najveći doprinos razlici daju osmica sa savijanjem (OSMSS -0.495), koverta test (KOVT -0.473) i sklekovi (SKLEK 0.408).

Tabela 3. *Centroidi merenja eksperimentalne grupe*

Merenje	Udaljenost
Inicijalno	-1.477
Finalno	1.477

Rezultati u Tabeli 4 predstavljaju centroide merenja na osnovu svih testova snage koji iznose -1.477 i 1.477. Vrednost centroida merenja ukazuje da je njihova udaljenost (diskriminacija) značajna. Uzimajući u obzir predznak centroida grupa (Tabela 3) i koeficijenata priloženih testova u faktorskoj strukturi (Tabela 2), numerička razlika kod pet motoričkih testova (OSMSS -0.495; KOVT -0.473; OKRT -0.318; OKRV -0.264; KOPAL -0.217) u korist je inicijalnog testiranja, ali su to u isto vreme slabiji rezultati u odnosu na finalno testiranje. Kod ostalih testova, numerička razlika u korist je finalnog testiranja, što predstavlja bolje rezultate.

Tabela 4. *Klasifikaciona matrica eksperimentalne grupe*

Testiranje	Percent Correct	Inicijalno	Finalno
Inicijalno	80%	20	5
Finalno	92%	2	23
Ukupno	**86%**	57	59

Homogenost rezultata u dva testiranja (Tabela 55) ukazuje da 20 ispitanika (80%) po svojim rezultatima na inicijalnom testiranju imaju karakteristike svoje grupe, u odnosu na pet onih koje nemaju. Na finalnom testiranju 23 ispitanika (92%) imaju karakteristike svoje grupe, dok dva ne pripadaju svojoj grupi. Stoga je ukupan procenat razdvajanja dva testiranja 86% od koeficijenta kanoničke korelacije koji iznosi CR = .78.2.

Diskriminativna analiza u finalnom u odnosu na inicijalno testiranje kod eksperimentalne grupe učenika ukazuje na postojanje statistički značajnih promena u nivou motoričkih sposobnosti pod uticajem eksperimentalnog tretmana.

Tabela 5. *Multivarijantna analiza kovarijanse između eksperimentalne i kontrolne grupe na finalnom merenju sa neutralizacijom razlika na inicijalnom merenju*

Vilks Lambda test	F – odnos	Nivo značajnosti (P)
.347	3.11	**.008***

Multivarijantna analiza kovarijanse (Tabela 6) između ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe na finalnom merenju uz neutralizaciju (izjednačavanje) razlika između grupa na inicijalnom merenju, ukazuje na statistički značajan efekat eksperimentalnog programa rada na razvoj motoričkih sposobnosti eksperimentalne grupe, na šta ukazuje nivo značajnosti P= .008 i vrednost F-odnosa 3.11. Postojeća razlika javlja se pod uticajem eksperimentalnog tretmana, koji je efikasno delovao na razvoj motoričkih sposobnosti eksperimentalnog odeljenja.

Tabela 6. *Univarijantna analiza kovarijanse između eksperimentalne i kontrolne grupe na finalnom merenju sa neutralizacijom razlika na inicijalnom merenju*

Testovi snage	Korigovana AS (e)	Korigovana AS (k)	F-odnos	Nivo značajnosti (P)
MZGIB	6.92	5.28	3.87	**.005**
SKLEK	15.48	13.58	11.10	**.000**
DTNK	21.65	20.50	2.47	**.019**
ZAKTL	9.81	9.61	1.68	.134
DIZNL	16.38	13.82	9.80	**.000**
ČUČNJ	15.71	14.59	4.43	**.001**
OKRT	18.49	20.14	3.94	**.004**
OKRV	6.48	6.88	1.85	.067
OSMSS	15.17	18.77	14.77	**.000**
KOVT	21.24	23.45	13.68	**.000**
KOPAL	95.48	96.18	1.73	.119
PRHV	12.10	10.11	7.58	**.000**

U Tabeli 7 prikazane su vrednosti analize kovarijanse pojedinačnih testova između eksperimentalne i kontrolne grupe na finalnom merenju sa neutralizacijom razlika na inicijalnom merenju u prostoru snage. Prisutna je statistički značajna međugrupna razlika (P=<.01) u korist eksperimentalne grupe u nivou devet od 12 testova motoričkih sposobnosti: mešoviti zgibovi (MZGIB .005), sklekovi (SKLEK

.000), dizanje trupa na švedskoj klupi (DTNK .019), dizanje nogu ležeći (DIZNL .000) i čučnjevi (ČUČNJ .001), okretnost na tlu (OKRT .004), osmica sa savijanjem (OSMSS .000), koverta test (KOVT .000) i preskakanje horizontalne vijače (PRHV .000).

4. DISKUSIJA I ZAKLJUČAK

Veoma bitna faza izvođenja nastave fizičkog vaspitanja ogleda se u planiranju i pripremi časa. Čas fizičkog vežbanja u mnogome je različit od časova ostalih vaspitno-obrazovnih oblasti u školi. Sistem nastave fizičkog vaspitanja sastoji se iz više elemenata: osnovni element koji se odnosi na vežbovne zadatke, sociološki element zainteresovanosti za rad u grupi, psihološki u vidu motivisanosti za vežbanjem, tehnički koji podrazumeva materijalne uslove za rad (oprema, sprave, rekviziti) i organizacioni element koji se ogleda u formi izvođenja predviđenog nastavnog sadržaja (Zdanski, 1986).

U svakoj organizaciji rada teži se ka smanjenju pasivnosti i neaktivnosti učesnika u procesu rada. U fizičkom vaspitanju oduvek se nastojalo da se učenici što više osamostale za rad, da se probudi kreativnost u izražavanju, da se razviju fizičke sposobnosti, jača zdravlje, a sve to uz smanjivanje neaktivnog vremena provedenog na času, kao i veća dinamika istog. Ima više organizacionih oblika rada koji se koriste u nastavi fizičkog vaspitanja i dokazano daju dobre, ako ne i odlične rezultate u svim pomenutim stavkama. Treba pomenuti kružni metod rada (Milenković i sar., 2011), octor (Milenković i Stanojević, 2013), rad sa dopunskim vežbama (Dragić i sar., 2010), itd.

Još jedan od organizacionih oblika rada koji je oformljen u svrhu povećanja aktivnog vremena rada je i metod rada sa stanicama. U sprovođenju ovakvog načina rada preovlađuju vežbe iz programa sportsko-tehničkog obrazovanja (postoje i mišljenja koja određene vrste staničnog rada vezuju isključivo za razvitak fizičkih sposobnosti (Findak, 1999), kojima se ne zanemaruje i razvoj fizičkih sposobnosti, iz razloga što se njihovim ponavljanjem, uvežbavanjem i usavršavanjem razvija i određena, specifična fizička sposobnost. Dosadašnja istraživanja upotrebljivosti i efikasnosti staničnog metoda rada vršena su u različitim oblastim koje pokriva fizička kultura. Ovakav oblik organizacije rada nije privilegija samo nastave fizičkog vaspitanja, već se vrlo uspešno koristi i u različitim sportskim disciplinama (Kuleš, Bunić i Viljušić, 2003; Vuleta, Milanović i Gruić, 2003; Ješić, 2006; Milanović, Šalaj i Jukić, 2009). Međutim, stiče se utisak da se, ipak, ovakav oblik organizacije rada najčešće povezuje sa nastavom fizičkog vaspitanja. Mogu se naći istraživanja na tu temu (Polančec, Jagić i Cetinić, 2008; Paradžik i Paradžik, 2009; Prskalo i Babin, 2009). Pedagozi fizičkog vaspitanja dosta koriste metod rada sa stanicama, jer se pokazao kao izuzetno efikasan metod, koji deci omogućava da octor nastave dožive u još pozitivnijem svetlu.

Korišćenjem elemenata sportske gimnastike, ovo istraživanje je podrazumevalo rad na nastavi fizičkog vaspitanja uz upotrebu staničnog metoda, kao jednog od organizacionih oblika rada. Kombinovanjem dva načina organizacije, stanica sa jednim radnim mestom i staničnih krugova, usavršavani su i automatizovani elementi sportsko-tehničkog obrazovanja, ali je u isto vreme uticano na razvoj fizičkih sposobnosti učenika i učenica. Postavljeni problem pre početka rada odnosio se na

pitanje da li je stanični metod rada na redovnoj nastavi fizičkog vaspitanja efikasniji u uvežbavanju i usavršavanju elemenata sportske gimnastike i koliko ima uticaj na razvoj motoričkih sposobnosti. Nakon uspešno završenog predviđenog perioda rada, rezultati dobijeni na osnovu dva testiranja dali su pozitivan odgovor i potvrdili efikasnost na nastavi fizičkog vaspitanja upotrebom metoda rada sa stanicama.

Literatura

1. Dragić, B., Nikolić, B., Bećarević, K. i Veselinović, N. (2010). Intenzitet i aktivno vreme na času fizičkog vaspitanja primenom dopunskih vežbi. U R. Stanković (Ur), *XIV Međunarodni naučni skup "FIS komunikacije 2010" u sportu, fizičkom vaspitanju i rekreaciji*, zbornik radova (str. 628-633): Niš: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
2. Findak, V. (1999). *Metodika telesne i zdravstvene kulture*. Zagreb: Školska knjiga
3. Ješić, M. (2006). *Poboljšanje fizičke i tehničke spreme u radu na stanicama.* Beograd.
4. Krsmanović, B. & Berković, L. (1999). *Teorija i metodika fizičkog vaspitanja*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet fizičke kulture u Novom Sadu.
5. Kuleš, B., Bunić, B. i Viljušić, D. (2003). Razvoj snage džudaša u višegodišnjem trenažnom procesu. U I. Jukić i D. Milanović (Ur), *Međunarodni znanstveno stručni skup, Kondicijska priprema sportaša 2003,* Zbornik radova (str. 375-379). Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagrebački športski savez.
6. Kurelić, N., Momirović, K., Stojanović, M., Radojević, Ž. i Viskić-Štalec, N. (1975). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine*. Beograd: Institut za naučna istraživanja Fakulteta za fizičko vaspitanje Univerziteta u Beogradu.
7. Milanović, D., Šalaj, S. i Jukić, I. (2009). Organizacijske i metodičke forme rada u sportu. U B. Neljak, „*Metodički, organizacijski oblici rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije", 18. Ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske* (str. 44-54). Poreč: Hrvatski kineziološki savez.
8. Milenković, D. & Stanojević, I. (2013).The influence of motor abilities on results of sport games polygon at physical education classes. *Acta Kinesiologica,* 7 (1), 50-54.
9. Milenković, D., Pelemiš, M., Veličković, V. i Stamenković, M. (2011). Razvoj snage kružnim oblikom rada kod učenika osnovnih škola. *Sport i zdravlje,* 6 (2), 18-24.
10. Paradžik, D. i Paradžik, M. (2009). Stanični oblik treninga sa dva trenera u univerzalnoj sportskoj školi. U B. Neljak, *Metodički organizacijski oblici rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije, 18. Ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske* (str. 305-309). Poreč: Hrvatski kineziološki savez.
11. Polančec, J., Jagić, M. i Cetinić, J. (2008). Mogućnost razvoja snage u predmetnoj nastavi tjelesne i zdravstvene kulture u osnovnoj školi. U I. Jukić, D. Milanović i C. Gregov (Ur), *6. godišnja međunarodna konferencija, Kondicijska priprema sportaša 2008,* Zbornik radova (str. 355-357). Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
12. Prskalo, I. i Babin, J. (2009). Metodički organizacijski oblici rada u području edukacije. U B. Neljak, *Metodički, organizacijski oblici rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije , 18. Ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske* (str. 55-65). Poreč: Hrvatski kineziološki savez.
13. Višnjić, D., Jovanović, A. & Miletić, K. (2004). *Teorija i metodika fizičkog vaspitanja*. Beograd: Višnjić dr Dragoljub.
14. Vuleta, D., Milanović, D. i Gruić, I. (2003). Kondicijska priprema rukometaša. U I. Jukić i D. Milanović (Ur), *Međunarodni znanstveno stručni skup, Kondicijska priprema sportaša 2003,* Zbornik radova (str. 491-500). Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagrebački športski savez.

Igor Stanojević, Dejan Milenković

"STATION" METHOD IN PHYSICAL EDUCATION

Abstract: *The aim of this study, which was conducted as a pedagogical experiment with parallel groups, was to determine possible efficiency of the station method used in regular physical education classes. A sample of 50 respondents was drawn from the population of primary school students, aged 13 ± 6 months (7th grade), of both sexes, included in regular physical education classes. The sample was divided into two subgroups (two classes): 1st subsample of 25 students who attended regular physical education with the use of station method as an organizational form of work for a period of five weeks (15 school hours) – experimental group; 2nd subsample of 25 students who attended regular physical education classes without the use of the station method – control group. Twelve tests for motor abilities were conducted, six tests of strength and six of coordination. Such organization of work was used for teaching gymnastics. The station method was implemented in the A section of the main part of the class, which lasted 15 minutes. B part of the main part of the class was reserved for sports game of students' choice (10 minutes). A combination of stations was used in which each station had one position and station circuit. In data processing, in addition to the descriptive parameters, canonical discriminant analysis and analysis of covariance were also used. The results after processing the data showed that the experimental group demonstrated significant progress in developing their motor skills compared to the control group, which confirms the attitude of physical education teachers that station method in physical education is highly efficient organizational form of work.*

Key words: "*station" method, motor abilities, physical education, students.*

Драгутин Рајић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача и тренера,
Суботица

УДК 796.032.2”1906”(091)
796.071.2:796.421]:929 Стантић Ђ.

ОЛИМПИЈСКИ ШАМПИОН СА ЈУБИЛАРНИХ ОЛИМПИЈСКИХ ИГАРА У АТИНИ

Резиме: *На изборном такмичењу за састав државне репрезентације Мађарске за учешће на јубиларним „Олимпијским играма“, које су се требале одржати у Атини 1906. године, у знак прославе 10 година од обнављања античких Олимпијских игара, Ђура Стантић успео је да избори место. Потврда тога се види из одлуке „Мађарског олимпијског комитета“, са седнице од 09. 4. 1906. године, о репрезентовању Мађара у Атини, где је под редним бројем 7. било написано име Ђура Стантић, ССД Суботица (брзо ходање). За одлазак у Атину са својим тренером Николом Матковићем од Сената града Суботице тражио је и после жучне расправе на седници добио 200 форинти. Штампа у Суботици је афирмативно пропратила тај догађај: „Верујемо да град неће ускратити своју уобичајену подршку управо сада, када је реч о томе, да постоји могућност да у древној Атини један светски жири додели Суботици ловоров венац свог највишег признања, Суботици која је спортски глас пронела већ широм целе земље. Ревносну активност нашег агилног професора гимнастике Матковића и овај пут можемо само похвалити, јер, да се користимо његовим речима, своје путовање ће сматрати ходочашћем, како би по повратку својим богатим искуствима могао да их оплоди у телесном одгоју наших ваљаних омладинаца.“*

Кључне речи: *Олимпијада, спорт, ходање, Атина, шампион.*

На изборном такмичењу за састав државне репрезентације Мађарске за учешће на „Јубиларним Олимпијским играма“, које су се требале одржати у Атини 1906. године у знак прославе 10 година од обнављања античких Олимпијских игара, **Ђура Стантић** успео је да избори место. Потврда тога се види из одлуке „Мађарског олимпијског комитета“, са седнице од 09.04.1906. године, о репрезентовању Мађара у Атини, где је под редним бројем 7. било написано име **Ђура Стантић**, ССД Суботица (брзо ходање).[29]

[29] Види: Спортски лист „Herkules” стр. 54-55. бр. 7. од 15. 04. 1906. .године, Суботица, из заоставштине **Ласла Илина**.

За одлазак у Атину са својим тренером **Николом Матковићем** од Сената града Суботице тражио је и после жучне расправе на седници добио 200 форинти. Штампа у Суботици је афимартивно пропратила тај догађај: „...Верујемо да град неће ускратити своју уобичајену подршку управо сада, када је реч о томе, да постоји могућност да у древној Атини један светски жири додели Суботици ловоров венац свог највишег признања, Суботици која је спортски глас пронела већ широм целе земље. Ревносну активност нашег агилног професора гимнастике **Матковића** и овај пут можемо само похвалити, јер, да се користимо његовим речима, своје путовање ће сматрати ходочашћем, како би по повратку својим богатим искуствима могао да их оплоди у телесном одгоју наших ваљаних омладинаца.“[30]

Мађарски државни тим није постигао на такмичењима у оквиру Јубиларних олимпијских игара очекиване резултате. Једину златну олимпијску медаљу освојила је штафета у пливању 4 х 250 м краул, док у појединачној конкуренцији освојено је било 5 сребрних медаља из атлетике – дисциплина: скок увис, бацање кугле и петобој; из гимнастике – дисциплина: пењање уз конопац и пливања: - дисциплина 100 краул и 3 бронзане медаље из мачевања – дисциплина: сабља – 3 поготка; из атлетике – дисциплина: бацање диска на антички начин и рвања – дисциплина: грчко-римски стил, средња категорија.[31]

Зато су последње наде полагане у наступ **Ђуре Стантића** у трци ходања на 1.500 метара. Да је био велики оптимиста види се прво из дописнице од 22.04., која је предата дугогодишњем председнику „Суботичког спортског друштва“ (ССД-а) **Јожефу Пиуковићу** и у којој пише да је у Атину стигао срећно, да га путем није морила морска болест, да је сигуран у своју победу и да је у Атини присутно 910 такмичара из 25 земаља са три континента. Из друге дописнице, која је предата редакцији суботичког дневног листа „Bácskai hirlap“ 26.04. може се прочитати да Мађари до тада нису освојили златну медаљу и да се из руководства мађарске олимпијске експедиције поуздају на њега да ће победити и да је његово такмичење последње, задњег дана одржавања Јубиларних олимпијских игара у Атини.[32]

Учествовао је у дисциплини ходања на 1.500 м која је било одржана у уторак 01.05.1906. године на „Панатенаико“ стадиону у Атини. На циљу био је следећи пласман:

---

[30] Види: Дневни лист „Bácskai hirlap” стр 6, бр 102. од 12.04.1906.г., Суботица, из заоставштине **Ласла Илина**.

[31] Енциклопедија физичке културе, Друга књига, стр. 556. Јубиларне олимпијске игре, Југословенски лексикографски завод, Загреб, 1977.

[32] Види: Дневни лист „Bácskai hirlap” стр. 3, бр 123. од 03.05.1906.г., Суботица, из заоставштине **Ласла Илина**.

1. **Џорџ Бонхаг** (САД) резултат 7 мин 12 сец 6 десетинки,
2. **Доналд Линден** (КАН) резултат 7 мин 19 сец 8 десетинки,
3. **Константинос Специотис** (ГРЕ) резултат 7 мин 22 сек.,
4. **Георгиос Саридакис** (ГРЕ),
5. **Карилаос Василакос** (ГРЕ),
6. **Александрос Курис** (ГРЕ),
7. **György Sztantics** (ХУН),
8. **Роберт Вилкинсон** (ГБР) дисквалификован,
9. **Еуген Шпиглер** (АУТ) дисквалификован.

Међутим, после трке ходања на 1.500 м избио је скандал, у чијем средишту је био Американац **Џорџ Бонхаг**, због чега је после прве трке на 1.500 м, организована друга трка ходања на 3.000 метара.

Џорџ Бонхаг је био учесник на Јубиларним играма у трчању на 1.500 метара и трчању на 5 миља, али је подбацио, заузео је 6, односно 4. место. Да би се на известан начин искупио за лоше резултате, у последњем моменту пријавио се за трку у ходању на 1.500 метара. Пре трке обратио се познанику Канађанину **Дон Линдену**, такође, учеснику трке у ходању, који га је посаветовао у каквој опреми треба да наступи, која су правила и како треба да хода. **Линден** је своју великодушност касније скупо платио.

У књизи „Канада на Олимпијадама“ **Доналд Линден** о томе говори: „Пошто је био у претходним тркама поражен, овим је хтео да врати свој углед. Никада није наступао у трци ходања, али ми је пришао и питао ме је за мишљење о његовом учествовању у тој трци и неке савете за трку. Помогао сам му сматрајући да је новајлија и да неће бити опасан ривал у трци. Пола у шали, пола у збиљи, рекао сам му коју обућу треба да носи, којим кораком треба да хода, која су правила важећа, све у свему охрабрио сам га да учествује.

Како се сада сећам било је пријављено 9 такмичара. **Бонхаг** је стартовао у трци са места до стартера, кренуо је силовито и ускоро смо нас двоје били далеко испред осталих. Није прошло много времена, када сам приметио, да **Бонхаг** у намери да победи, користи се недозвољеним начином ходања, тј. повремено трчи. Али, то су приметили и поједине судије, које су одмахујући главама, гледајући у његове ноге, додељивали му зелени картон. Он је наставио са такмичењем, иако није имао право, јер је трчао, на такав начин да га ходач који хода по правилима, није могао никако стићи и ушао је у циљ као први неколико метара испред мене.

Та трка одржана је у уторак 01.05.1906. године. Следећег дана Судијски одбор је утврдио повреду правила ходања од стране **Бонхага** и дисвалификовао га је и поништио одржану трку. Одлучено је било да се одржи поновна трка, али само између **Бонхага** и мене у среду 02.05.1906. године у 9,30 часова. У том тренутку ја сам био на путу за Канаду, а **Бонхаг** се није појавио и та трка није уопште одржана и резултат већ одржане трке је остао важећи.“

Да је **Бонхаг** требао бити дисквалификован осим **Линдена**, потврђује и **Џејмс Коноли,** најстарији амерички спортиста који се такмичио на Јубиларним играма у скоку удаљ и троскоку. Он је касније написао да је главни судија атлетских такмичења био Американац **Џејмс Саливен**. Да буде дисквалификован **Бонхаг** у трци ходања на 1.500 м били су двоје судија, а двоје

судија су била против. Одлучујући глас да не буде дисквалификован он је добио од председника жирија Принца **Џорџа** и **Бонхаг** је проглашен за победника.

За време трке на 1.500 м, која је била веома необична, велика борба за прво место водила се између Енглеза **Вилкинсона** и Аустријанца **Шпиглера.** Један аустријски судија на стази дисквалификовао је Енглеза, јер се гурао у жару борбе и због тога је публика нагрнула на такмичарску стазу да би протестовала због тога. Ипак, на крају, заказано је ново такмичење, али сада на 3.000 м ходања уз суђење престолонаследника Грчке **Константина,** председника Организационог комитета, који је накнадно био уврштен у Судијски одбор. Трка је уврштена у последњем тренутку у програм и одржана је последњег дана Јубиларних игара у среду, 02.05.1906. године пре завршне церемоније. Такмичили су се сви учесници претходне трке ходања на 1.500 метара, сем **Бонхага** и **Линдена**, који су већ били отпутовали кући. За време нове трке за победника су се опет борили Енглез **Роберт Вилкинсон** и Аустријанац **Еуген Шпиглер**. У току приближавања циљу трке између њих двоје дошло је до некакве чарке, након које је **Шпиглер** одустао, а пошто је уочио да је приликом тога догађајима дошло до трчања њих двојице главни судија Престолонаследник Грчке **Константин** их је дисквалификовао. Као трећепласирани линију циља је прошао **Ђура Стантић,** у времену 15 мин 13 сек. и 2 десетинке и он је проглашен за победника трке у ходању на 3.000 метара на Јубиларним олимпијским играма које су одржане у Атини 1906. године.

У вези са прославом победе **Ђуре Стантића** постоји анегдота коју је испричао члан делегације Мађарске на Јубиларним играма господин **Барч.** Олимпијски шампион **Ђура Стантић** је радио на месту службеника у Градској кући у Суботици. После његовог успеха, градоначелник Суботице му је послао писмо, да тамо мора да се понаша као прави домаћин и да части све спортисте Запениона – олимпијског села. Заједно са писмом и упутством како треба да се понаша, послат му је и новац и то телеграмски. Резултат свега тога била су два барела (1 барел је 159 литара – прим. аутора) вина „Маршал“, којима су почашћени спортисти у Запениону. Није дуго времена прошло од почетка прославе, када се чуло пискаво певање које се протезало кроз огроман ходник, у којем су се налазили спортисти разних националности. Сви су у невероватном нескладу озарених лица заједно певали. Забележено је и то да су се око поноћи Аустријанци и Мађари грлили и љубили у образ, што је у тим временима, због политичке ситуације, био прави олимпијски подвиг, што је требало третирати исто као постизање светског рекорда.

У тој поновљеној трци, на 3.000 м, иза **Ђуре Стантића** пласирао се такмичар из Немачке **Херман Милер** и домаћи ходач **Георгиос Саридакис**. На крају је био следећи пласман:

1. **György Sztantics** (ХУН) резултат 15 мин 13 сек. 6 десетинки;
2. **Херман Милер** (ГЕР) резултат 15 мин 20 сек.
3. **Георгиос Саридакис** (ГРЕ) 15 мин 33 сек.
4. **Пантелис Екторос** (ГРЕ),
5. **Јоанис Панагулопулос** (ГРЕ),
6. **Роберт Вилкинсон** (ГБР) дисквалификован,
7. **Еуген Шпиглер** (АУТ) дисквалификован,

8. **Константинос Специотис** (ГРЕ) дисквалификован.[33]

На повратку са Олимпијаде, **Стантићу** је у Суботици приређен величанствен дочек. На железничкој станици олимпијског победника дочекале су хиљаде грађана на челу са градским саветом и његовим родитељима. У великом одушевљењу грађани су на рукама носили улицама свог највећег спортисту и на тај начин одали признање чувеном такмичару и великом родољубу.[34] Тако је известио недељник „Невен“, али да ли је стварно било тако?

Атина је била далеко, начин комуникација био је преко писама или телеграмски и вести нису долазиле баш брзо и у зависности од онога ко их је слао биле су контрадикторне. У дневном суботичком листу „Szabadkai friss újsag” након првих вести о успеху **Ђуре Стантићу** изашао је чланак под насловом „Победа **Ђуре Стантића**“, у коме се наводи следеће: „Као последица једног телеграма, којег је наводно добио „Bácskai hirlap”, већ се јуче широм града пронела вест, да је **Ђура Стантић**, члан ССД-а, постао светски првак на олимпијским такмичењима. Један део данашњих јутарњих месних новина је, пак, већ испевао праве химне о његовој слави.

Ми ћемо се читаве ове ствари подсетити тек штуро, већ и због тога, јер је дан такмичења за 3. мај и веровали смо да је телеграм имао пуку сврху да „насанка“ редакцију. Данашњи дан нам је заиста и дао за право, утолико што према данас добијеним обавештењима слава није тако велика, како су је разглашавали. У ходању на 1.500 метара, за које је било утврђено првенство света, **Стантић** или уопште није учествовао, или ако чак и јесте, онда није добио ништа. Његова се слава састоји у томе, да мада није реч о првенству света, он је као први стигао, на једном накнадно убаченом утешном такмичењу на 3.000 метара, па је тиме стекао извесну славу мађарском народу. У сваком случају, ми га поздрављамо и у име тог тријумфа.[35]

У наредних месец дана Суботица је у правом смислу речи „брујала“ по кулоарима и у локалним средствима информисања у смислу „pro et contra“ у вези са успехом **Ђуре Стантића**, баш због великог броја контроверзних информација којима је засипана суботичка јавност. Након више од месец дана од завршетка Јубиларних олимпијских игара, већ поменути дневни лист издао је чланак под насловом, „Да ли је **Ђура Стантић** првак света“ у коме се, између осталог, износи: „Под тим насловом је адвокат **Бодог Мамужић** написао чланак, у којем супротно тврдњама више листова, по којима **Ђура Стантић** није освојио светско првенство, настоји доказати да је **Стантић** стварни победник на олимпијском

---

[33] Види: Интернет http://www.sports-reference.com/olympics/athletes/sz/gyorgy-sztantics-1.html

[34] Види: Недељник „Невен“, стр. 158, бр. 10 од 01.10.1906. године, Суботица.

[35] Види: Дневни лист „Szabadkai friss újsag” стр. 2 бр. 102 од 04. 05. 1906. године, Суботица. из заоставштине **Ласла Илина**.

такмичењу у ходању на 3.000 м, кога поједини органи штампе неправедно ниподаштавају...“[36]

У тексту под истим насловом **др Бодог Мамужић**, правни заступник ССД-а, али у другом информативном гласилу, дефинитивно износи праву истину о спорном такмичењу на Јубиларним олимпијским играма у Атини, која исправља велику неправду која је неоправдано нанета **Ђури Стантићу**, несумњиво најбољем спортисти којег је Суботица у својој богатој спортској историји имала. Чланак, који у ствари представља отворено писмо суботичкој јавности, интегрално гласи:

„Није светски шампион, јер то није званична титула олимпијског победника, али је више од светског шампиона, јер је олимпијски првак. И к томе је још победио у таквом стилу, да су о њему проговорили и грчки престолонаследник и грчки краљ. Првенство света се расписује често, али олимпијска такмичења их далеко надмашују по своме значају, па је то разлог, да ни код једног појединачног олимпијског такмичења није исписан наслов светског првака. Ако је, дакле, неко олимпијски победник, није уобичајено да се уз то помиње, да је светски првак. У Атини су се такмичили синови 24 нације. За једно светско првенство, пак, углавном није обичај да се бори више од 8-10 нација. На олимпијско такмичење свака нација шаље само своје прваке, те тако победнику тог такмичења с правом припада титула „шампион над шампионима“. То и јесте разлог због чега победници, на начин старих такмичења, добијају само маслинову грану, надаље, златну медаљу. То је добио и **Ђура Стантић**.

Стантић је приликом будимпештанског пробног пешачења стазе од 1.500 м, идући травнатим тереном, дакле, лошом стазом, прошао за 6 минута и 49 секунди. Мађарски спортски кругови су, дакле, били апсолутно сигурни у **Стантићеву** сјајну победу, будући да је надмашио познати светски рекорд. И онда када је 2. маја телеграм **Николе Матковића** саопштио вест о томе да је **Стантић** освојио првенство света, тада нисмо били изненађени, али смо ипак примили вест са урнебесном радошћу, јер до сада Мађарима, са изузетком једне штафетне пливачке трке, није пошло за руком да освоје прву награду. Годило нам је, дакле, сазнање, да је управо Суботица спасила част Мађара.

Утолико нас је, дакле, болно погодило, када је неколико дана касније лист „Pesti Hirlap”, а после њега и један месни лист објавио у форми, која је наизглед била веродостојна, да **Стантић** није победио на олимпијском такмичењу, да чак није стигао на одредиште, већ да је на једном накнадно увршћеном утешном такмичењу био пласиран, па чак ни ту као први, већ као трећи. Знали смо, да чланак „Pesti Hirlap-а“ није истинит и љутили смо се, али смо ћутали. Сада је, међутим, дошло време, да публика буде обавештена на основу официјелних извештаја.

Ток такмичења. Првобитно је било утврђено да се одржи пешачка трка на даљину од 1.500 метара. Она је и одржана 1. маја уз учешће 18 такмичара. До

[36] Види: Дневни лист „Szabadkai friss újsag”, стр. 2, бр. 132, од 10. 06. 1906. године, Суботица. из заоставштине **Ласла Илина**.

половине стазе **Стантић** је прекрасно водио са 15 м предности, што су са одушевљењем посматрали чак и охоли енглески и амерички такмичари. Тада су један енглески и један амерички такмичар почели да трче и тако доспели испред **Стантића**. Када је **Стантић** уочио да судије нису удаљиле двојицу такмичара, у свом гневу и у знак протеста напустио је такмичење. Када су два тркача на стази стигла пред велики жири, дисквалификовао их је лично грчки престолонаследник, а потом је одстранио још тројицу, па је чак и планyо: „то није ходање“. Окренуо се и од осталих ходача, а жири је сместа одлучио, да се такмичење сутрадан понови на 3.000 метара. Сутрадан су стартовали исти такмичари, њих 17. Свестан своје лаке победе, **Стантић** је унапред најавио да неће водити, осим на последњих 500 метара. Тако је и било. Енглез **Вилкинсон** и Аустријанац **Шпиглер** водили су до 2.500 метара. Онда је **Стантић** са огромном надмоћношћу и као од шале избио на чело, али, тек што их је оставио за собом неколико метара, ови су почели да трче и тако дошли испред **Стантића.** Престолонаследник их је сместа дисквалификовао, а чланови жирија су о томе обавестили **Стантића**, који је мирно наставио трку и сред клицања публике с лакоћом је победио са 40 м предности.

Ефекат такмичења. После трке подигли су мађарску националну заставу и оркестар је одсвирао мађарску химну, за то време је престолонаследник пришао **Дежеу Лауберу,** шефу мађарских спортиста и честитао му на **Стантићевој** блиставој победи, напоменувши, да се ходање осталих такмичара не може чак ни упоредити са **Стантићевим**. Потом су му представили и **Николу Матковића**, те је и њему честитао као **Стантићевом** учитељу. А на дворском ручку је и грчки краљ подсетио на **Стантићеве** феноменалне способности, напоменувши, да је међу ходачима једино **Стантић** приказао изванредан стил, док су остали трчали или далеко заостали.

Један коме се није допало. Кад год би у борбу кренуо један такмичар из провинције, а не из главног града, један новински извештач из главног града стар 20-21 годину увек би напоменуо: „Но, да видимо шта уме Муча!“ Најзад су га Мађари опоменули на ред, наглашавајући да сада није реч о такмичењу престонице и провинције, већ да сваки мађарски такмичар заступа мађарску націју. Када су **Деже Лаубер** и остали похитали да телеграфишу о победи, тај извесни господин је изјавио, да ће још размислити да ли да телеграфише. А када су Мађари према древном домаћем обичају попили здравицу у част **Стантићеве** победе, тај се господин појавио на свега пар секунди и онда нестао. Извесно је, дакле, да је тај господин довео у заблуду „Pesti Hirlap”, у свом бесу што је победио један провинцијски – или како је он говорио „мучански“ такмичар, а не престонички.

Поука! Извештачи свих 24 такмичарских нација титулисали су победнике олимпијских такмичења светским првацима. Тиме су заправо само умањили значај победе, али широка публика боље схвата наслов првака света. **Деже Лаубер**, секретар МАЦ-а и званични вођа мађарских такмичара је и у својству изасланика владе титулисао **Стантића** као светског првака у телеграму упућеном министру **Апоњију**. Извештачи других нација су направили велику рекламу, чак и ако се радило о некаквом другом или трећем месту. Једино се

међу Мађарима нашао известан број људи, који заслепљени завишћу или другом ситничавошћу сматрали својим задатком умањивање славе мађарске нације.

Међутим, ми Суботичани с разлогом можемо бити поносни не само због тога, што је наш суграђанин увећао славу мађарске нације и пред иностранством, већ посебно и на то, да је **Стантић** једини мађарски такмичар, који је у појединачној конкуренцији био први и тиме је Суботицу, која је и иначе позната широм земље, још више увеличао, тако да су захваљујући **Стантићевом** имену и светски листови с респектом поменули и упознали име нашег града. Знајући све то, можемо само жалити, што по повратку **Стантић** није био долично дочекан, захваљујући злонамерним саопштењима. Али, он ће 1. јула учествовати у трци на 100 км у Франкфурту на Мајни и пошто његову победу сматрамо сигурном, имаћемо прилику да исправимо пропуст. У потпису: **Бодог Мамужић**.“[37]

Потврда бриљантног успеха **Ђуре Стантића** у победи у трци ходања на 3.000 м на Јубиларним олимпијским играма у Атини стиже из Грчке у средином октобра месеца 1906. године. О томе суботички дневни лист „Bácskai Hirlap” у свом тексту истиче следеће:

„Као што се зна **Ђура Стантић** је на атинским олимпијским играма постао првак у брзом ходању. Својевремено је неколико листова покушало да умањи **Стантићеву** сјајну победу, пишући да он није био светски првак, само први на једном такмичењу, које није значило првенство света. Колико је **Стантићева** победа била значајна најлепше показује да је **Стантићу** Влада Грчке послала један златни пехар.

Укупно је свега три олимпијска првака добило такве пехаре: један Енглез за трчање, један Американац за опште резултате и **Ђура Стантић**, Мађар[38] за брзо ходање. Красан златни пехар, маслинову гранчицу и златну медаљу, које је **Стантић** освојио на олимпијским играма „Суботичко спортско друштво“, чији је он члан, изложило је јавности на увид у излогу радње „**Јузбаха** и ортака“ у **Кошутовој** улици (данашња улица **Бориса Кидрича** – Корзо – прим. аутора).“[39]

Литература

1. Дневни лист *Bácskai hirlap*, стр 6, бр 102. од 12. 04. 1906. г., Суботица, из заоставштине Ласла Илина.
2. Дневни лист *Bácskai hirlap*, стр 3, бр 123. од 03. 05. 1906. г., Суботица, из заоставштине Ласла Илина.

---

[37] Види: „Bácsmegyei napló”, стр 2-3, бр 131. од 10. 06. 1906.године, Суботица, из заоставштине **Ласла Илина**.

[38] **Ђура Стантић** био је Буњевац и члан репрезентације Угарске на том такмичењу.

[39] Види: Дневни лист „Bácskai hirlap” стр 8, бр 258. од 14. 10. 1906. год., Суботица, из заоставштине **Ласла Илина**.

3. Дневни лист *Szabadkai friss újsag*, стр. 2 бр. 102 од 04. 05. 1906. године, Суботица. из заоставштине Ласла Илина.
4. Дневни лист *Szabadkai friss újsag*, стр. 2 бр. 132 од 10.06.1906.године, Суботица. из заоставштине Ласла Илина.
5. Дневни лист *Bácsmegyei napló*, стр 2-3. бр 131. од 10.06.1906.године, Суботица, из заоставштине Ласла Илина.
6. Дневни лист *Bácskai hirlap*, стр 8, бр 258. од 14. 10. 1906. г., Суботица, из заоставштине Ласла Илина.
7. *Енциклопедија физичке културе* (1977). Друга књига, стр 556. Јубиларне олимпијске игре, Југословенски лексикографски завод: Загреб.
8. Интернет http://www.sports-reference.com/olympics/athletes/sz/gyorgy-sztantics-1.html.
9. Недељник *Невен*, стр. 158, бр. 10 од 01.10.1906. године, Суботица.
10. Спортски лист *Herkules*, стр. 54-55. бр. 7. од 15. 04. 1906. године, Суботица, из заоставштине Ласла Илина.

Dragutin Rajić

THE OLYMPIC CHAMPION OF THE JUBILEE OLYMPICS IN ATHENS

Abstract: *During the competitive elections for the composition of the national team of Hungary for the participation in the jubilee Olympics which was to be held in Athens in 1906 to celebrate 10 years since the restoration of the ancient Olympic Games, Đura Stantić had won the place. A proof of that can be seen from the decision of the Hungarian Olympic Committee meeting held on the 4th of September 1906 on the representation of Hungarians in Athens, where the number 7 was written and the name Đura Stantić (member of SSD Subotica - brisk walking) was chosen. The permit to leave and attend the competition in Athens, with his coach Nikola Matkovic, he asked of The Subotica Senate and after a heated debate at the meeting, had finally received 200 forints. The press in Subotica encouragingly followed up on the incident: "...We believe that the city will not deny the usual support right now, when it comes to that it is possible, in the ancient Athens, for a global jury to award Subotica laurels their highest honors. Subotica spread the Word and the sports voice all over the country and the World. All the zealous activities of our agile professor of gymnastics Matković we can only never stop praising, because, to use his words, his own trip he will perceive as a pilgrimage so that on his return he could fertilize his rich experiences in physical education onto the young people."*

Key words: *Olympics, sport, walking, Athens, champion.*

Милица Вучуровић
Институт за јавно здравље Србије,
Београд

УДК 004.738.5+316.32]::159.922.72

ДЕТЕ И ИНТЕРНЕТ У ВРЕМЕНУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

Апстракт: *Не само и деца, већ и одрасли наилазе на проблем класификовања огромне количине информација којима су окружени као саставним делом глобализације. Сваке године се у широкој и стручној јавности разматра да ли треба смањити обим школског градива, где се превиђа да је дете и ван школе свакако засићено Информацијама и да је можда важније да научи да раздваја битно од небитног и да поседује критичко и апстрактно мишљење. Циљ овог излагања је приказ друге стране медаље „глобалног села“, коју треба треба узети у обзир приликом најранијег учења детета.*

Кључне речи: *глобализација, интернет, рано дечије образовање, културни модели, когнитивна антропологија, управљање знањем.*

Глобализација је феномен и у колоквијалној и научној дискусији различито интерперетира, како у контексту узрока, тако и у контексту вредносног суда, без обзира на различите претпоставке на који начин глобализација потиче или утиче на културни, економски или технолошки аспект, оно у чему се истраживачи углавном слажу је да обухвата све поменуте аспекте. Једна од кључних карактеристика која се приписује глобализацији је доступност информација, било да се оне односе на материјалне или виртуелне појаве, те се дефинише и као „компресија света и појачавање свести о свету, тако да су људи, услуге и роба доступни једни другима дуж света у смислу различитих значења,….или начина“ (Edwards, 1995). Интернационалне иницијативе попут ОЕЦД, врше анализе параметара који су у кореалцији са економским развојем, укључујући и ПИСА тестирање, као вредносни показатељ образовног система различитих држава. Тако да промена школског система на начин који ће донети функционално знање деци и допринети економском добитку постаје легитимна тема дискусија, како широке тако и научне јавности и многи сугеришу да то буде од најранијег детињства. попут податка светске банке из 2005. да инвестирање у рано дечије образовање земаља у развоју ствара профит од 2 – 5 долара на сваки уложен 1 долар (Rana, 2012).

Један од најчешћих циљева који се постављају пред образовни систем је да деца стекну финкционално знање, које ће им омогућити да постану квалитетни радници на конкурентном светском тржишту, где се најчешће

предлаже да се користе интернационалне методе које ће наводно дати одличне резултате. Било који локални систем означава као анахрон и не у складу са савременим потребама, постоји извесна стрепња и у овој области да је локална културна условљеност камен спотицања и реликт прошлости, а „формално образовање“ добија пежоративну класификацију трансмисионог и гломазног, наспрам „активног учења“, које подразумева константан дијалог у учионици и критичко мишљење ученика (Сузић, 1998, Zajda, 2005, Ивић и др 2005).

Тако да са једне стране имамо контекст у ком се промовише константно и доживотно учење вештина и констатно прилагођавање потребама светског тржишта и новим информацијама које се рапидно мењају. Једно од истраживања Универзитета Стенфорд у САД показује да је укупно људско знање које је настало до 1900. године удвостручено до 1950. године, а од тада се удвостручавање знања понавља на сваких 5–8 година. Док са друге стране имамо предлоге о скраћивању обима градива (и наравно осавремењивању истог), али не са поводом да деца имају времена да прате нова достигнућа, већ да би имали времена да „квалитетније“ науче постојеће градиво. Али, ако није дошло до потребе за скраћивањем зарад паралелизације процеса, шта је онда оно што недостаје, нарочито зато зато што је део квалитетног учења дискусија са одраслима о школским темама што је пожеља активност, ако не и императив у било ком психолошкком или наставном теоријско-методолошком олвиру? Али, да бисмо знали како савремени свет утиче на дете погледајмо како утиче на одрасле, који су деци ослонац у процесу учења, нарочито у предшколоском узрасту који је и предмет овог рада. При том под појмом „одрасли“ подразумевамо дететово окружење, укључујући и васпитаче, наставнике, родитеље итд, а под појмом „савремени свет“ колоквијалну употребу контекста глобализације који се односи на „динамично пословање“, „културно независно“ и „доступност информација“.

Што се тиче самог пословања, у одређеним статистичким истраживањима је откривено да је у комуникационо развијеним земљама дошло је до тога да више од пола радног времена запослених одлази на разне видове размене информација, што код запослених резултира смањеном пажњом, одсуством иницијативе, неспособношћу доношења одлука, повећаним стресом, смањењем квалитета самог рада. Живот се убрзава, тржиште и подразумевано знање расту обимом, а димензија истовремености не оставља могућност успоравања. Данас се квалитетним и корисним умом сматра ум који има способност брзог процесирања више упоредних ствари, решавања проблема у паралели, не у секвенци, хватања информација у лету и површног обухватања што већег информацијског базена. Брзина је подразумевана особина у толикој мери да се било каква спорост полако изједначава са менталном тупошћу. Проблем настаје код компликованих задатака који захтевају прецизност и неко дуже време обављања, на пример, васпитавање деце, при чему се примећује велика спорост чак и немогућности да се обави задатак услед нестрпљивости. Људи који су живот подредили брзини, реалан проток времена доживљавају као фрустрирајући, спор и ограничавајући. Социолошки феномени и промене у начину функционисања и пословања у свим областима савременог друштва најчешће се тумаче утицајем информационих технологија и њиховим развојем. С

обзиром на то да су информационе технологије, пре свега интернет, и начин њиховог функционисања продрли у све сфере живота, њихове карактеристике утичу и на промену личних доживљаја и потреба, чега појединци често нису ни свесни. Јасно је да су промене потреба настале под утицајем информационих технологија, као што је промена начина доживљаја времена и информације, а сама доступност одромне количине података и у непословном сегменту додатно доприноси поменутој паралелизацији процеса и засићености информацијама (Васић, 2014).

Закључак да одрастао човек неће бити засићен ако буде барато са мање информација, сличан би био као да дете треба има мање градива. Поменути проблем информација се решава могућношћу квалитативног класификовања иформација, а то се (у случају да претпоставимо да кориснику информација нису познате библиотечке методе и методе из управљања знањем) постиже критичким размишљањем, пре свега, према садржају текста, чему је посвећена пажња у школској настави, али и према процени квалитета извора информација и контекста његовог настајања, чему је посвећена пажња тек приликом евалуације студентских радова на универзитетској настави. Тако да је проблем одабира потребних информација у чврстој спрези са проблемом процене квалитета саме информације а нарочито са поузданошћу исте, где вишеструко копирање истоветно формулисаног податка на различите „вики“ и друге портале додатно отежава кориснику-лаику да процени поузданост пошто је видео да се одређено образложење највише понавља, те је самим тим најтачније.

При том не треба занемарити да се поменути проблем не односи само на одрасле особе данашње деце који су, углавном, корисници интернета, а који су деци током ране едукације конролни фактор у интелекатуалном смислу, већ и то да су и сама деца често корисници рачунара, у случају писмености и интернета, а тек су она неприпремљена. Један од начина решавања овог проблема је инкорпорирање не само анализе већ прикупљања података и процене квалитета и релевантности истих, у случају раног школског узраста, а повећавање свести да постоји више варијација једног истог податка у случају предшколске деце, као што су, на пример, различите верзије бајки или различите продукције цртаних филмова, али и скретање пажње на то да није сваки податак из медија тачан, укључујући и забавне емисије, но паралелно би требало развијати поверење у особе како се не би развила скепса према свему. Један од начина учења или подсећања на податке би у случају предшколске деце била и самостална израда личних сликовних подсетника, за шта код нас већ постоји иницијатива као део тзв. *НТЦ система учења* (Рајовић, 2009). Али, оно на шта је потребно скренути пажњу у контексту решавања претходно поменутих проблема је управо објашњавање разлога игре/учења и сама вежба класификовања великих количина информација.

При таквом процесу развијања критичког мишљења помажу и макар и мало развијено апстракно размишљање, емпатија и разумевање контекста. Приликом развијања дететовог апстрактног размишљања помаже познавање дететових способности, начина размишљања и типа личности, па тако може да му се објашњава, а и да оно само за «почетне кораке» користи звучни, секвенцијални, асоцијативни, сликовни, емотивни или неки други начин приказа

информација. Развитку емпатије или познавању мотива друге особе може да допринесе игра, где два детета узајамно објашњавају и састављају подсетник једно другом, али онако како дете које учи жели да му буде приказано. За тако нешто би требало да постоји компетенција и у предшколском узрасту, пошто су свесна модела понашања, као нпр. да петогодишњак зна да сакривену играчку друге особе не могу да пронађу (D'Andrade, 1995).

За саме мотиве је потребан контекст, док је за контекст потребно познавање условљености локалне културе, те се антрополошка истраживања не могу замислити без контекста, јер би се поменута појава свела смо на декларативно набрајање догађаја, или на шпекулације о условљености истих, какво је мноштво података ере информација. При том сам интернет, слично популарној култури представља надкултурни концепт. Без обзира на локалитет, показано је да корисници у целом свету слично рукују интернетом (Chen et al. 2008:1). Свакако бисмо могли да кажемо да интернет јесте некаква врста простора, али виртуелног простора у коме важе другачија правила, јер не постоје просторна и временска ограничења. Стога, само културно понашање на интернету јесте предмет сајбер-антропологије, али је упитно колико поменута интернет-култура и глобална унификација имају семантички или дубински ефекат на модел детета код нас, тј. колико могу дад буду полазишта за концептуално размишљање о истим, наспрам неког локалног понашања. Наиме, већина предшколске деце говори само један језик, и што је најбитније – размишља на једном језику, а при том му нија позната когнитивна база концепата из популарне културе. На когнитивну лингвистику и когнитивну атропологију утицала је слична хипотеза, као када су Едвард Сапир и Бенџамин Ворф тврдили да језици обликују размишљање и поглед на свет. Из ове премисе, у лингвистици је настало стнаовиште названо „Сапир-Ворфова хипотеза" (Kay et al, 1984:66). Ворф је истраживао језик Хопи Индијанаца који не садржи изразе за време као димензију, која се равномерно континуално мења, тако да је Ворф сматрао да Хопи Индијанац који зна само властити језик не може имати исто поимање простора и времена као говорници индоевропских језика.

Лингвистички детерминизам би био само екстремни облик инсистирања на контексту примењивања модела локалне културе на локалну културу, али постоје и истраживања у којима се напомиње да утицаји локалне културе требају да се користе, Де Гиоије која је истраживала навике при спавању (Rana, 2012) или Персона и Деготрандија који говоре о *едукацији за одрживи развој*, где напомињу да тзв. *западни модел* (такође, израз који се доводи у везу са глобализацијом) није универзално примењлив и да је у многим азијским културама културни модел понашања околине веома битан за дететов идентитет (Pearson и Degotardi, 2009), (невезано од виготскијевских психолошких теорија). При том је и Шимизу вршила когнитивно-антрополошка истраживања и разматрала примену антропологије у едукацији, вршећи компаративну анализу јапанске и америчке учионице у случају предшколског и студената, где јапански ђаци нису имали хендикеп због огромних група и строгих учитеља и васпитача. Напротив, амерички систем је деловао чудан (Shimizu, 2011). Узимајући у обзир да су источноазијске државе постизале високе највише оцене на ПИСА у протеклих неколико тестирања, можда нису заслужни само економија, школски

систем, сликовно писмо и култура, већ и културна компатибилност самог система са њиховим окружењем.

Разумевање културне условљености и контекста појава око нас представља само једну од многих услуга коју антропологија може да понуди, а методе које се односе на анализе класификација и таксономија при разврставању живих и неживих објеката, као и когнитивне шеме и културне моделе популације, укључујући и предшколску децу, могу да представљају не само корисне методолошке алатке самим васпитачима као надградња евалуације података, већ и у промењеном облику и добре игре и вежбе које могу да помогну деци да од најраније едукације ублаже поменуте проблеме, а остваре предности интернета у времену глобализације.

Литература

1. Atran S, Medin D. L Ross, N. (2004). Evolution and devolution ofknowledge: A tale of two biologies. *Journal of the Royal Anthropological Institute* 10, 395–420.
2. Beck, C. (2006). Home Education: Globalization Otherwise, *Managing Global Transitions 4* (3), 249-259.
3. Boyle, G.. J. (1995). Myers-Briggs Type Indicator (MBTI): Some psychometric limitations. *Australian Psychologist* 30, 71-74.
4. Chen, W. Boase, J. Wellman, B. (2008). The Global Villagers: Comparing Internet Users and Uses Around the World, *in The Internet in Everyday Life* (eds B. Wellman and C. Haythornthwaite), Blackwell Publishers Ltd, Oxford, UK.
5. Cheng Xu, Dale Cameron, Liu Jiangchuan (2008). Statistics and social network of youtube videos, *Quality of Service,. IWQoS 2008*. 16th International Workshop on: 229-238.
6. D'Andrade, Roy (1995). *The Develpoment of Cognitive Anthropology*, University Press: Cambridge.
7. Edwards R. (1995). Different discourses of difference: Globalisation, distance education and open learning. *Distance Education 16* (2), 241-255.
8. Eriksen, Thomas Hylland. 2001. *Tyranny of the Moment. Fast and Slow Time in the Information Age*, London: Pluto Press.
9. Gerber, R. (2003). *International Handbook on Geographical Education*, Geojournal Library.
10. Kalin, B. (1983). *Logika i oblikovanje kritičkog mišljenja*, Zagreb.
11. Kay, P. & Kempton, M. (1984). *What is Sapir-Whorf hypothesis?* American Anthropologist, 86, 65-79.
12. Kennedy, A. (2006). Globalisation, global English: 'futures trading' in early childhood education. *Early Years*, 26 (3), 295-306.
13. Lakoff ,G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, University of Chicago Press.
14. McKenna, K. Y. A, Bargh, I. A. (2000). Plan 9 from cyberspace: the implications of the internet for personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 57-75.
15. Miller, G.. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review* 63 (2): 81–97.
16. Shimizu, H. (2011). *Cognitive anthropology and education*: Foundational models of self and cultural modelsof teaching and learning in Japan and the United States, In D.B. Kronenfeld, G.Bernnardo, V.C. DeMunck, & M.D.Fischer (Eds). A companion to cognitive anthropology. Malden, MA: Blackwell Publishing.

17. Shore, Bradd (1996). *Culture in Mind: Cognition, Culture and the Problem of Meaning*, New York: Oxford University Press.
18. Vasic, M. (2014). *Time management in new information society*, Infoteka
19. Zajda, J. (2005). *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research, Global Pedagogies and Policies*, Springer.
20. Гвозденовић С., *Активно учење, теоријско практични аспект*, Извјештај о посјети инструктора пројекта „Активно учење/настава“ у основним школама, Подгорица, децембар 2000.
21. Гојков, Г. (2008). *Дидатктика даровитих*. Висока школа за образовање васпитача: Вршац.
22. Гојков, Г. (2008), *Методички проблеми истраживања даровитих*. Висока школа за образовање васпитача: Вршац.
23. Жиропађа, Љубомир, Љ. (2006). *Психологија*, Београд: Чигоја.
24. Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001). *Активно учење 2*, Институт за психологију: Београд.
25. Јунг, К. Г. (1984). *Психолошки типови*, Матица српска: Нови Сад.
26. Лич, Едмунд (2002). *Култура и комуникација: Логика повезивања симбола*, Библиотека XX века, Београд.
27. Рајовић, Р. (2009). *IQ детета – брига родитеља*, Нови Сад.
28. Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Milica Vučurović

CHILDREN AND THE INTERNET IN THE TIME OF GLOBALISATION

Summary: *As an integral part of globalisation, children, as well as adults, encounter the problem of classifying enormous amounts of information that surround them. Every year the general and the professional public deliberate whether to reduce the size of the school curriculum, while overlooking the fact that children are already overwhelmed by information outside of their schools, and that it might be more important for children to learn to separate the important from the irrelevant data and to develop critical and abstract thinking. The aim of this paper is to present the other side of the coin of the "global village" that should be taken into consideration from a child's the earliest steps in learning.*

Key words: *Globalisation, Internet, early childhood education, cultural models, cognitive anthropology, Time management.*

Радован Станојевић
Висока школа за васпитаче струковних студија,
Алексинац

УДК 37.036:75
37.016:75]:373.2/.3

ШКОЛА, ДРУШТВО И ДЕЧЈЕ ЛИКОВНО СТВАРАЛАШТВО

Резиме: *Активност деце на пољу ликовне уметности има важну улогу у процесу васпитања и образовања. У раду анализирамо однос школе према дечјем ликовном стваралаштву и значају предмета ликовне културе у систему школског образовања, као и однос друштва и дечјег ликовног стваралаштва и недовољну искоришћеност овог културно-уметничког садржаја. Мишљења смо да дечје ликовно стваралаштво треба препознати као постојећу, фактичку вредност и у том смислу је треба системски, стратешки, институционално подржати и афирмисати.*

Кључне речи: *дечје ликовно стваралаштво, школа, друштво, препознавање и афирмација постојећих вредости.*

Ако упоредимо уметничко стваралаштво одраслих професионалних уметника и дечје стваралаштво из области неке уметности, у зависности од врсте уметности препознаћемо разлике у разликама. У областима музике и књижевности, као уметностима значајним у процесу васпитања и образовања деце, тешко да можемо говорити о дечијем стваралаштву велике изражајности, као последице непосредности, слободе, маштовитости, карактеристичним особинама дечјег необузданог духа. Структурална сложеност музичких и књижевних форми, условљена комуникацијским стандардима, захтева дисциплину несвојствену дечјем темпераменту.

Да „папир све трпи“ можда је највећа привилегија ликовног уметничког стваралаштва. Шврљање, мазање, цепање, прскање... одавно нису поступци страни озбиљним уметничким поетикама (изразима). Надахнуће за такав ликовни израз уметници, између осталог, траже управо у својим или туђим „пустоловинама“ детињства. Ако дечје ликовно стваралаштво доживимо и разумемо као огроман ресурс неспутаности, слободе и маште, онда такво схватање баца потпуно другачије светло на то дело. Дечје стваралаштво у том смислу постаје значајно и захтева озбиљан однос. Озбиљност одраслих у служби „неозбиљности“ деце.

Ликовно стваралаштво деце потребно је разумети као најбољи (најтачнији) репрезент дечјег непосредног, необузданог духа, материјализованог у форми цртежа слике или скулптуре, по структури блиској форми из продукције професионалног уметника. Ликовни радови деце су опредмећени трагови

детињства, које треба сачувати и учинити доступним. „Многи уметник би имао разлога да позавиди на непоколебљивој дисциплини коју дете намеће стварности, као и на јасноћи са којом оно тумачи једну одређену тему“ (Р. Арнхајм). Арнхајм говори о несумњивим вредностима дечјег стваралаштва, својственим ликовном изразу.

Овим текстом хтели смо да обратимо пажњу на постојеће вредности и на „проблеме“ које они доносе, а тичу се простора и времена које заслужују, и траже од нас. Задатак васпитно образовних школских и предшколских установа, није само продукција, већ селекција, чување и презентација ликовних радова ученика. На тај начин институција потврђује вредност и значај ликовног израза као васпитно-образовне методе, али и као индивидуалног уметничког израза ученика. Продукција се подразумева, јер је део наставног програма као и селекција, али чување и презентација насталог материјала представља не мању обавезу институција, како школских тако и осталих државних институција на вишим инстанцама из области уметности, културе и просвете. Треба заокружити процес и дати му потпуни смисао, којим би на тај начин искочио из школских и академских оквира и добио активну улогу у друштву својим дидактичким и сваким другим деловањем.

Такву праксу не би требало разумети као светле примере индивидуалног ангажовања, већ је треба превести у надлежност институција система. Вишегодишњим искуством у настави предмета из области ликовних уметности свестни смо велике продукције, која је резултат редовних наставних активности, што због динамике самог наставног програма, што због бројности учесника у настави. Велика продукција поред промашаја оставља и вредности. Чак и промашаје на том нивоу у одређеном контексту, као део развојног процеса, можемо разумети као вредност .

Мишљења смо да ликовни радови ученика могу да послуже као садржај који може да се искористи и у ваншколским уметничким и културним програмима, кроз институције уметности и културе, медије, као ликовна решења у пропаганди и маркетингу, илустрација књига, изложбеног галеријског материјала, идејних решења у графичком дизајну... На тај начин дечје ликовно стваралаштво постаје видљивије, ликовно образовање добија већу афирмацију, а ученик бољу сатисфакцију и мотивацију. Ако данас покушамо да нађемо овакву врсту садржаја у нашем окружењу, тешко да ће нам то лако поћи за руком. При том бисмо у том трагању наишли на гомилу несумњивог бесмисла, углавном, кроз штампане и електронске медије, а што се непосредно одражава и на садржај наших живота, што опет квалитативно угрожава живот и тренутно и у перспективи. У том смислу хтели смо да ликовне радове ученика препоручимо као могућност, односно алтернативу бесмислу.

Део решења био би стварање институције музесјког типа, која би спровела ову идеју у дело, са сопственим великим излагачким простором, депоом за чување радова и осталим пратећим средствима неопходним за функционисање овакве институције. Концепт и програм функционисања институције односио би се на успостављање континуитета у излагачкој активности дечјих радова на домаћем и међународном нивоу. Организовање изложби бијеналног, тријеналног карактера, тематски конципираних изложби,

конкурса и све што би користило афирмацији дечјег ликовног стваралаштва. Постоје институције оваквог типа, али локално деловање треба проширити на целу земљу и шире. Стандарди које захтева оваква институција што се услова рада тиче нису тако строги као кад је реч о делима професионалних уметника, тако да то олакшава, али не искључује озбиљност и добру организацију.

Рад са дечјим уметничким стваралаштвом не треба поистоветити са професионалним уметничким деловањем. Излагање и презентацију ликовних радова деце треба пажљиво конципирати, како би се избегли нежељени, лоши утицаји у смислу наметања модела фаворизовањем одређеног начина рада. Такви нежељени ефекти би заиста деловали контрапродуктивно и обесмислили би читав концепт излагачке активности. Изложбе би требало да буду садржајно врло разноврсне, што подразумева велики број радова различитих по стилу, тематици, технологији и квалитету. Циљ је да изложба делује стимулативно, инспиративно, комуникативно, без икаквих искључивости ни у стилском ни у квалитативном смислу. И радови слабијег квалитета у добро конципираној поставци могу добити на значају. У том смислу задатак и одговорност организатора изложбе је велика. Када је реч о награђивању ликовних радова, мишљења смо да на овом узрасту доносе више штете него користи и награђеним и ненагрђеним учесницима, тако да као награду треба разумети учешће на изложби и све искуство које оно доноси.

Литература

1. Арнхајм, Р. (2003). *Прилог психологији уметности*, Београд: СКЦ
2. Арнхајм, Р. (1998). *Уметност и визуелно опажање,* Београд: СКЦ
3. Карлаварис, Б. (1960). *Нова концепција ликовног васпитања*, Београд: ЗУНС.
4. Панић, В. (2005). *Психологија и уметност*, Београд: ЗУНС.
5. Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*, Београд: Универзитет уметности у Београду.

Radovan Stanojević

SCHOOL, SOCIETY AND CHILDREN'S ARTISTIC CREATIVITY

Abstract: *The activity of children in the field of visual arts plays an important role in the educational process. This paper analyzes the relationship between school and children's artistic creativity and the importance of art education in the school system, the attitude of society towards children's artistic creativity and insufficient use of this artistic content. I think that children's artistic creativity should be recognized as an existing, factual value, and in this respect it should be systematically, strategically and institutionally supported and affirmed.*

Keywords: *children's artistic creativity, school, society, recognition and affirmation of existing values.*

5.
ВЕРА И РЕЛИГИЈСКИ САДРЖАЈИ У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ

Мирјана Марковић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача,
Пирот

УДК 37.016:2:[371.214.19:373.3/.5

ВЕРА И РЕЛИГИЈСКИ САДРЖАЈИ У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Сажетак: *У тешким временима која су пратила распад бивше Југославије дошло је до повратка вери и верском животу. Појединци и друштво у целини, почев од осамдесетих година XX века, прихватају са све већим страхопоштовањем верске обичаје и традицију. У том периоду расте популација која редовно посећује цркве. Значај религије и религијских садржаја у животу сваког појединца, као и друштва у целини – расте. Веронаука се као изборни предмет враћа у васпитно-образовни програм основних и средњих школа. У овом раду биће приказани резултати истраживања спроведеног у основној школи, где су испитивани ученици од првог до четвртог разреда, као и вероучитељ који им држи наставу веронауке. Циљ истраживања био је да се покаже колико је план и програм овог предмета адаптиран узрасту ученика, колико процентуано деце похађа наставу веронауке, да ли верују у садржаје који им се преносе, како и колико су разумели презентовано градиво, итд.*

Кључне речи: *вера, религијски садржаји, васпитање, образовање, деца*.

Уводна разматрања

Образовање је процес којим заједница тежи да оспособи појединце за живот и рад у њој. На тај начин покушава да пренесе своју културу, укључујући и стандарде по којима би волела да живе. Оно што се посебно уочава у образовној мисли последњих неколико година јесте ентузијазам, са којим је образовање прихваћено као инструмент за остваривање друштвених идеала. Било би штета да се превиди могућности образовања као средства за стицање мудрости, да се омаловажи усвајање знања ради задовољења радозналости, без неког другог мотива сем жеље да знамо и да изгубимо поштовање према учењу (Елиот, 95: 106-110).

Савремено образовање има пресудну улогу у друштвеном и индивидуалном развоју и доприноси социјалном, привредном и културном напретку, ширењу вредности, људских и друштвених потенцијала и достигнућа. Промене у савременом друштву које су у први план истакле научно-технички развој и побољшање квалитета живота на свим нивоима, још више истичу значај образовања и његових могућности. Религија као део духовног и културног

наслеђа и утицајан чинилац савременог света, има незаобилазан однос према образовању. У многим земљама, нарочито земљама у транзицији, преиспитује се однос према религији и религијско образовање се све више уводи у образовни процес. То потврђују и образовни системи балканских земаља, који актуелизују проблематику религијског образовања и дају одређене одговоре на верске захтеве (Анђелковић, 2013: 278).

Од II светског рата и друштвених промена које су уследиле у Југославији, веронаука је избачена из школа као предмет. Није се смело ни говорити о вери, јер је она сматрана „опијумом за народ“. Распад бивше Југославије донео је многе трансформације у друштву. Ослобођење од деценијских стега које је носио социјализам, довео је и до тога да се разматра повратак веронауке као изборног предмета који ће се слушати од првог разреда основне школе. „Један од првих потеза државе након 2000. године био је повратак религијског образовања (тзв. веронауке) у државне школе, за којом је следила и одлука о укључивању теолошког факултета СПЦ у састав Београдског универзитета. Првобитна одлука о присутности веронауке у првим разредим основних и средњих школа накнадно је измењена, проширивањем религијског образовања и његовог пандана у лику грађанског васпитања на све разреде основних и средњих школа. Указ о увођењу веронауке у школе ступио је на снагу 4. августа 2001. године. (Атанасовић, 4).

Прошло је тринаест година од увођења веронауке у школске клупе и анализирајући статус предмета данас, може се уочити пораст интересовања код деце. Овај пораст броја деце који похађа наставу веронауке, прати и пораст популације која креће да посећује цркву. „Упознавање, изграђивање и усвајање погледа на свет код младих путем васпитања и образовања на религијској основи претпоставља целовито инкорпорирање религијских догми, норми, вредности, активности и понашања не само у васпитно-образовни процес него у свакодневни живот. У садашњем тренутку религије, васпитања и демократије, преовладава плурализам мишљења и демократских утицаја, па је наметање религијског погледа на свет путем васпитања и, иначе, могуће само у друштвима у којима постоји јединство државне и црквене политике. Практиковани су парцијални утицаји и наметања преко одређених области живота и понашања. Свакако да је најпривлачнија таква област морал и морално васпитање“ (Ивковић, 2005: 194).

Православна вера као, уосталом, и све религије поред верских догми својим верницима преноси и систем вредности и правила понашања. Тако, да би друштво могло неометано да функционише неопходно је да поседује одређени, прихваћени систем вредности, који одређује шта је пожељно, а шта не, шта је добро, а шта зло, и који, између осталог, представља и идеале којима треба тежити. „Функционисање вредности осигурано је наградама и казнама. Свака културна заједница осигурава се одређеним вредностима које дају значење свим људским поступцима и свему што је специфично у појединачној заједници или култури” (Коковић, 1997: 99-100). Тако се као производ доминантних друштвених вредности и оријентација јављају вредносни идеали, као што су: праведност, одговорност, поштење, скромност, учтивост, итд., које поред осталог преноси и православна вера. Као систем социјализаторских агенаса, хришћанска

православна религија кроз веронауку може послужити у преношењу ових вредности код деце и младих.

Можемо уочити да „религија има непосредан додир са образовањем на два начина:

1. као тежња да се кроз укупно васпитање наметне религијски поглед на свет и

2. као тежња да морално васпитање буде прожето религијским моралним нормама.

Изграђивање религијског погледа на свет код младих путем социјализације и васпитања на религијској основи, представља целовито инкорпорирање религијских догми, вредности, активности и норми понашања у васпитни процес, у свакоднесви живот и укупно активности младих“ (Анђелковић, 2013: 280). Као део опште културе, религија „нужно мора постати саставни део васпитања и образовања. Она се мора презентирати са интердисциплинарног аспекта науке и живота с аспекта духовног и световног схватања, али њен циљ не може бити веровање, већ сазнање“ (Коковић, 1996: 216).

Крајем XX и почетком XXI века један од кључних фактора националне и духовне идентификације Срба свакако постаје православље, а то подразумева обнову духовности и духовних вредности на светосавским темељима. Религија, веровање, традиција и обичаји су кроз историју били кључни чиниоци идентитета једног народа. Јер, мит о пореклу „који један народ доживљава као свој почетак много говори о његовом најтемељнијем разумевању самог себе.“ (Бела, 2003: 28).

Кроз читаву историју људског друштва вредности и вредносни системи су имали функцију успостављања стандарда понашања. На њих се гледало као на идеале коме сви припадници једног друштва треба да теже. Владајуће религије су имале за циљ да успоставе стабилне вредносне системе. Према Бену Рејку и Кристини Едкок (Ben Rejk, Kristina Edkok) „ако вредности заузимају централно место у нашим животима, онда ова потреба за стицањем стандарда савршенства бива појмовно везана за нашу потребу одржавања и подстицања самопоштовања“ (Рејк и Едкок, 1978: 17).

Више деценија током владавине комунизма, било је забрањено посећивати цркве и поштовати верске обичаје и традицију. Преласком у демократски друштвени систем, дошло је до мењања свести, али се много тога заборавило у вихору времена. Тако се „издваја као потреба упознавања младе популације кроз предмет религијског карактера. Богословски факултет, вероватно онда и Српска православна црква, без двоумљења одбацују могућност упознавања религије преко више предмета хуманистичког карактера. Понајвише зато што би, наводе они, дошло до маргинализације религије и што постоји реална могућност да те садржаје предају атеисти, дакле, да они предају нешто у шта не верују“ (Ивковић, 2005: 198). Показатељ заинтересованости виших црквених инстанци за увођење верске наставе у школе је и тврдња др Јустина Поповића, једног од водећих српских богослова: „Школа је друга половина срца Богочовека, а црква је прва“ (Поповић, 1991:155).

Хипотетичко-методолошки оквир истраживања и његова анализа

Прегледом литературе, емпиријских студија, различитих докумената и интернет сајтова, утврђено је да није било много истраживања чија се тема односила на наставу веронауке у нижим разредима основне школе. Предмет истраживања је анализа вере и религијских садржаја у васпитању и образовању деце млађег школског узраста. Циљеви и задаци истраживања су утврдити колико је програм за предмет веронауке адаптиран узрасту ученика од првог до четвртог разреда, као и да се испитивање због чега су деца између веронауке и грађанског васпитања изабрали баш веронауку. Хипотеза коју смо поставили гласи:

- вера и религијски садржаји намењени деци млађег школског узраста утичу на прихватање моралних норми и вредности које налаже православно хришћанство. Деца у оквиру овог предмета уче миру, толеранцији и поштењу. Такође, уче о традицији и обичајима везаним за православље. Све ово утиче позитивно на свест и развој деце.

Предмет истраживања намеће потребу коришћења метода чији основни принципи омогућавају сагледавање међусобне повезаности, детерминисаности и развојности истраживаних појава са њиховим сазнајним и друштвеним потребама. Полазећи од предмета истраживања и постављених циљева, а у сврху провере постављених хипотеза, истраживање је изведено емпиријско-неексперименталним методама. За прикупљање егзактних и релевантних показатеља у емпиријском истраживању као инструменти испитивања коришћени су интервју и анализа садржаја.

Истраживањем су обухваћени с једне стране вероучитељ, с друге деца од првог до четвртог разреда која похађају овај предмет и спроведено је у Основној школи „Краљ Петар I“ у Нишу. Урађена је анализа садржаја уџбеника, као и радних свески за овај предмет. Извршен је интервју са вероучитељем. Такође, интервијуисана су и деца. Интересовало нас је да се покаже колико деца из куће доносе знање о православној вери којој припадају, а колико науче од вероучитеља. Требало је утврдити да ли су родитељи наметнули деци да се определе за веронауку, или су на њих утицали вршњаци, или је то у крајњу руку био њихов лични избор? На крају се испоставило да су сва три избора релативно равномерно распоређена у одговорима деце.

Интересантна опсервација је била да су на једном часу трећег разреда повезивали екологију и веронауку. Тема је била Бог створи овај свет, све животиње и биљке. Да ли тај свет може опстати без човека? И да ли човек може опстати без тог света који нам је Бог поклонио? Одговори ученика су били интересантни. Овде је указано на повезивање веронауке са различитим предметима, међу којима је и екологија. Кад су вероучитељи у питању, тежи се да буду само они са богословским факултетом.

Вероучитељ је изнео тврдњу да деца од куће доносе више сујеверје него информације које се тичу изврне православне вере. Комунистичко доба је допринело да се незнање прошири народом. Деца уче своје родитеље, о слави, поштовању традиције... Мало људи посећује цркве. Од укупног броја верника, мање од 1% посећује цркве, што је заиста поражавајуће. С друге стране, када је

постављено питање: да ли славе славу, 100% деце је позитивно одговорило. Ту имамо једну врсту контрадикторности, православни верници славе славу и поштују традицију српског народа с једне стране, а с друге многи од њих нису ни крштени, а прокламују се за православне хришћане и не посећују цркву, самим тим не долазе на богослужења. Највећи број верника су традиционални верници.

Веонаука помаже у исправном тумачењу вере. У нишком округу око 35% деце слуша веронауку, док у школи „Краљ Петар I“ око 50%. Заинтересованост деце за слушање овог предмета зависи од вероучитеља и његовог начина преношења градива. Од куће деца носе знање које допуњују на часу. Говоре о догматици, о Богу. План и програм за веронауку је раније био неприлагођен за ученике од првог до четвртог разреда, јер су га писали богоучитељи, данас је градиво методолошки боље адаптирано узрасту од 7-10 година. Међутим, деца и даље нису у могућности да прихвате поједине садржаје. Њихове интерпретације појединих религиозних појмова зависе од степена развитка свести, интелигенције, маштовитости, као и од опште културе и изграђености апстрактних ставова.

На питање: „Ко је био Христ?“ Деца су одговарала једногласно: „Син Божји.“ Ту се могао запазити ентузијазам код велике већине деце. Добро је што се овај предмет вратио у школске клупе. Иако су се обичаји преносили са колена на колено, српски народ је, ипак, запао у стање поштовања сујеверја и традиционализам, такве врсте да се права црквена догматика заборавила. Сујеверје и страх од свештенства још увек је присутан код народа. Повезивање свештеника са смрћу и сахранама још је једна од последица комунистичког доба. Ношење хране на гробље је, такође, део сујеверја.

Слављење крсне славе је традиција српског народа, која одражава дух колективитета. Не постоји ни једна друга нација која слави крсну славу. Грци, на пример, славе имендан, али између слављења славе и имендана постоји разлика. Слављење славе је, у ствари, слављење свеца заштитника, који треба да штити целу породицу од сваког зла.

На питања зашто су се између грађанског васпитања и веронауке, деца определила баш за веронауку, одговори су били различити и кретали су се од оних, који су признавали да су их родитељи подстакли да слушају тај предмет, преко тога да су њихови другови и другарице одабрали тај предмет, па до тога да су деца желела сама да се упознају са веронауком.

На питање да ли славе славу, 100% испитаника је одговорило позитивно. Једно дете је навело да слави чак три славе, где је под тим подразумевало и славу баке по мајци, и још неког најближег рођака. Сва су деца изјавила да их родитељи воде у цркву на велике празнике, типа Цвети, Велики петак, Ускрс, Бадње вече и Божић.

Истраживање је преобимно и морали смо га сажети због потребе научног рада. Можемо закључити да је веронаука, у време када се вера враћа на велика врата у животе сваког појединца, од пресудног значаја за стицање знања код деце о обичајима везаним за православну традицију, али и о религијским нормама, шта је то добро, пожељно, прихватљиво у понашању сваког појединца. Самим тим имамо потврду постављене хипотезе и можемо рећи да веронаука као предмет утиче на морално освешћивање деце. Битно је да у друштву које је

заборавило своје светосавске корене постоји предмет, који ће децу едуковати од најранијих дана о њиховој религији, који ће им давати сазнања о детаљима из светог писма, која не могу добити код куће. На деци је да када одрасту одаберу, хоће ли или не веровати у сазнања до којих су дошла на основу веронауке.

Литература

1. Атанацковић, Петар. *Религијско образовање у јавном школству. Прилог разматрању проблема идеолошке офанзиве Цркве у друштвима у транзицији*, http://www.pozitiv.si/dividedgod/texts/Religijsko%20obrazovanje%20u%20javnom%20skolstvu.pdf , скинуто 30.01. 2014.
2. Анђелковић, Петар (2013). *Савремено образовање и религијска настава у Србији*, Зборник радова филозофског факултета XLIII (2)/2013, стр. 277-299.
3. Бела, Н. Р. (2003). *Погажен завет*. Београд: XX век.
4. Елиот, Т. С. (1995). *Ка дефиницији културе*. Ниш: Просвета.
5. Ивковић, Миомир (2003). *Социологија образовања 1*. Књажевац: Нота.
6. Коковић, Драган (1997). *Пукотине културе*. Београд: Просвета.
7. Коковић, Д. (1996). *Социологија религије и образовања*. Сомбор: Учитељски факултет.
8. Мидић, Игнатије (2011). *Православни катихизис за трећи разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
9. Милер, Јура (1999). *101 омиљено казивање из библије*, Београд: Хришћански евангелистички центар у сарадњи са Југословенским библијским друштвом.
10. Поповић, Ј. (1991). *Светосавска филозофија просвете*. Православље између неба и земље. Ниш: Градина.
11. Рејк, Бен и Кристина, Едкок (1978). *Вредности, ставови и промена понашања*. Београд: Нолит.

Mirjana Marković

RELIGION AND RELIGIOUS THEMES IN THE PROCESS OF EDUCATION OF CHILDREN AT A LOWER PRIMARY SCHOOL LEVEL

Abstract: *In difficult times following the breakup of Yugoslavia people turned to religion and religious life once again. Starting from the 1980s, individuals and the society as a whole have been increasingly accepting religious customs and traditions with veneration and awe. This is the period which inspired a growing number of people to attend churches regularly. Religion and religious themes are becoming increasingly significant in the lives of individuals, as well as in the society as a whole. Religious education as an elective course has been reintroduced into the curricula of primary and secondary schools. This paper presents the results of a research conducted in a primary school on a sample of children at a lower primary level. Their religious education teacher was also included in the research. The aim of the research was to show to what extent the syllabus had been suited to children´s age, the percentage of children who attend religious education, if they believe in the course content transmitted by their teacher, how well they understood the presented material, etc.*

Key words: *religion, religious themes, upbringing, education, children*.

Бошко Миловановић
Учитељски факултет,
Лепосавић

УДК 37.016:2]:37.032-053.4
2-472-053.4

ВЕРСКО ОБРАЗОВАЊЕ КАО НУЖАН ДЕО ЦЕЛОВИТОГ ОБРАЗОВАЊА И ПРЕДУСЛОВ РАЗВОЈА ЦЕЛОСНЕ ЛИЧНОСТИ

Апстракт: *Верско образовање подразумева етичност, врлину и доброту, без којих људски дух остаје осакаћен и обескриљен, а људски разум окренут манифестацијама и појавним представама уместо Суштини и Целини. У овом раду бавићемо се вером иманентном човеку, важношћу верског образовања и васпитања не толико у смислу веронауке, колико у смислу повезаности и суштинског уплива у развојно-сазнајни процес младог нараштаја, као и у све области људског физичког и духовног битисања. Нећемо, при том, да „раздвајамо“ веру и религију, него ћемо само јаче светло да бацимо на веру, утврђујући успут да је атеистички приступ својеврсна вера, исказана у принципу: „Верујем да не верујем“. Та вера у неверовање и сама полази од суштинске вере, али гордошћу, охолошћу и хомоцентричношћу бива претворена у њено негирање, и обесмишљење сопственог полазишта. Људи, међутим, не могу без веровања, чак и када су атеисти (Бојанин 2002:145).*

Кључне речи: *верско образовање, образовање, религија, деца предшколског узраста.*

Увод

Образовање је непотпуно, ако му недостаје елемент вере. Такво образовање је унапред осуђено на губитак везе са знањем, и осујећено за могућност досезања правог циља сазнања, односно спознаје. Оно је погрешно како у етичком смислу, јер му недостају истинитост, исправност и укупност добра, тако и у функционално-теоријском смислу, јер не доприноси развоју јединке и формирању целосне личности. Систем образовања и васпитања треба да буде изграђен на основној идеји и усмерен ка циљу свих циљева. Основна идеја и циљ свих циљева јесте развој слободне и целовите личности, потпуно свесне себе у заједници са осталима, у природи и универзуму, и свесне да у себи чува и негује заједницу, природу и универзум. Социјално-историјски и економско-културни миље у којем се тај развој одвија може да га олакша, или да га отежа.

Уколико у основу ставимо слободну и целовиту личност, сасвим је јасно да ће такве личности допринети стварању повољног социјално-историјског и економско-културног миљеа, и повратно побољшати и оплеменити образовно-васпитни систем. Образовање и васпитање не сме да се гради на некаквим објективним схватањима и истинама, на некаквом објективном школству, нити

на објективним циљевима, пошто деца никако нису објекти у које се улива мање или више објективизираног знања и васпитања. Друштвено организовано васпитање не подразумева претварање људских јединки у бројеве, нити наставних јединица у записе лишене сврхе. Управо у светлу могућности такве деградације васпитања сагледив је одговор, који проф. др Никола Поткоњак нуди у облику залагања за поновно афирмисање педагошке телеологије, с обзиром на то да су васпитање и педагогија током 20. века *идеологизовани, политизовани и етатизовани,* те да су циљ и задаци васпитања *утврђивани и формулисани изван педагогије* (Поткоњак, 2009:21).

Верско васпитање и образовање са становишта образовања

Сазнање само на први поглед кореспондира са индивидуалним могућностима и спремношћу за његово усвајање. У суштини, свако знање је дубоко запретено у човеку, односно детету, и чека да у поступку индивидуације добије сазнајну компоненту. Наш језик сасвим адекватно исказује два појма – знање и сазнање, при чему овај други појам указује на креативни моменат људског бића, помоћу којег се запретено знање пробија у свест, постаје садржајније и личносно. Сазнање је иманентно бићу. У стваралачком сазнајном чину, као и у сваком стваралачком чину, биће се повећава и уздиже. *Сазнање је – функција повећања бића* (Берђајев, СС 2001:30).

Образовање значи обнављање образа Божијег у човеку, његово разоткривање и развој. Прости народ, незагађен површним европским рационализмом, никада није заборавио у свом језику то дубоко етичко значење образа („образа ми!“ или: „човек без образа“, „где ти је образ“ итд.), што значи и органску везу између образовања и етике, образовања и духовног живота уопште (Радовић, 2006:28-29).

Веру можемо да одредимо као потврду невидљивих ствари, као убеђеност у невидљиво као у очигледно. Невидљиви су Бог, Душа, Љубав, Истина, Мудрост, Дух, Промисао, али њихово објављење је свакодневно за све који нису до краја потрли своју суштину, и оно што је иманентно њиховом људском бићу. Вера је у основи исконског знања, тако да сазнање које води само потврди постојања физичког (видљивог) света не води и знању. *Сазнање (само по себи) нема карактер врлине, јер се сазнање нехотице намеће човеку приликом његовог упознавања са спољним светом* (Православна енциклопедија, том I, 2010:194). А вера је уједно и врлина, и обавеза пред собом, иако је у суштини слободно признање постојања невидљивог Бога и истинитости Вечног, Савршеног, Бесмртног и Безграничног. Елеменат Љубави је нераздвојив од вере, својствен је вери. *Вера се тиче суштине душе, она произилази из дубине нашег бића, покреће ум, вољу и осећање, и није само хладно признање, нити чак само вероватна претпоставка* (Православна енциклопедија, том I, 2010:194).

Истичемо да овде разматрамо верску страну образовања, и уједно васпитања, не као елементе укупног знања, пошто није реч о деловима и целини, већ као видове целовитог знања чији појавни облици својом укупношћу, синхронизованошћу и истовременошћу омогућују процес истинитог и целовитог сазнања. Људски род је поодавно погрешно настројен да ствари сагледава као супротности, што за последицу има бројне противречности и сукобе. Из жеље да

се установи и посебно сагледа неки предмет, нужно произилази подвојеност и лажни конфликт са осталим предметима. То се јасно уочава чак и када тумачимо изразе „образовање“ и „васпитање“. Васпитање и образовање су неодвојиви, у узрочно-последичној су вези и само се вештачки могу одвојено посматрати. Никада и никако не смемо да заборавимо да је реч о међуљудском односу, личном односу, када су у питању деца и одрасли, и када се ради о њиховом међусобном односу.

Под тим условом, и у светлу таквог сазнања, разумећемо да се деца не васпитавају, као што се то не чини ни са одраслим људима. *Са децом се живи у узајамном радовању и бризи, као и са другим људима са којима сарађујемо на важним пословима. Тиме се узајамно прожимамо, развијамо као бића и као људи, и то препознајемо као васпитни однос и као међусобни утицај* (Бојанин, 2009:205). Раздвајањем образовања и васпитања нарушавамо целину човековог живота. Човек је целовит круг самосазнавања. Све почиње пуким опажањем, затим препознавањем опаженог, што подстиче осећајност којом се све вреднује и покреће одговор. *Сазнајни процес се не може разумети изван анализе осећајности као ни без анализе квалитета интелигенције. Као што „васпитање“ претпоставља и прикладно знање и познавање социјалне стварности, тако и „сазнавање“, поред интелигенције захтева и прикладан развој мотивација и одређени квалитет проосећања онога што се сазнаје и онога што треба да остане као сазната чињеница у памћењу. Ове две појаве само вештачки могу да се посматрају одвојено* (Бојанин, 2002:88).

Као што су образовање и васпитање неодвојиви, и никако не могу да се посматрају као супротности, већ као видови целовитог процеса спознаје и самосазнавања, иако терминолошки, аналитички и методолошки могу да имају различит приступ, тако су и верско и естетско нужан предуслов за истинито и целовито сазнање. Нема никаквих супротности између верског и естетског, као што нема супротности већ само разлика између суштинских појмова: етичко, духовно, научно, теоретско, искуствено, когнитивно, емоционално...

Свако сазнање у току развоја треба да богати дечју личност, јер знање и лепо понашање и опхођење доприносе приближавању ономе што зовемо целовита/целосна личност. Сталним учењем, сазнавањем, усавршавањем човек се очовечује, а идеју и став о томе да образовање васпитава имао је, још у 17. веку педагог и мислилац Јан Амос Коменски, велики поклоник теологије и цркве. Идеје Коменског биле су прихваћене у многим европским земљама, сем оних које су биле под Отоманском империјом. Велика дидактика, објављена 1657. године, код нас је први пут преведена и објављена 1907. године, а њена примена актуелна је и данас.

По Коменском, сви људи су подједнако способни да буду васпитавани, а једини могући циљ васпитања јесте да постану савршени, јер су саздани по лику Божијем, јер су деца Божија. У шестом поглављу своје Велике дидактике Коменски каже: *Јасно је да је сваки човек рођен тако да може стицати знање о стварима око себе, јер је он пре свега слика Божија. (...) А како се свезнање истиче међу осталим Божијим одликама, мора и у човека бити нечега налик на Њега. И зашто не?* (Коменски, 1997: 62). О школи и образовању које није „ни доста озбиљно ни мудро, већ више наопако и рђаво“, Коменски каже: *Стога су*

из њих највише излазили, место кротке јагњади, дивљи магарци и неукрећени и дрски мозгови (...) (Коменски, 1988:92). Иако се многе идеје Коменског сасвим добро разумеју, иако је његова *Велика дидактика* сасвим модерна, ни до данас нисмо били спремни да их прихватимо и применимо. Несрећно ли је оно образовање које не прелази у врлину и побожност, јер шта је ученост без морала? Ко напредује у науци, а назадује у моралу (вели стара пословица), више назадује него што напредује. Дакле, оно што је Соломон рекао о лепој жени али изопачене ћуди, то се исто може рећи и о учену човеку али рђава владања*: „Златна брњица у губици свиње је ученост у човјека који је противан крепости“* – Откровење11,22- (Коменски, 1988:90).

Богаћење личности је безусловни захтев, баш као што је то Љубав која исходи из чежње душе. *Све почиње Божјом вољом и његовом промисли. Најбоље ћемо разумети чистоту његове љубави када сами промовишемо, и речју и делом, љубав и чистоту* (Денић, 2011:354). Личност се често мукотрпно ствара, и мукотрпно реализује, док се врло лако сузбија у зачетку, разграђује и деградира. „Олакшање“ процесу разградње, умањења и унижења личности пружа читаво мноштво наметнутих информација. Зато свака мука и напор на изградњи и богаћењу личности бивају просветљени и проткани Љубављу и тежњом ка досезању Целине, добијајући тако пуни смисао и суштинску снагу. *Знања која се стичу целовитим приступом интересовањима једног људског бића, која чине вера, наука и уметност, подстичу увек нова гранања његове осећајности. Личност се тиме богати могућностима целовитијих антиципација при расуђивањима и успоставља емоционалну и сазнајну равнотежу између своје интиме и окружења. При томе се остварује увек виши ниво слободе разумевања и делања у односу на реалитет* (Бојанин, 2002:131).

Уместо закључка

Ако смо рекли да је циљ свих циљева развој слободне и целовите личности, подразумева се да се крећемо и у сфери људског духа, те да сазнање није само себи циљ, већ његово стицање треба да допринесе препороду и бољитку како личности, тако и света. У субјекту, у духу све се осмишљава, смисао се разоткрива у човеку. У човеку као субјекту једино може да буде критеријум истине. Тај критеријум не може да пребива у некаквом објекту. Објективација је, по Берђајеву, отуђење и раздвајање, које за последицу има стварање „друштва“ уместо „заједнице“. *Видећемо да објективирано сазнање стоји под знаком друштва и да се по томе разликује од сазнања егзистенције која стоји под знаком заједништва. Објективирано сазнање свих ступњева одвојено је од егзистенцијалног субјекта, тј. од човека* (Берђајев, ЈИСО, 2002:42). Руски мислилац нам показује да сазнање има стваралачки карактер, те да се у њему слобода спаја са Логосом. Нужан предуслов јесте неспутани и креативни људски дух: *Човек је личност не по природи, него по духу. По природи је он једино индивидуум.* (...) *Савршено јединство, целовитост личности јесте човеков идеал. Личност се самоизграђује. Ниједан човек не може за себе да каже да је он у потпуности личност. Личност је аксиолошка, вредносна категорија* (Берђајев, ОЧРИС, 2002:18:19).

Дакле, постојање личности представља слободу, ону највишу, која се не може омеђити дефиницијама слободе воље у школском смислу, нити слободе

избора која представља рационализацију. Слободна личност поседује људско достојанство, које подразумева ослобођење од ропског схватања религиозног живота и односа између човека и Бога. Ропство и подаништво не произилази из Бога, нити из Исусових речи, пошто је управо *Исус Христос Својим животом, смрћу и васкрсењем показао да је човек, најпре, биће слободе, а тек потом и биће принуде које се покорава законима (у себи и ван себе). Бог је створио свет из љубави, а не из нужности* (Јеротић, 2002:159). Слобода и независност су тековина људског духа, и обележје целосне личности која постаје независна у односу на природу, друштво и државу, не у смислу егоистичне подвојености, него у смислу независности у односу на материјални свет, односно на свет објеката. Само је независтан и слободан човек способан да изграђује властити карактер, да буде у заједници са другим људима, а да при том не робује друштву, нехуманим производима цивилизације и техничким достигнућима.

Битно је указивање на неопходност сталног критичког преиспитивања и оцењивања циља васпитања, односно његове садржине и смисла. *Та критичка преиспитивања морају се вршити са аспекта система вредности који човека посматра као целовито и неотуђено људско биће, као особену људску личност која има неотуђиво право да се као таква развија, а његову заједницу као истинско људско друштво слободних и максимално људски развијених појединаца* (Поткоњак, 2009:25).

Литература

1. Берђајев, Н. (2002). *Ја и свет објеката*, Београд: БРИМО.
2. Берђајев, Н. (2002). *О човековом ропству и слободи*, Београд: БРИМО.
3. Бојанин, С. (2002). *Тајна школе*, Београд: Самостално издање Бојанин&Мицић.
4. Бојанин, С. (2009). *Гордијев чвор*, Врњачка Бања: Братство Св. Симеона Мироточивог.
5. Јеротић, В. (2002*). Индивидуација и (или) обожење*, Београд: Ars Libri.
6. Коменски, J.(1997). *Велика дидактика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Поткоњак, Н. М. (2009). *Циљ васпитања је полазиште, основа и оквир сваког друштвено организованог васпитања и педагогије чији је оно предмет проучавања*, у: Образовање и усавршавање наставника – Циљеви и задаци васпитно-образовног рада, Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
8. *Православна енциклопедија* (2010). Велики православни богословски енциклопедијски речник), том I – II, Нови Сад: Православна реч.
9. Радовић, А. (2006). *Основи православног васпитања*, Београд: Православни богословски факултет.

Boško Milosavljević

RELIGOUS EDUCATION AS A NECESSARY PART OF COMPLETE EDUCATION AND A PRE-CONDITION FOR DEVELOPMENT OF PERSONALITY AS A WHOLE

Abstract: *Religous education comprises ethics, virtue and goodness withouth which human spirit is left invalid and wingless, and human mind turned to manifestations and performances instead of the Essence and the Whole. This paper deals with faith immanent to man , importance of religous education not so much in terms to teaching/learning religion but in terms of its relations and essential influence on developmenal and leraning process of young generations, as well as all the other areas of human physical and spiritual existence. In doing so, we shall not `separate` beleif and religion, beleif will only be more emphasized and the atheist approach to faith shown by their principle`I beleive that I do not believe` will be regarded as a kind of beleif also. That beleiving in not beleiving is based on essential belief itself, but is turned into its negation and nonsense due to pride and homocentricism. `People, however, cannot do without belief even when they are atheists` (Bojanin, 2002:145).*

Key words: *Religous education, education, religion, pre-school children.*

Ивана Раичевић, Наташа Ђорђевић
Виолета Николић, Милена Станковић
ПУ „Лане“, Алексинац

УДК 371.3::39]:373.24(047.31)

ТРАДИЦИЈА ЗА БУДУЋНОСТ

Резиме: *У оквиру теме „Традиција за будућност“, деца из средње и мешовите групе упознала су народне обичаје, изглед народне ношње, вредности у традиционалној породици кроз традиционалне игре, материјале, дечју књижевност, драмско и говорно стваралаштво, фолклор. Коришћени су традиционални мотиви, као подстицај за истраживање традиције и културе. Током разних активности: уређење етно кутка, прављење лутки од варјача, драматизације текстова „Здрав здрављаче“, „Здрав си газда био вазда“, посете „Пекарских дана“, ОТИС-а и сл. деца су показала велико интересовање, креативност и ангажованост. Учешћем у народним обичајима кроз посела, радионице, деца су стекла основне појмове о прошлости и схватила да су те клице традиције нешто што треба непрекидно неговати.*

Кључне речи: *народ, љубав, традиција, култура.*

Мотиви за избор теме

Руководећи се познатим сазнањем да ко нема прошлост не може имати ни будућност, сагледале смо искуства деце, на предлог деце и родитеља осмислиле смо богате и разноврсне садржаје, поставиле циљеве, а потом, заједно упловили у тај свет драгих нам обичаја и кренули путем, који није било лако прећи.

Циљеви

Општи циљ:

- Упознавање деце на природан, разумљив и прихватљив начин са темељима вредности наше културне баштине, да им се приближи некадашњи начин живљења, народни обичаји, веровања, моралне норме и осећај за лепо.

Посебни циљеви:

- Допринети да дете израста у одраслу особу која воли, поштује и чува свој културни идентитет и традицију.
- Вратити језик царству игре, обичаја, традиције, маште, драме, занимљивост коју губи пред језиком технике, механике и сл.
- Укључити родитеље, старатеље, студенте, професоре, остале раднике установе у активности са децом.

- Обогатити колекцију већ постојећих средстава, израдом нових који ће се примењивати у свакодневном раду (лутке од различитих материјала, музичке играчке од природних материјала и сл.).

Процесуалност

Анализирајући План и Програм васпитно-образовног рада у периоду 2007-2011. година, уочиле смо да је, у великој мери, акценат стављен на културну баштину и традицију. За потребе реализације овог пројекта потребно нам је било сазнање колико су деца и њихово окружење (породица, друштвена средина) заинтересовани за културни идентитет и традицију.

Размишљале смо каква ће у васпитно-образовном смислу бити корист за дете у садашњости и будућности, шта ће усвојити а шта одбацити. Због тога су садржаји били богати и разноврсни, а васпитно-образовним процесом сагледале смо искуство деце, не одвајајући чин од мисли, рад од игре и знање од његове конкретне примене у свакодневним животним ситуацијама. Да бисмо остварили циљеве водиле смо се планом истраживања који се одвијао кроз доста фаза.

Ток истраживања

- Посматрање, ослушкивање, разговор, бележење потреба и жеља деце;
- анкета за родитеље и на основу добијених резултата закључак колико су деца заинтересована за неговање обичаја и поштовање традиције;
- укључивање деце са сметњама у развоју;
- договор са старатељем детета са сметњама у развоју око помоћи у раду;
- студенти су у оквиру говорних активности драматизовали народне шаљиве приче: “Еро и кадија” и “Све све али занат” уз активно укључивање деце;
- деца су са студентима, у оквиру ликовних активности, правили ћилим од разнобојних папира и друге етно рукотворине од природног материјала;
- студенти су били укључени у обележавање Вукове недеље – драматизација „Ја као Вук“;
- “Тако је било, тако сад није” – Митрина бака, Мартинова прабака и Михајлов дека нам причају о играма и животу у прошлости;
- родитељи и деца заједно у игри и активности: прављење лутки од варјача, вунице, јесењих плодова; прављење крпењача и такмичење родитеља и деце: убаци у кош;
- представа „Здрав здрављаче“ са луткама из „Ланетове“ радионице у извођењу родитеља;
- обележавање Св Саве: резање славског колача, представа „Златно јагње“ за родитеље и децу других група;
- „Волим Ускрс, јаја, шару“- радионица са родитељима: најлепше ускршње јаје;
- сарадња са друштвеном средином: деца на Пекарским данима – најлепши славски колачи;
- посета Организацији за туризам и спорт – разгледање домаће радиности, разговор са девојкама и женама које израђују најлепше рукотворине;

- наша мала радионица деце и родитеља – израда најлепшег ћилимчића на платну;
- „Ај, поведи весело наше коло шарено“- деца из вртића у игри, песми и дружењу са децом из фолклора;
- уређење етно кутка (деца и радници вртића): ствари старе – ствари драге;
- посета кухињи: месимо колаче за госте на поселу;
- „Здрав си газда био вазда“ посело деце мешовите и средње васпитне групе уз песму и игру.
- Fair play school – час енглеског језика: ствари старе – ствари драге.

Циљ истраживања је да се утврди колико је дете заинтересовано за културу и традицију и којим путем треба приближити деци културну баштину и традицију. *Задаци истраживања* су били да утврдимо у којој мери зе поштује култура и традиција, колико је дете упознато за својом културом.

Проблем истраживања

Проблем истраживања је како и којим путем деци приближити културну баштину и традицију. Како бисмо лакше дошле до сазнања урађена је анкета.

Истраживање је обављено октобра 2010. Године у ПУ „Лане“. Анкетирањем је обухваћено 30 родитеља, 15 чија су деца у старијој васпитној групи и 15 родитеља деце мешовите васпитне групе.Сматрамо да је узорак био довољно репрезентативан и да смо на основу резултата добиле довољно информација.

Интегрисање у пракси

Све активности које су предвиђене овим пројектом реализоване су у пракси и то кроз откривање, упознавање, доживљај народног стваралаштва, посебно из краја у којем живимо (употребни предмети, ношње, обичаји и сл.). Велико задовољство представљало је и укључивање детета са сметњама у развоју и знатни напредак истог.

Евалуација

Евалуација нам је омогућила истраживање, откривање, разне врсте стваралаштва. Све је то имало мотивациону вредност личног подухвата, где смо подржавали самопоуздање код деце и подстицали жељу да могућности које поседују развијају. Најважније је да су деца осетила задовољство изазвано плодоносним и исцрпним опробавањем сопствених снага. Створили смо осећај да се баве нечим значајним, а затим подстакли радост због постигнућа, као и поуздање у сопствене способности.

Игром смо ангажовале дете у целини, ослањајући се на дечја интересовања, емоционалне склоности, вољне процесе, неуобичајене углове посматрања, откривачко понашање, симболичке функције, моторну и перцептивну спретност. Најважнија подлога мотивације била је уочавање препреке која омета овладавање одређеном ситуацијом, конфликт између онога чему се тежи и шта се може у датом тренутку, осећање изазова у решавању тешкоћа и жеља да се дође до циља. Анкетирање које је спроведено имало је за циљ сазнање како деци приближити културну баштину и традицију.

На основу резултата истраживања дошле смо до закључка да више од половине анкетираних (54,2%) родитеља поштује културу и традицију у

породици. Свега (33,43%) родитеља сматра да су деца мало упозната са својим пореклом и културом, али то није обесхрабрујуће с обзиром на то да 69,57% родитеља сматра да је веома важно очување културног идентитета. Најважније је да су родитељи заинтересовани да заједно, путем радионица и васпитно-образовног рада, дете израсте у особу која воли, познаје и чува свој културни идентитет и традицију.

Добит за дете

- развијање самопоуздања и поверења у сопствене снаге;
- могућност самосталног, слободнијег изражавања;
- ослобађање у говору, слободна комуникација са онима који нису чланови њихове групе: са родитељима друге деце, студентима, особама из разних организација;
- осећање задовољства припадности групи.

Добит за дете са сметњама у развоју

- осећај прихваћености и самопоштовања, могућност успостављања пријатељских односа са децом своје и других група;
- повећана могућност да учи и стекне неко ново сазнање кроз интеракцију са другима;
- видна и слушна пажња су дуже, мотивација за сазнавањем нечег новог је јача, координација покрета око-глава-рука је бржа, из раније невербалне комуникације сада настаје реченица са и даље оскудним фондом речи.

Професионална добит за васпитача

- побољшање професионалне комуникације са колегама и осталим радницима у вртићу;
- развијање сарадње студената, професора и васпитача на реализацији одређених садржаја;
- развијање и богаћење сарадње са родитељима;
- помоћ родитеља и ближих рођака и већа ефикасност у раду;
- сарадња са друштвеном средином;
- лично искуство о културној традицији и примена у пракси;
- понудом широког спектра разноврсних садржаја постигле смо да дете може да види, чује, досегне нешто више, опипа...
- подстицај, путем инклузије, да дете са средином комуницира на начин који му је у одређеном тренутку најдоступнији;
- поштовање свих учесника стварањем пријатне атмосфере у којој ће се радити;
- задовољство оним што се постигне на крају.

Добит за родитеље

- упознавање родитеља са програмом у групи (пано за родитеље, присуствовање активностима, заједнички излети, род.састанци);
- пружање прилике да се родитељи стваралачки изразе и изграде квалитетнији однос са децом, сагледавајући њихове жеље, потребе и интересовања;
- мото: дете – родитељ – васпитач = заједно у игри и активности.

Добит за старатеље детета са сметњама у развоју

- Сазнање да је рана циљана интервенција дала резултате значајн им напретком у свим сферама функционисања и понашања;
- већи ниво очекивања кроз све аспекте развоја детета;
- подстицајна средина је у великој мери допринела размишљању о новим методама у подстицању развоја;
- осећање припадности заједници и могућност да обављају друге друштвене улоге.

Наредни кораци

- Организовати посете установама у другим градовима ради упознавања обичаја њиховог краја;
- наставити рад на овој теми кроз развој група;
- децу, родитеље и све остале учеснике увести у свет обичаја, традиције кроз разне игре и активности, уз непрестано окретање точка времена;
- наставити са активностима у облику радионица и играоница деце и родитеља, а везаних за културну традицију;
- обогатити родитељски етно центар са средствима за играње игара везаних за обичаје и традицију;
- осмислити простор за излагање садржаја везаних за традицијску културу деце и њихових породица;
- организовати посету музејима и етно локалитетима;
- учешће на традиционалним манифестацијама на нивоу Установе и града;
- организовати заједничке продајне изложбе деце ПУ „Лане“ и ОТИСА како бисмо помогли сиромашној и болесној деци.

Препорука

Време у коме живимо поставља неке друге приоритете, као што је трка за престижом и материјалним благостањем, а родитељи често нису свесни да је и само њихово понашање модел васпитања који деца на овом узрасту брзо упијају. Заједничком сарадњом и добром комуникацијом могу се постићи још бољи резултати, који ће имати већи ефекат у васпитању деце како од стране родитеља, тако и од стране васпитача.

Литература

1. Виготски, Л. С. (2005). *Дечја машта и стваралаштво,* Београд: ЗУНС.
2. Група аутора, (1989). *Родитељи у дечјем вртићу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Младеновић, М. (1963). *Породица и породични односи*, Београд: Рад.

Ivana Raičević, Nataša Đorđević,
Violeta Nikolić, Milena Stanković

TRADITION FOR THE FUTURE

Summary: *Within the theme "Tradition for the future", the children from the middle and mixed group got to know national customs, costumes, as well as the values of a traditional family throughout traditional games, materials, literature for children, drama, speech and folklore. Traditional motifs were used as an impetus for the examination of tradition and culture. The children showed, huge interest, creativity and commitment during numerous activities such as: organizing the ethno corner, making dolls from spoons and scoops, dramatization of certain texts; the visit to the "The Day's of the Bakeries", to the local organization for tourism, etc. By taking part in national customs through gatherings and workshops, the children gained the basic notions about the past and realized that those germs of tradition should be incessantly cherished.*

Key words: *people, love, tradition, culture.*

Енвер Ујкановић
Нови Пазар

УДК 28-472(497)(091)

ВЈЕРСКА НАСТАВА КОД ПРИПАДНИКА ИСЛАМА НА ЈУЖНОСЛАВЕНСКИМ ПРОСТОРИМА

Апстракт: *Исламизација на Балкану је донијела потребу стварања образовних институција вјерског карактера. Особености вјерске наставе на јужнославенским просторима су, прије свега, учење арапског језика и писма, савладавање вјештине читања Кур'ана и проучавања његовог значења. За потребе вјерске наставе, штампани су уџбеници писани аребицом, а настава се одвијала према наставним курикулимима, који су имали јасну вјерску конотацију. Вјерска настава код припадника ислама је, од својих почетака па до данас, прошла кроз бројне реформе, које су увијек изазивале полемике.*

Кључне ријечи: *исламизација, арапски језик и писмо, Кур'ан, аребица, вјерска настава.*

Турско-османска освајања на Балкану током 14. и 15. вијека покренула су, поред осталих хисторијских промјена, и постепени процес исламизације, који се у неким крајевима и код неких народа интензивније одвијао. Исламизација је донијела не само нове друштвене и религијске конотације, већ и потребу стварања образовних институција вјерског карактера. Једна од главних особености вјерске наставе је било учење арапског језика и писма, као основног когнитивног пута за савладавање вјештине читања *Кур'ана* и поимања његовог дубљег значења.

Османско царство доноси турски језик, као службени језик Царства (уз персијски и српски), те арапски језик и арапско писмо. Онај дио становништва, који је прихватао ислам, постепено је прихватао и елементе исламско-арапске културе, те тако и арапско писмо. Извјесно, религијска припадност је имала пресудан утјецај на избор писма, које је имало важнију улогу од самог језика, језичке супстанце, у потврђивању вјерско-националног идентитета.[40]

[40] Везу између писма и националности не треба узимати као нужну, универзалну и непромјенљиву, истиче Бугарски. Њу је у неким случајевима тешко установити, тим прије што није никаква ријеткост да неки народ из цивилизацијских, конфесионалних, идеолошких и политичких разлога, сопственом вољом или пред неком врстом притиска, хисторијске принуде, своје традиционално писмо замјени неким другим, не губећи тиме

У процесу коришћења арапског језика, на нашем, али и другим подручјима гдје већ постоји језички систем доцније исламизованог становништва, стварала су се нова слова за гласове, које арапски језик није познавао, тиме што су се постојећа арапска слова опскрбљивана додатним дијакритичким тачкама или цртицама.

Арапско писмо није одговарало фонетском систему јужнославенских језика. Његову употребу и прилагођавање нашем фонетском систему нису пратила устаљена општепризната правописна правила. Она су се почела јављати тек поткрај XIV вијека. У том смислу, нарочито је значајан рад Омера ефендије Хума. Он се, као један од писаца на босанском језику и арапском писму, трудио да унесе реда у неуједначени словни систем овог писма.[41] Хумин систем писања био је тежак и непрактичан, па су многи други настојали да поједноставе систем знакова и правопис овог писма.

Ибрахим Едхем Бербић, на примјер, за потребе штампања књиге *Босанско-турски учитељ*, креира потпуно нов начин писања и у Цариграду даје да се израде посебна слова за ту сврху.[42] Неке промјене и усавршавања уносе, такођер, Ибрахим Сељубац у својој *Почетници* и Сарајлија Ариф у *Мевлуду*.[43] За преузете арапске, турске и персијске ријечи, углавном је задржан њихов оригинални правопис у изворном језику. За писање домаћих ријечи, примјењивана су иста правила, кад год је то било могуће. Међутим, за означавање посебних гласова јужнославенских језика, аутори су појединачно

свој национални идентитет. Примјери замјене писма из политичких разлога дешавали су се и код других народа: неки народи бившег СССР-а стицајем политичких околности, чак два пута су у прошлом вијеку мијењали писмо (од арапског у латиницу, па онда у ћирилицу). Румуни су 1863. године са ћирилице прешли на латиницу, док су Турци под притиском секуларног режима 1928. године арапско писмо замјенили латиницом, желећи тиме раскинути сваку везу са елементима стране културе у конституисању своје националне државе и друштва. Ранко Бугарски: *Писмо*, Београд, 1977, стр. 112.

[41] О томе је Хумо писао: „Добро знади, сваком инсану свој језик од свију језика одвеће лакши је. Бошњацима наш језик веома је лагахан, да се опише арапским *ресми-хатом* (арапским начином писања) и јазијом (писмом), као што је у Мусафу (Кур'ану). Ко умије „*елиф и бир-нокту*“ и хеџелејисат (ко познаје писмена арапске абецеде и умије их читати повезано) овај китаб и горње разумиће.“ Омер Хумо: *Сехлетул-вусул, илми хал на нашем језику*, Сарајево, 1875, Увод.

[42] Мехмед Ханџић: *Књижевни рад босанско-херцеговачких муслимана*, Сарајево, 1934, стр. 83.

[43] Ibid.

изналазили нова рјешења или су, пак, опонашали друге. Није било довољно систематичности, што је дијелом посљедица преузимања слабости турског правописа, сматра Муфтић.[44]

Најуспјелија, али уједно и посљедња, реформа аребице, извршена је залагањем Џемалудина еф. Чаушевића почетком XX вијека, у такозваној *матуфовици*, *матуфовачи* за коју су изливена слова ради штампања уџбеника у Сарајеву.

А како је употребљавана у школској вјерској настави, називана је и *мектебицом*. Тим писмом је у раздобљу од 1907. године – када је Исламска дионичка штампарија у Сарајеву набавила потребна слова за штампање тим писмом до 1941. године, штампано око 40 дјела у укупном тиражу од 520 000 примјерака.[45]

Штампање уџбеника у великим тиражима, што је неуобичајено за то вријеме, показује колико је вјерска настава била битан сегмент за исламизовано становништво. Посљедња књига штампана аребицом *Фикху ал-ибадат* Мухамеда Сејида Сердаревића, 1941.године, означила је и престанак употребе аребице, бар у ширем обиму и јавном животу Бошњака на овим просторима.

Доласком Аустро-Угарске у БиХ, бошњачко школство се у новонасталим приликама није посебно измијенило. Будући да је народно школство у БиХ прије окупације било искључиво на конфесионалној основи, Влада је настојала извршити реформу постојећих конфесионалних школа, отварајући интерконфенсионалне. Народ се покушао одупријети таквој политици, оснивањем аутономних образовних завода.

То се посебно односи на муслиманске сибјан-мектебе, који су представљали темељ образовања бошњачко-муслиманског становништва и којих је, према попису из 1879. године, било 535, са 23603 ученика.[46] То су биле вјерске школе, у којима се настава заснивала на учењу арапско-турског алфабета, *Кур'ана* и учења исламских обреда. Сибјан мектеби су одиграли важну улогу у просвећивању Бошњака, јер су били бројни и доступни за сво становништво, за разлику од других школа, које нису биле предвиђене за велики број полазника.

---

[44] Теуфик Муфтић, *Арапско писмо*, Сарајево, 1982, стр. 239-245.

[45] Појаву прве штампарије у БиХ формално је одредио Закон о новој организацији управе из 1865. године у Османском царству. Уредбом, као анексом вилајетског закона, наложено је да се у централном мјесту сваког вилајета оснује штампарија и покрене званични лист, те да се књигама, уџбеницима и новинама елиминише утјецај из сусједних земаља. (Минка Мемија: *Босански вјесници – почеци штампе код босанских муслимана*, Сарајево, 1996, стр. 21).

[46] Менсур Брдар, у часопису: *Исламска мисао* VII, бр.83, 1985, стр .21-27; VIII, бр. 85-86, 1986, стр. 20-23, Сарајево.

Друштвено-политички догађаји рефлектују се и на сибјан мектебе. Одласком Турске и доласком Аустро-Угарске, лоше финансијско стање се погоршавало. Мектеби су се издржавали искључиво из врло скромних прилога, које је у новцу или натури давало заинтересовано становништво, или средствима оствареним од муслиманских задужбина, вакуфа.

Отварајући основне школе, влада је покушала да искористи лоше стање сибјан мектеба и на тај начин у новоосноване школске институције привуче што већи број муслиманске дјеце. Тај потез је имао извјесног успјеха, јер је један дио становништва почео слати своју дјецу у нове школе. Муслиманска интелигенција и улема покушавала је изнаћи рјешење, како би се исламској популацији удовољило и омогућило образовање у вјери, јер државне основне школе, и поред тога што су својим наставним планом и програмом предвиђале вјеронауку, нису ни издалека могле удовољити потребама муслиманског народа у том погледу.

Бојећи се све интензивније секуларизације, добар дио улеме и становништва остао је вјеран сибјан мектебима и образовном програму који се у њима изводио, чувајући турски језик и исламску вјеронауку, и поред тога што у датим друштвено-хисторијским околностима такав приступ није у вјеронауци давао најбоље резултате.

Идеја реформе сибјан мектеба била је све актуелнија. Заговорници реформе износили су недостаке у њиховом раду, указујући на потешкоће у настави у старим мектебима на турском језику и застарјелом методичком и методолошком приступу. Водиле су се жучне расправе око увођења „народног језика“ у сибјан мектебе, те коришћењу уџбеника писаних народним језиком и арапским писмом, прилагођеним нашем језику.

И влада је у том погледу почела преузимати кораке. У августу 1917. године, Земаљска влада је одлучила поставити Школски одбор за надзор и управу сибјан мектеба. Потребе за реформу мектеба почела је подржавати и муслиманска штампа. На тај начин, захтјеви за реформу мектеба добили су и практичну реализацију. Створила се клима погодна за реорганизације и реформе бошњачких аутономних образовних установа. Покренуте су и исламские просвјетне анкете (стручни савјети), са нивоа Улема меџлиса (извршни орган исламске заједнице преко кога се врши дјелатност надзора над цјелокупним вјерским, просвјетним и културним животом) и Вакуфско меарифског сабора (централни и врховни аутономни орган за управу свих вјерских и вјерско-просвјетних имања, и за рјешавање свих вјерско-имовних и вјерско-политичких питања, са задатком да дају конкретне стручне приједлоге реформе бошњачких вјерских школа.

„Исламска просвјетна анкета (стручни савјет) имала је задатак да проучи и понуди рјешења низа вјерско-просвјетних, одгојних и опћеобразовних питања у домену основног образовања, од којих су нека била стољећима „недодирљива“, као што је свјетовно образовање муслиманске женске дјеце, с обзиром на то да су у том домену владали снажни отпори како код родитеља, тако и већег дијела конзервативне улеме. Анкета је, и поред хетерогеног интелектуалног састава, извршила анализу свих тих питања и понудила нека рјешења, која су, за разлику

од постојећег стања, била значајан корак напријед у вјерској и опћеобразованој едукацији муслиманског подмлатка.“[47]

Реформирани сибјан мектеб добио је назив „Мектеб ибтидаија“. Први такав мектеб отпочео је са радом 1892. године, када је у Сарајеву отворен први реформисани мектеб, затим у Мостару, да би касније проширили и у друга подручја. Идеја за реформу муслимаског школства подразумјевала је и реформу уџбеника за вјеронауку, али и увођење босанског језика у систем вјеронауке. Заговорници таквих идеја били су бошњачки студенти у Истанбулу. Угледајући се на сличне процесе у Турској, они су почели радити на прилагођавању арапског писма за наш језик.

И руждије, које су биле прве основне школе свјетовног карактера у Турској царевини, које су могли похађати припадници свих конфесија, (а постојале су и на јужнославенским просторима, особито на територији Босне), нашле су се на удару реформи и реорганизације. Земаљска влада је 1906. године, на приједлог Улема-меџлиса, одредила наставни план за реформисане руждије за сва четири разреда.

Недостатак материјалних средстава, прикладних уџбеника, одговарајућег простора, образованих кадрова, али и чињеница да се трајање похађања мектеба, углавном, одређивало у односу на основне државне школе, негативно се одражавало на развијање муслиманског образовног система. Но, реформе које су спровођене на плану вјеронаучних књига имале су позитиван исход. Условиле су интензивније писање о исламу и појаву већег броја издања, што је исламску просвјету помакло из врло тешког стања на један, за нијансу, напреднији ниво.[48] Кад је почела реформа мектебске наставе у Босни и Херцеговини и кад су се почеле у већем броју отварати мектеби-ибтидаије, потреба за уџбеницима, односно приручницима на нашем језику, макар и арапским писмом, дошла је до пуног изражаја. Исламска дионичка штампарија је набавила арапска слова, прилагођена босанском језику, те је омогућено штампање књига за мектебску наставу. Интерес и потреба за оваквим уџбеницима је била велика, те су само у једној години (1907) три аутора написала нове уџбенике за овај ниво образовања.

Занимљиво је да су реформе свих сегмената вјерскога образовања настављене и у новој Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца, о чему свједочи и овај документ, који потписује Предсједник Улема меџлиса:

„Улема меџлис у Сарајеву својим закључком број 31/641 од 22. јула 1931. године усвојио је нову наставну основу за једногодишње и двогодишње мектебе. Према тој основи, прописано је за једногодишње мектебе и први разред двогодишњих мектеба уз најосновније појмове акаида, ахлака и ибадата, учење

---

[47] Билал Хасановић: *Прва исламска просвјетна анкета* (1910-1911), Зборник радова 2/2004, Зеница, 2004, стр. 167-177.

[48] Менсур Брдар: *Исламска мисао* VII, бр. 83, 1985, стр. 21-27; VIII, бр. 85-86, 1986, стр. 20-23, Сарајево.

арапског писма тако да се деца до конца године увјежбавају да глатко читају *Амме-и џуз* и *Јасин-и шериф*.

За други разред двогодишњих мектеба предвиђено је градиво Малог илмихала и свршетак хатме у Кур'ану, као наставак вјежбања у учењу арапског писма.... Аребицом је написан највећи дио исламске литературе на нашем језику, која би – док се не препише латиницом или ћирилицом – представљала мртви капитал кад не би било читача. Распоред градива у овом илмихалу, уз незнатне измјене, остао је исти као и у његово издање латиницом...“

Очигледно је вјерска настава претрпјела и знатне измјене у предвиђеним курикулумима, те се види да се у мектебској настави користе и садржаји из свјетовних уџбеника:

„Много пјесмица и чланака у овом дјелу узето је из читанки за први и други разред основних школа, само су учињене неке мање измене и допуне, како би те пјесмице и чланци добили право исламско обиљежје. Узети су и неки чланци из првог илмихала аребицом с малим изменама у појединим чланцима.

Неки су чланци и наново обрађени. Штиво у овом додатку поређано је према појединим ахлакским јединицама, а не по педагошком принципу: од лакшег ка тежем. Препушта се слободном избору муалима, коју ће причу или пјесмицу узети прије, а коју послије. Нарочито се препоручује да се у првом разреду узимају и краћи комади. Ова је књига прегледана на сједници Улема меџлиса од 6. јануара 1932. године и прописана за други разред двогодишњих мектеба.“ Улема меџлис у Сарајеву, број: 31/61, 7. јануар 1932. године.

Даљи токови развоја вјерске исламске наставе, особито послије Другог свјетског рата, налик су на оне, које је имала и вјерска настава других конфесија, све до поновног увођења вјерске наставе у школе, послије 2000. године. Вјерска настава, са нужним специфичностима, иако данас са статусом изборнога предмета, ипак, покушава да очува своју основну функцију и оправда своју егзистенцију.

Литература

1. *Исламска мисао* VII, бр. 83, 1985, стр. 21-27; VIII, бр. 85-86, 1986, Сарајево.
2. Мемија, М. (1996). *Босански вјесници – почеци штампе код босанских муслимана*, Сарајево.
3. Муфтић, Т. (1982). *Арапско писмо*, Сарајево.
4. *Прва исламска просвјетна анкета* (1910-1911), Зборник радова II/2004, Зеница, 2004.
5. Ујкановић, Е. (2011). *Исламска терминологија у југословенској употреби од 1918. до 1990. године*, Нови Пазар.
6. Ханџић, М. (1934). *Књижевни рад босанско-херцеговачких муслимана*, Сарајево.
7. Хумо, О. (1875). *Сехлетул-вусул, илми хал на нашем језику*, Сарајево.

Enver Ujkanović

RELIGIOUS EDUCATION MEMBERS OF ISLAM IN THE SOUTH SLAVIC REGION

Abstract: *Islamization in the Balkans has brought the need to create educational institutions of a religious character. Characteristics of religious teaching in South Slavic region are primarily learning the Arabic language and alphabet, learning the skills of reading the Quran and study its meaning. For purposes of religious instruction, printed textbooks are written partridges, and classes were held with teaching curriculum, which had a clear religious connotation. Religious education among members of Islam , from its inception until today, gone through a number of reforms that have always caused controversy.*

Keywords: *Islam and the Arabic language and script, Quran, partridges, religious education.*

Зорица Ђурић
Невенка Поповић
Вртић "Фића",
Београд

УДК 371.3::39]:373.2
371.3::94]:373.2

ТРАДИЦИЈА У РАДУ СА ДЕЦОМ

Резиме: *Породица као стуб и основ очувања вредности српске историје, традиције, норми понашања и њен значај за нас и будуће генерације. Васпитач као темељ праћења интересовања, жеља и потреба деце и покретач у остваривању и давању одговора на њих. Однос васпитач – дете, као основа у приближавању и ближем упознавању деце са значајем српских просветитеља, владара и ратника наше прошлости; упознавање деце са вредношћу сачуване српске историје и њен значај за нас и будуће генерације; упознавање са начином живота наших предака и обичаја (Божић, Ускрс, слава...). Кроз плански добро осмишљене игре и активности радионица са родитељима, посете разним културним институцијама, гостовањем бака и дека као сведока наше ближе историје, формирањем нових центара и обогаћивањем средине за учење активним учешћем - лагано смо упловљавали, замишљали и оживљавали то време.*

Кључне речи: *жеље, потребе, интересовања деце, активно учешће деце, игре и активности, народна традиција, народни обичаји, Божић, Ускрс, Крсна слава, српски просветитељи, Свети Сава, Вук Караџић, Филип Вишњић, српски ратник Краљевић Марко, српски владари, цар Лазар, царица Милица, Бошко Југовић.*

Још од античког доба се расправља о вредностима. Настале су као суд неке заједнице, шта је повољно а шта неповољно, са становишта потребе за опстанком, како егзистенцијалним тако и културним. Идеале су постављали вође, утицајни појединци, религијски ауторитети, као и представници заједнице. Срби су народ који је богат традицијом, кроз обичаје, као најважнија улога у очувању идентитета народа. Данашњица све вредности одаљава од сржи порекла и свега што чини давну историју једног народа.

Васпитач као прва карика у обнављању и неговању традиције са задатком да оживи срце наше прошлости. Васпитач као покретач, мама, тата, бака, дека и свих важних личности и институција које би могли оживети далеку прошлости, са циљем заједничке сарадње и буђења свести о огромном значају наших корена. Васпитач као темељ праћења интересовања, жеља и потреба деце и покретач у остваривању и давању одговора на њих.

Однос васпитач – дете, као основа у приближавању и ближем упознавању деце са значајем српских просветитеља, владара и ратника наше прошлости;

упознавање деце са вредношћу сачуване српске историје и њен значај за нас и будуће генерације; упознавање са начином живота наших предака и обичаја.

Кроз плански добро осмишљене игре и активности, радионице са родитељима, посете разним културним институцијама, гостовањем бака и дека као сведока наше ближе историје, формирањем нових центара и обогаћивањем средине за учење активним учешћем, лагано смо упловљавали, замишљали и оживљавали то време.

ЦИЉЕВИ:

- Приближити и ближе упознати децу са значајем српских просветитеља, владара и ратника наше прошлости,
- упознати децу са вредношћу сачуване српске историје која се преносила са колена на колено и њен значај за нас и будуће генерације,
- упознавање са начином живота наших предака – замишљамо и оживљавамо то време.

КАКО СМО КРЕНУЛИ

Први задатак: родитељски састанак са темом „Драге маме и тате, баке и деке... помозите да се не заборави“. Други задатак: постепено увођење деце у сам почетак програма.

Средина за учење

- Први центар – књиге, сликовнице, исечци из новина и разни садржаји везани за период када су живели наши просветитељи, ратници и владари.
- Други центар – предмети из тог доба: посуђе, фотографије предака, пегле на угаљ, фењери, петролеј лампе, миљеи, везови, ћилими, делови ношње, први радио, фотоапрат, наћве...
- Одвојени центри:
    - Просветитељи: Свети Сава, Вук Караџић, Филип Вишњић.
    - Ратници: Краљевић Марко, Бошко Југовић.
    - Владари: цар Лазар, царица Милица.
- Панои за децу:
    - Оно што су деца: нацртала, направила, означила...
    - Поруке, запажања, идеје.

Трећи задатак: објаснити и са децом разговарати како су многе народне приче, песме, обичаје, наши преци памтили, записивали и преносили новим генерацијама. Старији су преносили на млађе и сачували за нас. Сада ви треба да то научите и преносите даље, другарима, а када порастете и вашој деци.

Питајте маме, тате, баке, деке... Помозите им да се сете игара које су играли кад су били мали, прича, загонетака, бројалица, брзалица... ДЕЦО, ПОМОЗИТЕ ИМ ДА СЕ СЕТЕ, ДА СЕ НЕ ЗАБОРАВИ!

Пројекат је подељен у две фазе:

- Прва фаза (припремна) у којој се лагано и поступно враћамо неколико векова уназад (како су живели, играли се, обичаји тог времена, како су се облачили...).
- Друга фаза у којој се деци приближавају важне личности тог времена.

Како смо реализовали испланиране задатке?

- Тимским радом,
- Сарадњом са породицом,

- Сарадњом са друштвеном средином.

Сарадња са родитељима:

- „Књига за Марка“ – поклон једног тате као увод у тему; родитељи доносе различите предмете из тог доба; у сарадњи са родитељима прикупљамо неструктуирани материјал од кога се касније организују разне игре и радионице са родитељима; играмо се разних традиционалних игара: разбрајање, коларићу-панићу, мице, бођање, купе, буџе, пиљци...

РАДИОНИЦЕ

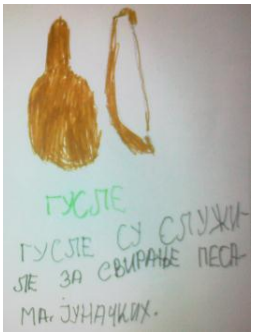
Васпитач – родитељ - дете

Формирање центара

Породично стабло

Прављење рамова за ткање и ткање

Прављење гусала, топуза, мачева, штитника



Црква

ЕТНО СОБА

Преслице за вуну, пегле на угаљ, ћилими, миљеи, везови и ручни радови, старински фотоапарати, фотографије, фењер, наиве, опанци, гусле... Вуна, дашчице за рамове за ткање, новине, канапи, тикве, варјаче...

Све што смо сакупили и урадили сакупљали смо у етно собу везану искључиво за пројекат „Корацима великих – јунаци српске историје“.

Сарадња са друштвеном средином:

- Посета храму Светог Саве,
- Посета и сарадња са школском библиотеком,
- Музеј Вука Караџића,
- Калемегданска тврђава – топови...

ДОБИТИ

- Лагано и поступно вратили смо се неколико векова уназад.
- Деци смо показали традиционалне игре, а крпењаче су самоиницијативно правили од ствари за лутке.
- Успели смо, такође, да деци приближимо важне личности из тог периода: просветитеље, војсковође, владаре и њихов значај у српској историји.
- Са родитељима и децом прикупили смо доста материјала и остварили са квалитетну сарадњу.
- Гледали смо слике, читали текстове, учили песмице, цртали ликове, истраживали и откривали живот и дела одабраних просветитеља, владара и војсковођа... драматизовали.
- Организовали приредбу за родитеље као резултат свега постигнутог и наученог.

Литература

1. Витошевић, Д. (1980). *Ум царује*, Београд: Нови дани.
2. Група аутора (1997). *Корак по корак* 2, Београд: Креативни центар.
3. Група аутора (1986). *Збирка дечјих традиционалних игара и играчака*, Београд: Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда.
4. Група аутора (2006). *Велика енциклопедија малих активности*, Београд: БИГЗ.

5. Перић, С., Нишкановић, В. (2006). *С колена на колено*, Београд: ЗУНС.
6. Перић, С., Нишкановић, В. (2006). *Свуда пођи, кући дођи,* Београд: ЗУНС.
7. Савић, Ш. (1995). *Еци, пеци, пец*, Избор народних умотворина 4. Београд.
8. Сикимић, Љ. (2001). *Дечје игре некад и сад*, Београд: Креативни центар.

Zorica Djurić, Nevenka Popović

TRADITION IN WORKING WITH CHILDREN

Summary: *The family as a pillar and foundation to maintain the value of Serbian history, traditions, norms of behavior and its importance for us and future generations. The teacher as a basis of monitoring interests, desires and needs of the children and someone who directs them in achieving and answering those desires and needs. The teacher – child relationship as a good foundation for familiarize and educate children about the importance of Serbian teachers, rulers and warriors, educates children about the value of the preserved Serbian history and its importance for us and future generations, learning about the lifestyle of our ancestors and traditions (Christmas, Easter, Krsna slava....). Through planning well-designed games and activities, workshops with parents, visits to various cultural institutions, visits grandparents as witness of our recent history, the establishment of new centers and enriching environment for learning through active participation we slowly sailed, imagined and revived those past times.*

Keywords: *wants, needs, interests of children, the active participation of children, games and activities, folk traditions, folk customs, Christmas, Easter, Krsna Slava, Serbian educator, Saint Sava, Vuk Karadzic, Filip Visnjic, Serbian warrior Prince Marko, Serbian rulers Tsar Lazar, Empress Milica and Bosko Jugovic.*

Amir Dautović
Novi Pazar

UDK 371.3::811.163(497.6)'242(497.11)
323.15(497.11):81'242

IMPLEMENTACIJA NASTAVE NA BOSANSKOM JEZIKU U SANDŽAKU

Rezime: *Očuvanje, razvoj i njegovanje jezika u obrazovnom procesu, jedna je od temeljnih vrijednosti ostvarenja potpunije nacionalne ravnopravnosti pripadnika nacionalnih manjina u Republici Srbiji, pa i bošnjačke nacionalne manjine. Nezastupljenost jezika nacionalne manjine u obrazovnom procesu u značajnoj mjeri utiče na gubljenje jezika i u ostalim oblastima života i rada, što značajno ugrožava nacionalni identitet i samobitnost nacionalne zajednice, a time i njenu historiju, tradiciju i kulturu, što može dovesti do asimilacije i potpunog gubljenja nacionalnog identiteta. Uvođenje nastave na bosanskom jeziku je od velikog značaja za sve Bošnjake u ovoj regiji, ali i za Republiku Srbiju i njenu dalju integraciju u Evropsku uniju, jer je nastava manjina na maternjem jeziku jedan od prvih i glavnih postulata očuvanja indntiteta svakog naroda.*

Ključne riječi: *nastava na bosanskom jeziku, književnost, implementacija nastave, Sandžak, Bošnjaci, Bošnjačko nacionalno vijeće, nacionalne manjine.*

Uvođenje nastave na bosanskom jeziku je od neospornog značaja za sve Bošnjake u ovoj zemlji, ali i za Republiku Srbiju i njene dalje integracije u Evropskoj uniji, jer je nastava manjina na maternjem jeziku jedan od prvih i glavnih postulata očuvanja identiteta svakog naroda.

Očuvanje nacionalnog identiteta i samobitnosti svake, pa i bošnjačke nacionalne zajednice, jedan je od temeljnih principa demokratičnosti jedne zemlje. U tom smislu, ostvarivanje prava na obrazovanje na maternjem jeziku je temeljni uslov za ostvarenje svih ostalih prava iz korpusa prava pripadnika nacionalnih manjina, s obzirom na to da je jezik, kao osnovni i najvažniji element nacionalne samobitnosti, od suštinskog značaja za ostvarenje nacionalnih prava jedne nacionalne zajednice i u ostalim oblastima, kao i da je obrazovanje najznačajniji i najvažniji mehanizam i polazni okvir za sistematski pristup zakonom utemeljenih i zagarantovanih prava i sloboda.

Očuvanje, razvoj i njegovanje jezika u obrazovnom procesu i sistemu jedno je od uporišnih tačaka ostvarenja potpunije nacionalne ravnopravnosti pripadnika nacionalnih manjina u Republici Srbiji, pa i bošnjačke nacionalne manjine. Nezastupljenost i neprimjenjivanje jezika u obrazovnom procesu u značajnoj mjeri utiče na gubljenje jezika u ostalim oblastima života i rada, što značajno može ugroziti i dovesti u pitanje nacionalni identitet i samobitnost konkretne nacionalne zajednice, a

time i njenu istoriju, tradiciju i kulturu, što sve može dovesti do asimilacije i potpunog gubljenja nacionalnog identiteta.

U najvažnijim odredbama Zakona o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina, u članu 10. se ekplicitno kaže da "*Pripadnici nacionalnih manjina mogu slobodno upotrebljavati svoj jezik i pismo, privatno i javno"*, a da je "*Izražavanje, čuvanje, negovanje, razvijanje, prenošenje i javno ispoljavanje nacionalne i etničke, kulturne, verske i jezičke posebnosti kao dela tradicije građana, nacionalnih manjina i njihovih pripadnika, njihovo neotuđivo individualno i kolektivno pravo"* (član 12). Uz to, "*Pripadnici nacionalnih manjina imaju pravo na vaspitanje i obrazovanje na svom jeziku u institucijama predškolskog, osnovnog i srednjeg vaspitanja i obrazovanja*" (član 13).

Poslije jednog stoljeća, u školskoj 2012/13. godini, u Sandžaku je obnovljena kompletna nastava na bosanskom jeziku u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama. Nastava na bosanskom jeziku se odvija u Novom Pazaru, Tutinu i Sjenici, sa minornim problemima, ako se ima na umu da je ovo prva godina kompletne nastave na bosanskom jeziku.

Bošnjačko nacionalno vijeće je projektom uvođenjenja nastave na bosanskom jeziku uspješno izvršilo najvažniju misiju u novijoj istoriji Bošnjaka u Sandžaku, svjesno da je neophodno učiniti još mnoge korake, kako bi se obezbijedio što bolji kvalitet nastave, kroz seminare, naučne skupove, javne rasprave, kroz pisane i elektronske medije.

Bošnjačko nacionalno vijeće je još 2009. godine sačinilo Elaborat o opravdanosti implementacije i ostvarenje prava na obrazovanje na maternjem jeziku pripadnika bošnjačke nacionalne manjine na području Republike Srbije i očuvanje nacionalnog identiteta pripadnika bošnjačke nacionalnje manjine u našoj zemlji.

U Elaboratu su prepoznate i definisane specifične ideje, koje su bile temeljna pretpostavka i adekvatna priprema za uvođenje nastave na bosanskom jeziku, kao temeljnog nacionalnog, kulturološkog i civilizacijskog cilja:

- Odvijanje nastave na bosanskom jeziku – maternjem jeziku pripadnika bošnjačke nacionalne zajednice i ostvarenje potpunije ravnopravnosti u oblasti obrazovanja kroz ovladavanje bosanskim jezikom na svim nivoima.
- Obezbjeđenje uslova za obrazovanje na maternjem bosanskom jeziku pripadnika bošnjačke nacionalne zajednice u Republici Srbiji od predškolskog do visokoškolskog nivoa.
- Razvijanje jezičkih sposobnosti i očuvanje, njegovanje i dalje unaprjeđenje bosanskog govornog i pisanog jezika i pisma.
- Razvijanje svijesti o važnosti znanja bosanskog jezika kao opšteg kulturnog dobra.
- Razvijanje ljubavi prema bosanskom jeziku, književnosti i kulturi, razvijanje literarnih sposobnosti i njegovanja bosanskog jezika u kulturi octor ostalim segmentima života.
- Bolje i potpunije ovladavanje i upoznavanje sa bogatim književnim stvaralaštvom na bosanskom jeziku i sveukupnom kulturnom baštinom sandžačkih Bošnjaka u Republici Srbiji i šire.

- Bolje, efikasnije i potpunije sticanje znanja o muzičkom i likovno-umjetničkom stvaralaštvu i kulturi sandžačkih Bošnjaka u Republici Srbiji i šire.
- Podsticanje i dalji razvoj stvaralaštva pripadnika bošnjačke nacionalne zajednice i obogaćivanje kulturnog miljea sredine u kojoj žive pripadnici bošnjačke nacionalne zajednice.
- Bolje, potpunije i efikasnije ovladavanje potrebnim znanjima o istorijskim i drugim događajima od posebne važnosti za pripadnike bošnjačke nacionalne zajednice, kao dijela sveukupne evropske i svjetske istorije i razvijanje duha zajedništva i zalaganja za opšteprihvaćene vrijednosti i standarde u društvenom životu.
- Bolje i sveobuhvatnije upoznavanje pripadnika većinskog naroda i ostalih nacionalnih zajednica sa tradicionalnim vrijednostima i ostvarenjima pripadnika bošnjačke nacionalne zajednice uopšte, unapređenje i dalji razvoj multikulturalnog i multietničkog života u Republici Srbiji uopšte.

Bošnjačko nacionalno vijeće posebno ističe značaj predmeta u nastavi bosanskog jezika i književnosti, kao i nacionalne istorije, muzičke i likovne kulture, jer prioritet kurikuluma ovih predmeta je od suštnskog značaja za opstanak svake nacionalne zajednice. U Elaboratu, između ostalog, stoji sljedeće:

"Nastava maternjeg jezika i književnosti, nacionalne historije, muzičke i likovne kulture imaju izuzetnu važnost u obrazovnoj, octo u vaspitno-odgojnoj sferi formiranja ličnosti učenika i svakog pojedinca uopšte. Samo ona ličnost koja poznaje jezik i književnost, istoriju i kulturu vlastitog naroda biće u stanju da cijeni jezik i književnost, istoriju i kulturu drugih naroda i pripadnika nacionalnih manjina sa kojima živi u Republici Srbiji. To je značajna pretpostavka za
temeljnije upoznavanje drugih, toleranciju i međusobnu saradnju u stvaranju povoljnih uslova za prosperitet zajednice i svih njenih građana, bez obzira na nacionalnu, vjersku, rasnu i svaku drugu pripadnost."

Iako je bošnjačka narodna poezija vrlo bogata i sadržajna, iako se Evropa romantičarskog perioda zainteresovala za balkansku i srpsku narodnu književnost baš preko bošnjačke narodne balade „Hasanaginica", a svjetska lingvistika polovinom 20. stoljeća razriješila tzv. homersko pitanje i objasnila nastanak grčkih epova na primjerima žive epike bošnjačkih narodnih pjevača iz Sandžaka, ni sa čim od sadržaja te vrste pripadnici bošnjačke nacionalne zajednice nisu u prilici da se u redovnom obrazovnom procesu upoznaju, jer oni nisu zastupljeni u postojećim nastavnim programima.

Postojeći nastavni planovi i programi nastave srpskog jezika ne sadrže u adekvatnoj mjeri književna djela i književne stvaraoce bošnjačke nacionalnosti. Na taj način pripadnicima bošnjačke nacionalne zajednice uskraćena je mogućnost da upoznaju sadržaje bitne za očuvanje svoje nacionalne samobitnosti.

S obzirom na specifičnost istorije kao nauke, kao i način njenog poimanja i tumačenja pojedinih istorijskih događaja koji imaju ili mogu imati relevantnost za određenu užu ili širu društvenu grupu ili zajednicu, nastava historije u školama je od presudne važnosti za nacionalni identitet svakog naroda, pa i pripadnika bošnjačke nacionalne zajednice u Republici Srbiji.

U nastavnim planovima historije neophodno je zastupiti one nastavne sadržaje, koji na adekvatan, naučno utemeljen oct činjenicama zasnovan način govore o određenim historijskim događajima koji su od posebnog značaja za bošnjačku nacionalnu zajednicu u našoj zemlji.

S obzirom na to da se iz istorije kao nauke o prošlosti izvlače pouke za budućnost, pravilno interpretiranje istorijskih događaja, oslobođeno i rasterećeno ideoloških i drugih predrasuda, insinuacija i nacionalne isključivosti i segregacije, oct jedne oct druge strane, jedan je od ključnih preduslova za razvoj octor re međunacionalnog uvažavanja, suživota i tolerancije.

Sa aspekta potvrđivanja nacionalnog identiteta, jedno od ključnih mjesta svakako pripada muzičkoj i likovnoj kulturi i umjetnosti.

U nastavnim predmetima muzičke i likovne culture, na području naše zemlje, nema praktično nijednog sadržaja iz bogatog muzičkog i likovnog stvaralaštva pripadnika bošnjačke nacionalne zajednice, čime se u velikoj mjeri osiromašuje nastava, a ne samo Bošnjaci bivaju lišeni mogućnosti sticanja znanja o vrijednostima univerzalnim za: sevdalinke, duhovnih formi ilahija i kasida, specifičnih likovno-umjetničkih formi kaligrafije, arabeske, autentičnih formi arhitekture i drugih umjetničkih stilova, kao i vrijednosti muzičkog i likovnog stvaralaštva brojnih kulturnih stvaralaca iz bošnjačkog nacionalnog korpusa.

Adekvatni nastavni sadržaji imali bi ključnu ulogu u potpunijem ostvarenju nacionalnog identiteta sanžačkih Bošnjaka i ostvarenja njihovih sveukupnih nacionalnih, vjerskih, kulturnih i ostalih prava u Republici Srbiji, ali bi se u značajnoj mjeri podigao nivo sveukupnog kulturnog života u našoj zemlji. Na taj način koncipirani nastavni sadržaji značajno bi doprinijeli daljem razvoju multikulturalnosti u multietničkoj državnoj zajednici kakva je Republika Srbija.

Počeci su svakako u izučavanju maternjeg bosanskog jezika, sa elementima nacionalne kulture. U Osnovnoj školi "Dr Ibrahim Bakić" u Leskovi, u opštini Tutin, 20. oktobra 2004. godine, održan je, nakon 97 godina, prvi čas na bosanskom jeziku u Sandžaku. Iako u formi izbornog predmeta, ostvarena je mogućnost da se nastavni sadržaji bosanskog jezika, bošnjačke književnosti, kulture i tradicije izučavaju u redovnom obrazovanom procesu, ali samo u sandžačkim opštinama Novi Pazar, Tutin i Sjenica i samo u jednoj školi u Prijepolju.

Put implementacije bosanskog jezika od izbornog nastavnog predmeta je vjerovatno dug oct mnoštvom prepreka, ali baš takav, neravan i neutaban, dao je i nešto dobro, jer je ideja mobilizirala kadrove, stručne i sposobne predstavnike bošnjačke manjine da definišu potrebe svoje zajednice, prepoznaju problem i djeluju na iznalaženju mehanizama za njihovo prevazilaženje. U septembru mjesecu 2009. godine definisan je Model obrazovanja za Bošnjake u Republici Srbiji, čime je napravljen značajan iskorak u cilju implemetacije kompletne nastave na bosanskom jeziku, što je rezultiralo izradom nastavnih programa za predškolski odgoj i obrazovanje, za prvi i peti razred i prvi razred srednjeg obrazovanja za bosanski jezik i književnost i za tzv. nacionalnu grupu predmeta, kao i izradom nastavnih programa za bosanski jezik i književnost za prvi i drugi ciklus osnovnog obrazovanja i za srednje obrazovanje, te izradom prijedloga plana udžbenika koji treba da prate pomenute nastavne programe.

Značajan pomak se dogodio u maju 2012. godine, kada su predstavnici BNV-a na sastanku sa direktorom Zavoda za unapređivanje obrazovanja i odgoja Šćepanom

Ušćumlićem i njegovim saradnicima razriješili neke nedoumice i donijeli zajednički zaključak da *Bošnjaci na osnovu Ustava, važećih zakona Republike Srbije i međunarodnih standarda imaju pravo i treba da organiziraju nastavu na svom maternjem – bosanskom jeziku.*

OPŠTINE/ŠKOLE	OSNOVNE I SREDNJE ŠKOLE – UKUPNO ĐAKA	Za nastavu na bosanskom jeziku UKUPNO	Za nastavu na bosanskom jeziku UKUPNO (%)	Za nastavu na srpskom jeziku UKUPNO	Za nastavu na srpskom jeziku UKUPNO (%)	PROCENTUALNA ZASTUPLJENOST BOŠNJAKA U NACIONALNOM SASTAVU STANOVNIŠTVA (%)
Novi Pazar	3798	2204	*58,03 (%)*	1594	41,97 *(%)*	*82,4 (%)*
Tutin	1278	1131	*88,50 (%)*	147	11,50 *(%)*	*93,8 (%)*
Sjenica	926	753	*81,32 (%)*	173	18,68 *(%)*	*79,2 (%)*
UKUPNO	6002	4088	*68,11 (%)*	1914	31,89	*85,1 (%)*

Bošnjačko nacionalno vijeće je za školsku 2012/13. godinu pripremilo i sprovelo anketu roditelja o modelu nastave i izboru jezika nastave za predškolce, prvi i peti razred osnovne škole, kao i za prvi razred srednje škole, a rezultati su vrlo indikativni, jer pokazuju istinsku mjeru interesovanja zainteresovane populacije i važnost obrazovanja na maternjem jeziku.

REZULTATI IZJAŠNJAVANJA RODITELJA O MODELU NASTAVE U OBRAZOVNO ODGOJNIM USTANOVAMA ZA PRVI I PETI RAZRED OSNOVNIH ŠKOLA I PRVI RAZRED SRENJIH ŠKOLA U NOVOM PAZARU, SJENICI I PRIJEPOLJU U ŠKOLSKOJ 2013/2014.

Bošnjačko nacionalno vijeće je blagovremeno radilo na pripremi udžbenika za prvi i peti razred osnovne škole, kao i za prvi razred srednjih škola. Na izradi udžbenika su učestvovali najbolji stručnjaci iz Bosne i Hercegovine i Sandžaka. Poslije svih sakupljenih i ažuriranih podataka, vezanih za početak implementacije na bosanskom jeziku, potvrđeno je da se nastava na bosanskom jeziku u Sandžaku odvija u 35 škola, nastavu na bosanskom jeziku pohađa 3545 učenika.

U cilju što boljeg kvaliteta izvođenanja nastave na bosanskom jeziku, Bošnjačko nacionalno vijeće je preko Odbora za obrazovanje pokrenulo mnoge aktivnosti, kroz stručne seminare, naučne skupove, konferencije, savjetovanja i stručna predavanja, kako bi se ostvario najbolji kvalitet nastave. Stručne komisije za praćenje kvaliteta rada u nastavi na bosanskom jeziku redovno prate rad u nastavi i rezutati su zadovoljavajući, imajući u vidu da su ovo istinski počeci rada na bosanskom jeziku.

Formirano je i Društvo za bosanski jezik i književnost, čiji je cilj širenje i unapređenje bosanskog jezika i književnosti i njegova primjena u Sandžaku, kao i unapređivanje nastave bosanskog jezika i književnosti na svim nivoima obrazovanja, podizanje nivoa stručnih i naučnih zvanja i kompetencija, kroz organiziranje konferencija domaćeg i međunarodnog karaktera, stručnih i naučnih predavanja, seminara, savjetovanja, simpozija i razgovora u oblasti bosanskog jezika i književnosti.

Literatura

1. Ustav Republike Srbije.
2. Zakon o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina, Sl. list SRJ, br. 11/2002, Sl. list SCG, br. 1/2003 – Ustavna povelja i Sl. glasnik RS, br. 72/2009).
3. Elaborat, Model obrazovanja za sandžačke Bošnjake u Republici Srbiji, pripremilo Bošnjačko nacionalno vijeće, Novi Pazar, novembar 2009.

Amir Dautović

IMPLEMENTATION BOSNIAN LANGUAGE IN TEACHING

Summary: *Conservation, development and cultivation of language in the educational process is one of the core values to achieve complete national equality of national minorities in the Republic of Serbia, and the Bosnian national minority. Under-representation of ethnic minority languages in education significantly affect the loss of language and other aspects of life and work, which significantly threatens the national identity and independence of the national community, and its history, tradition and culture, which can lead to complete assimilation and the loss of national identity. The introduction of teaching in Bosnian language is of great importance to all Bosniakn in this region, but also for the Republic of Serbia and its further integration into the European Union, because of the teaching of minorities in their mother tongue is one of the first and main postulates of conservation indntiteta every nation.*

Key words: *Bosnian language, literature, the implementation of teaching, Sandžak, Bosnians, Bosnian National Council, National Minority*.

6.

СВЕТ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА ЗА ДЕЦУ И/ИЛИ ОДРАСЛЕ

Brankica Bojović
Filozofski fakultet,
Nikšić(Crna Gora)

UDK 811.111'42

USVAJANJE ENGLESKIH KONTRASTIVNIH DISKURSNIH FILERA I NJIHOVA SINTAKSIČKA STRUKTURA

Rezime: *Rad se zasniva na usvajanju engleskih kontrastivnih diskursnih filera koje vežbaju moji studenti na četvrtoj godini Odseka za engleski jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Nikšiću. Kao leksički izrazi koji se koriste da bi se postigao konverzacijski kontinuitet, konrastivni diskursni fileri čine kontrastivnu vezu između dva rečenična niza. Krajem 20. veka Frejzer je bio prvi iz reda naučnika koji je skovao termin kontrastivni diskursni filer. U okviru njih su although, all the same, alternately, be that as it may, but, contrary to expectations, conversely, despite (doing) this/that, in spite of (doing) this/that, instead of (doing) that, nevertheless, nonetheless, on the contrary, on the other hand, rather than doing this/that, still and whereas. Shodno njegovom tumačenju, svi prethodno navedeni engleski kontrastivni diskursni fileri imaju specifične značenjske distinkcije, a grupisani octo slaganju i podeljeni u vrste i podvrste zbog pozicionih ograničenja. Ovde su ilustrovane sve njihove podele, upotrebe i sintaksičke pozicije, jer su oni esencijalni za jezičku kompetenciju studenata.*

Ključne reči: *engleski kontrastivni diskursni fileri, although, but, on the other hand, rather than.*

1. Umesto uvoda

Diskursni markeri/fileri su reči ili izrazi koje pomažu u strukturiranju usmenih informacija i pisanog teskta. Ukazuju na nekoliko stvari: (Swan, 2011:262-272).

- *O čemu govorimo?* Diskursni markeri mogu uvesti u temu ili je pojasniti. (*What are we talking about?*).
- *Gde smo?* Mogu pokazati tematske diskonuitete i promene. (*Where are we?*).
- *Šta radimo?* Mogu pokazati vrstu komunikcije. (*What are we doing?*).
- *Kako se osećam u vezi nečega?* Mogu pokazati nečiji stav o temi govora. (*How do I feel about this?*).
- *Šta je sa vama?* Mogu pokazati nečiji stav čitaocu ili slušaocu. (*What about you?*) .

Engleski jezik je bogat diskursnim filerima kao jezičkim elementima. Neki se koriste više u formalnom smislu, drugi u neformalnom i formalnom razgovoru, a ovde će biti reči o kontrastivnim diskursnim markerima/filerima i razmotriće se njihova funkcija i uloga kroz ilustrovane primere.

Oni *pokazuju razliku* (ipak, uprkos nečemu, međutim, pored toga, kako god); *balansiraju kontrastiranje* (s jedne strane, u neku ruku, dok, a); *imaju persuasivnu ulogu* (nakon svega, gledaj, slušaj); *izražavaju suprotnost* (naprotiv, sasvim suprotno).

- Npr: Grci i Rimljani nisu imali simbol za nulu. *Ipak/ Uprkos tome* napravili su značajan napredak u matematici. (*The Greeks and Romans had no symbol for zero. Nevertheless/Nonetheless, they made remarkable progress in mathematics*).
- Ugovoreni brakovi su uobičajeni u mnogim zemljama Bliskog istoka. Na Zapadu, *s druge strane*, oni su neuobičajeni. (*Arranged marriages are common in many Middle Eastern countries. In the West, on the other hand, they are unusual*).
- Neki misle da je Vels u Engleskoj. *Naprotiv*, radi se o različitim državama. (*Some people think Wales is in England. On the contrary, they are different countries*).
- (Ovde je vreme prilično depresivno. *Da vas podsetim*, divno je u proleće. (*The weather here is pretty depressing. Mind you, it's beautiful in spring*).
- Volim planine, *a* moja supruga preferira more. (I like mountains, *whereas/while* my wife prefers the seaside).
- Što ona ne bi kupila konja, ako to želi? *Ipak*, radi se o njenom novcu. *(Why shouldn't she buy a horse if she wants to? After all, it's her money*.) (Swan 2011: 264).

2. Frejzerov termin-kontrastivni diskursni marker/filer (CDMs)

Frejzer je skovao termin kontrastivni diskursni marker (*contrastive discourse marker*) krajem dvadesetog veka.[49] Istraživanje, praksa i rezultati rada sa mojim studentima pokazali su da je usvajanje engleskih kontrastivnih diskursnih filera u cilju ostvarivanja *kohezije* i *koherencije* u govornom i pisanom diskursu veoma važna. Ilustrovaće se lista kontrastivnih diskursnih markera koji su sagledani sa sintaksičkog i semantičkog aspekta.

Proveravala se usvojenost i savladavanje kontrastivnih diskursnih filera kod studenata četvrte godine, i to u oblasti usmenih i pismenih vežbanja[50] na časovima analize diskursa. Istraživanje je pokazalo relativno visok stepen usvojenosti i relativno čestu upotrebu engleskih diskursnih filera.[51]. Studenti najčešće koriste u engleskom jeziku one diskursne filere koje, inače, koriste u izvornom jeziku.

---

49 (al)though, all the same, alternately, be that as it may, but, contrary to expectations, conversely, despite (doing) this/that, even so, however, in comparison (with/to this/that), in contrast (with/to this/that), in spite of (doing) this/that, instead (of (doing) that/that), nevertheless, nonetheless, on the contrary, on the other hand, rather (than (doing) this/that, still, whereas (Fraser, 1997).

50 Metod učenja stranog jezika zasnovan na zadacima (*the methodology of task−based teaching*) zasniva se na određenim aktivnostima napravljenim već u našem planu i programu (B. Bojović, *Analiza diskursa*) rada za letnji semestar 2014. i koncepciji časa koja će odgovarati realnim zadacima. (Ellis,1996).

51 Pedeset studenata četvrte godine departmana *Engleskog jezika i književnosti*, Filozofskog fakulteta Nikšić, (planirano vreme za aktivnost je dva meseca, odnosno februar-mart 2014).

Kvalitativne i kvantitativne metode su pokazale da na usvajanje engleskih filera pozitivno utiču: a) *učenje engleskog izvan edukativnih institucija*, b) *učenje drugih stranih jezika* i c) *čitanje literature i elektronskih medija na engleskom*. Analiza rezultata je pokazala da je usvajanje filera ključ *diskursne kompetencije* i *koherencije* u govornom i pisanom jeziku studenata.

3. Sintaksičko−semantička analiza ilustrativnih primera

1. *Although* conj. *veznik* (*iako, mada, premda, uprkos činjenici*).

1.1 Subordinirajući (subordinating) (*despite the fact, regardless of the fact, even though*)

Npr: Although she was ill, she worked hard. (*Iako je bila bolesna, radila je naporno.*)

2. Notwithstanding prep. *prepozcija*, conj. *veznik*, adverb *predlog* (*iako, ipak, premda, uprkos*)

2.1. Uloga prepozicije: *in spite of; without being opposed of prevented by*

Npr: Nothwithstanding a brilliant defense, he was found guilty. (*Uprkos sjajnoj odbrani, on je proglašen krivim*).

She went to the game anyway, doctor's orders nothwithstanding. (Otišla je na utakmicu, suprotno doktorovim uputima).

2.2. Uloga veznika: *in spite of the fact that, although.*

Npr. It was the same material, notwithstanding the texture seemed different.(*Radilo se o istom materijalu, iako je tekstura izgledala drugačija*).

2.3. Uloga priloga: *anyway, yet.*

Npr: We were invited notwithstanding. (*Svakako smo bili pozvani*.)

3. Alternatively adv. *prilog* (*naizmenično*) (as a replacement, substitute or alternative, instead or else.

3.1. Uloga prepozicije *instead of, in place of or as an alternative to*

Npr: Alternatively, you could be a clinician with experience leading medical education in a related healthcare environment. (*Umesto toga, mogao si biti octor koji ima iskustvo u medicinskoj edukaciji u zdravstvu*).

4. Contrariwise adj. *pridev* the opposite direction or way, with the order reversed, on the other way around, on the contrary, *to the contrary*,[52] *quite to the contrary*,[53] perversely, on the other hand, in a contrary manner, contrary to expectations, vice versa (*obratno, nasuprot, naprotiv, naopako, za inat, suprotno očekivanjima*).

Npr: Excessive pressure on the eyeball will produce a sensation of light. *Contrariwise*, overintense stimulation of the appropriate kind will evoke pain. (Pretjerani pritisak na očnu zenicu stvoriće osećaj vatre. *Obratno*, prevelika simulacija odgovarajuće tačke uzrokovaće bol).

He did not stay home, *on the contrary*, he went out with his friends. (*Nije ostao kući, naprotiv, izašao je sa prijateljima*).

She hates him and *vice versa.* (*Ona ga mrzi i obratno*).

---

52 An alternative form to *on the contrary* is *to the contrary*. (Fraser B., 2009).

53 A third variation is *quite to the contrary* (Fraser B., 2009).

5. Conversely adv. *prilog opposite or contrary in direction, action, sequence* (*obratno*).

Npr: Hebrew culture is based on a single book, the Word of God. Greek culture, by contrast, is based on a thousand books, all of them by human authors. The god of the Hebrews sternly rejected graven idols. Consequently, the Hebrew tradition is iconoclastic—it scorns all attempts to materialize the divine. The Greek gods, **conversely**, admired the material world. Their admiration, as a matter of fact, often seems to be tinged with envy, as though they considered the material world better than the celestial. They wanted to be materialized. They approved of statues, and the statues they inspired were so beautiful that they eventually set standards for human beauty (O. B. Hardison , 1981).[54]

Hebrejska kultura je utemeljena u jednoj knjizi, Reči Božijoj. Nasuprot tome, grčka kultura je utemeljena u hiljadu knjiga, svaka napisana ljudskom rukom. Bog Jevreja strogo odbacuje idole. Stoga je hebrejska kultura ikonoklastična – prezire sve pokušaje materijalizacije božanskog. ***Sa druge strane****, grčki bogovi su se divili materijalnom svetu. Čini se, štaviše, da u njihovom divljenju ima i zavisti, kao da su materijalni svet smatrali boljim od nebeskog. Želeli su da budu materijalizovani. Odobravali su statue, a skulpture koje su bile njima inspirisane su bile tako lepe, da su postale standard za ljudsku lepotu.*

6. Despite, prep. *prepozicija* ***in spite of*** *(uprkos);* **despite the fact that** (*uprkos činjenici*).

Despite / in spite of + noun + contrasting clause.

Despite / **in spite of** + **the fact that** + clause + contrasting clause.

Npr: Despite the sunshine, the snow has not yet melted. (*Uprkos suncu, sneg se još uvijek nije otopio*).

Despite the fact that the sun has been shining all day, the snow has not yet melted. (*Uprkos činjenici da sunce sija ceo dan, sneg se još uvek nije otopio*).

7. However conjunctive adverb *vezivni prilog nevertheless, yet, on the other hand, in spite of* (međutim, kako god mu drago, ipak).

Koristi se različito, a svaka upotreba zahteva posebnu interpunkciju.

7.1. Uloga vezivnog priloga (vezuje/spaja dve proste rečenice i čini složenu).

Naglašava da je odnos između dve nezavisne klauze u suprotnosti.

Npr. The engineers claimed that the bridge was safe; however, they were still not prepared to risk crossing. (*Inžinjeri su tvrdili da je most bezbedan; međutim, nisu bili spremni na rizik prelaska preko njega.*)

7.2. Posebna interpunkcija-pre *however* se koristi tačka zarez (;), a posle *however* se koristi zarez (,) kada se pravi složena rečenica.

7.3. Inicijalna pozicija *however* u rečenici zahteva zarez (,) iza sebe, a nakon toga sledi puna rečenica.

Npr: *However, there was no need to repeat the data entry.* (*Međutim, nije bilo potrebe za ponavljanjem unosa podataka*).

---

54 O.B. Hardison (1928–1990), U.S. critic, educator. "Necessary Fictions," Entering the Maze: Identity and Change in Modern Culture, Oxford University Press (1981).

7.4. Uloga prekidača u rečenici. Upotrebljava se zarez (**,**) *pre* i zarez *posle* (**,**) kada se koristi na sledeći način.

Npr: It is**,** *however*, extremely difficult to identify all the relevant variables. (*Ipak, veoma je teško identifikovati sve relevantne varijable.*)

7.5. Uloga u značenju ***in whatever manner***, ***by whatever means*** or ***to whatever extent*** (*ma kako, na ma koji način, do ma koje granice).*

Npr: However the data were analysed, the results remained consistent.[55] (*Ma kako da su podaci analizirani, rezultati se nisu menjali*).

8. Nonetheless *connective adv povezujući prilog* ***however, nevertheless*** *(ipak, ništa manje, uprkos tome) However, nevertheless* i *nonetheless* kao marker/fileri formalne upotrebe. Ključ njihovog značenja je u neočekivanom rezultatu.

Npr: Sorry this was a bad learning experience for you, but it was one, nonetheless. (*Žao mi je što ti je ovo bilo loše iskustvo s učenjem, ali je, ipak, bilo iskustvo*).

9. Rather adv (prilično, dosta, bolje rečeno, štaviše, radije) to express a preference when making a choice (za izražavanje želje pri odabiru).

Subject **+ would rather ('d rather) +** base form of verb.

Npr: Peter'd rather spend time on the beach. (*Petar bi radije provodio vreme na plaži*).

We nuke prepared dishes rather than growing our own food and machine-wash ready- made clothes rather than sewing and scrubbing. (*Radije podgrejavamo unapred pripremljena jela nego da uzgajamo sopstvenu hranu i radije peremo kupljenu odeću u veš mašini nego da je sami šijemo i ribamo*).

10. Still *conjunctive adv*[56] vezivni prilog (još uvek, još i sada); conj veznik (ipak) still more (još više) still and all (ipak, sve u svemu) at this or that time, as previously, even then, yet.[57]

---

55 Kada se uporede sledeće rečenice dolazi se do logičnog zaključka da ako interpunkcija nije naglašena i precizna, onda će biti teško odrediti pravo značenje filera/markera.

Npr: The results remained consistent **however** the data were analysed.

(*Rezultati se nisu menjali ma kako se podaci analizirali*).

The results remained consistent**; however,** the data were analysed.

(*Rezultati se nisu menjali; međutim, podaci su bili analizirani.*)

56 Conjunctive adverbs can be moved; subordinating conjunctions (such as *if* and *because*) and coordinating conjunctions (*but, or, yet, for, and, nor, so*) cannot.

(Reid S., *The Prentice Hall Guide for College Writers*, 2003).

The role of a conjunction is rather straightforward. Its job is to connect. Conjunctions are used to link words, phrases, and clauses together and provide a smooth transition between ideas. Adverbs are words that modify verbs, adjectives, or other adverbs and they can be used as conjunctions as well. When they are, they're known as conjunctive adverbs.

Uloga veznika je prilično jasna. Njihov posao je da povezuju. Veznici se upotrebljavaju za povezivanje reči, fraza i klauza. Prilozi su reči koje modifikuju glagole, prideve ili druge priloge i takođe se mogu koristiti kao veznici. Kada su u ulozi veznika, onda se nazivaju vezivnim prilozima.

Npr: We were still cleaning the house when the guests started to arrive. (*Još uvek smo čistili kuću kada su gosti počeli da pristižu*).
Do you **still** work for the BBC? (*Da li i dalje radiš za BBC?*).
11. Yet adv prilog (još, već, ipak), conj veznik (pa ipak, uprkos tome).
Npr: Have you finished your work **yet?** (= a simple request for information)
No, **not yet.** (= simple negative answer).
Da li si već završila sa poslom? (jednostavan zahtev informacije) Ne, još uvek nisam. (jednostavan negativan odgovor).
*They haven't met him **yet.** (= simple negative statement).*
Još uvek ga nisu upoznale. (jednostavna negativna izjava).
*Haven't you finished **yet?** (= expressing slight surprise).*
Zar još uvek nisi završio?(izražava blagu iznenađenost).
12. Whereas *conj. While on the contrary (međutim, dok, dok nparotiv, a u pravnom engleskom: uzeti u obzir, s obzirom na, budući da).*
Npr: Anger is always concerned with individuals, ...**whereas** hatred is directed also against classes: we all hate any thief and any informer. Moreover, anger can be cured by time; but hatred cannot. The one aims at giving pain to its object, the other at doing him harm; the angry man wants his victim to feel; the hater does not mind whether they feel or not. (Aristotle)[58]
*Bes je uvek povezan sa individuom, ...**dok** je mržnja usmerena prema klasama: mrzimo svakog lopova i potkazivača. Štaviše, bes se može zalečiti vremenom; ali mržnja ne može. Ovo prvo teži zadavanju bola svom objektu, a drugo nanošenju zla; ljut čovek želi da njegova žrtva oseća; čovek koji mrzi ne mari oseća li žrtva nešto ili ne.* (Aristotel).

4. Zaključak

Kada se razmatra uloga filera sa sintaksičkog aspekta zaključuje se da su oni nezavisni. Njihovim uklanjanjem rečenica ostaje sintaksički nepromenjena. Iz prethodno navedenih rečenica se uočava da je njihov položaj promenljivog karaktera. Upravo ta alternativnost ukazuje na njihovu sintaksičku nezavisnost. Sintaksički posmatrani, fileri spadaju u kategorije veznika, priloga, prepozicijskih fraza i idioma.

Vezivni prilozi (*conjunctive adverbs*) mogu da se pomeraju; subordinirajući veznici (*subordinating conjunctions)* (kao *as if* i *because*) i vezivni konektori/povezivači (*coordinating conjunctions*) (kao *but, yet, for, and, nor, so*) ne mogu.

(Reid S., *The Prentice Hall Guide for College Writers*, 2003).

57 A conjunctive adverb can join two main clauses. In this situation, the conjunctive adverb behaves like a coordinating conjunction, connecting two complete ideas. Notice, however, that you need a semicolon, not a comma, to connect the two clauses: **Main Clause +(;) + conjunctive adverb+ (,) + Main Clause.**

Vezivni prilog (*conjunctive adverb*) može da spoji dve glavne klauze. U ovoj situaciji, oni se ponašaju kao kordinirajući veznik (*coordinating conjunction*), povezujući dve celovite ideje. Primetićete, međutim, da se mora koristiti (tačka-zarez), a ne (zarez), da bi se povezale dve klauze:

Nezavisna klauza+(;)+ vezivni prilog + (,) + Nezavisna klauza

58 Aristotle (384–322 B.C.), grčki filozof. *The Art of Rhetoric*, odeljak 6.

Kvantitativno su najviše zastupljeni među prilozima i priloškim frazama, a ostatatak pripada veznicima, bilo da je reč o subordinirajućim ili koordinirajućim. Veznici se gramatički posmatraju kao prosti, složeni i kao grupe reči. I zilustrovanih primera se uočilo da im primarno pripada početna ili središna pozicija.

Diskursni marker/fileri mogu imati tekstualne i interakcijske funkcije. Prve se odnose na povezivanje različitih delova diskursa prema određenim pravilima i organizaciji teksta, a druge predstavljaju govornikove namere, procene, očekivanja i zahteve, odnosno ulogu govornika i sagovornika.

Literatura

1. Reid S. (2003). *The Prentice Hall Guide for College Writers*, (6th edition) USA, Prentice Hall.
2. Fraser B. (2009). The English Contrastive Discourse Marker *On the contrary*, Emerald Group Publishing Limited, Language in Life, and a Life in Language: Jacob Mey – A Festschrift.
3. Fraser B. (1997). *Contrastive discourse markers in English*, Boston University Manuscript.
4. Ellis R. (1996). *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press
5. Swan M. and C. Walter (2011). *Oxford English Grammar Course, Advanced*, Oxford, Oxford University Press.

Brankica Bojović

THE ASQUISITION OF ENGLISH CONTRASTIVE
DISCOURSE FILLERS AND THEIR SYNTACTIC STRUCTURE

Summary: *This paper is focused on the acquisition of English contrastive discourse fillers that my students in the fourth year of Department of English and literature at the Faculty of Philosophy in Nikšić are practising in order to ensure their application. As lexical expressions that are used in order to achieve conversational continuity, contrastive discourse fillers make a contrastive conjunction between the two sentence sequences they are bound to. Fraser was the first academic to coin the term 'contrastive discourse filler' around the end of the twentieth century. These include although, all the same, alternately, be that as it may, but, contrary to expectations, conversely, despite (doing) this/that, in spite of (doing) this/that, instead of (doing) that, nevertheless, nonetheless, on the contrary, on the other hand, rather than doing this/that, still and whereas. According to him, all the aforementioned English contrastive discourse fillers have specific meaning distinctions as well as being grouped by their co-occurrence and divided into classes and subclasses for their position restrictions. All their divisions, usages and syntactic positions are illustrated here, because they are essential to students' language competence.*

Key words: *English contrastive discourse fillers, although, but, on the other hand, rather than.*

Предраг Јашовић
Државни универзитет,
Нови Пазар

УДК 811.163.41-93-31.09 Ђуричковић М.

МОТИВ БЛИЗАНАЦА КАО ТЕМАТСКА ОКОСНИЦА СТВАРАЛАЧКОГ ПОСТУПКА МИЛУТИНА ЂУРИЧКОВИЋА

Резиме: *У раду анализирамо Ђуричковићево романескно трокњижје, са циљем да утврдимо основне поетичке окоснице његовог романескног израза. У раду полазимо од анализе садржине, не као три засебна романа, већ као романа који се међусобно допуњују и само као целина одражавају целину трокњижја. Описом среће, функцијом наратора, различитих наративних и интересних сфера, односом према књижевној традицији и обрадом мотива близанаца и њиховом преобликовању, тежимо да у раду утврдимо степен оригиналности овог писца и особеност његовог романескног израза.*

Кључне речи: *Милутин Ђуричковић, роман, хумор, књижевна традиција, мотив близанаца.*

Милутин Ђуричковић је један од продуктивнијих књижевних стваралаца млађе генерације. „Он не нагиње елитистичком комформистичком писању ради угођаја клановима и клановштинама, он ствара ради популарисања писане речи, како белетристичке тако и критичко-научне.“[59] Његова поливалентна наклоњеност књижевном стваралаштву је већ утврђена[60] као једна од његових основних поетичких карактеристика. Данас је он осведочени песник, књижевни критичар, научник и професор, врстан антологичар и познавалац књижевности за децу каквих је мало на штокавском говорном подручју.

У овом раду анализирамо његову романескну трилогију (*Како су расли близанци* 2011, *Какав отац такви близанци*, 2012, *Близанци и породични циркус* 2014) која за средишни мотив има близанце, а тематски је везана за одрастање тих близанаца у једној несвакидашњој грађанској породици седамдесетих и осамдесетих година прошлог века. То су оне срећне деценије, можда и најсрећније у држави која данас не постоји. Остало је само њено име да подсећа на једну причу о стварању, сазревању и пропадању тамо неке Југославије која,

[59]Предраг Јашовић, *Књижевне притоке 3*, УКС-Поморавље, Јагодина, 15.

[60]Воја Марјановић, *С писцима и књигама*, БКЦ, Ново Милошево, 2012, 133-135.

својом пролазношћу тек подсећа на лане, а као што је познато, по суштини прошлог, у нашем народу, или да кажем народима, свако лане боље беше. Тако је било и са овом државом о којој се данас углавном говори са романтичарским уздахом сете, као о некој несталој цивилизацији староставних времена. Ништа није другачије ни са породицом близанаца у романима Милутина Ђуричковића. Они су били срећни и уживали су у свом детињству, јер су имали среће да са својим родитељима живе у срећним временима.[61] Налазимо да су управо та срећа, безбрига и једноставност живљења квалификативи који ову трилогију о близанцима препоручују широкој публици као ретке књиге о срећи. Ђуричковићу је на маестралан начин пошло за руком оно што многим писцима није, он је успешно описао срећу двојице дечака. Тако ниједан од романа није отужно досадан. Значење садржине се не губи у самозадовољству срећних, већ се срећа и задовољство преливају на читаоце као реална догођеност, а не фикција представљеног света која остаје у сфери имагинарног. Сматрам да је то моменат који овог књижевника издваја из океана других, као писца од талента, писца среће који зна да прикаже срећу.

Једно од основних питања је: Како је овом писцу пошло за руком оно што многим другим, и то великим писцима, није? Налазим да је суштина садржана у стваралачком поступку. Ђуричковић у својим романима, чија је садржина структурирана формом прича у низу, ниједну од прича не почиње од манифестације среће, већ креће од тренутка кад се читав догађај захуктава на путу ка остваривању тренутка који ће све актере радње учинити срећним. Чини се да остварена срећа ни упола не задовољава, како актере приче, тако и читаоце, као што то чини пут којим се долази до среће.

Тако, на пример, у причи (можда је боље рећи догађају) *Приватни часови виолине* неважна је могућност једне грађанске породице у социјалистичком уређењу да узима часове за своје близанце. Није то оно што ову породицу испуњава срећом у једном већ увелико реифицираном друштву, рекли бисмо, и лажним, диктираним конформизмом, који, суштински, на егзистенцијалном плану, ништа не значи. Овде је од превасходног значаја задовољство, срећа којом је испуњена бака, без обзира што конформистичко-дидактичке тежње родитеља нису остварене.

---

[61]Налазим да је упутно навести једну анегдоту из живота премудрог Солона као дигресију која додатно објашњава значај срећних времена. Наиме, кад је био на врхунцу своје славе и материјалне моћи велики Крез је био краљ Лидије која је била једна од најбогатијих земаља оног времена, па су многи мудраци долазили да ту живе. Међу њима је био и Солон. Једног дана је велики крез позвао премудрог Солона да га пита ко је најсрећнији на свету. Без икаквог размишљања, на изненађење пребогатог краља, Солон је изјавио да је то Бел Атињанин. Наравно, велики Крез је био радознао зашто баш Бел Атањанин. Солон је одговорио. Најсрећнији је Бел Атињанин јер је живео у срећним временима, потом јер је извео на пут своју децу који су сви постали узорни грађани и на крају, дао је живот за отаџбину. Ми за сада скрећемо пажњу само на овај први услов среће којим се јасно поручује да је немогућа ма каква индивидуална срећа, уколико је онемогућена колективна срећа.

Слично је и са причом *Кућно васпитање и рекреација*, где је у суштини небитно породично стабло, учење пливања или неуспешно тренирање каратеа. То су само средства да се отац представи смешнијим како би ефекат комичног оставио снажнији утисак на рецепцију. Најбитније је остварено самозадовољство оца садржано у речима: „Момци, кажите какав сам био.“ Дакле, иако је видно повређен, иако се то десило наочиглед његових синова близанаца, он је био човек који не признаје пораз. Сама чињеница да покушава да скија и да то посматрају његови синови за њега представља победу. Зато он све што уради, како год то урадио, јесте добро. Самозадовољство оца је заправо одраз његове моћи самоиспуњењем присуством његових близанаца. Са њима он потврђује своју егзистенцијалну заокруженост и њему је све остало небитно. Зато ће у својим очима он увек бити у праву. То му полази за руком, јер то никад не чини на штету других, као што није ни из неког ускогрудог ситнопоседничког интереса или бескрупулозне тежње частољубљу.

У роману *Какав отац такви близанци*, прича *Куповина аутомобила*, као и многе друге, грађена је на исти начин, мада са много више нонсенсних семантичких игарија. У овој причи није битан сам чин куповине колико је од значаја то да је отац био испуњен задовољством већ при самој помисли да ће купити ауто, да ће остварити једну од својих дугогодишњих жеља. Готово на идентичан поступак наилазимо у роману *Близанци и породични циркус,* у причи *Унапређење на послу*, која, за разлику од претходне има срећан крај, јер је отац из читавог дешавања прошао неповређен. Ако је и било двоумљења, овом причом је дефинитивно показано да је за оца од већег значаја могућност остваривања среће, но само постигнуће циља. Ова прича има двоструки завршетак, да кажемо два краја приче. У овој причи имамо један наративни ток, једног приповедач, којег можемо назвати свезнајући приповедач или, једноставно, његову идентификацију можемо извршити препознавањем приповедача у личности самог аутора. Међутим, постоје две групе ликова, чији пут до среће није исти. Првој групи припадају бака, мајка и отац. Њихов циљ је остварен већ самим слављем. Другу групу чине близанци којима је славље тек увод, одкшкринута капија ка остварењу њиховог циља, што уједно представља и увођење у нови догађај, односно нову причу о близанцима.

Те две, назовимо их интересне групе, близанци на једној, а родитељи са свим другим актерима на другој страни, указују на специфичан стваралачки поступак. Ова романескна трилогија, тематски одређена близанцима, садржински није само то. Близанци заиста јесу стожерна окосница целокупног трокњижја, али не представљају доминатне садржине у свим романима. У првом роману *Како су расли близанци*, где се описује рано детињство близанаца и улазак у адолесценцију, доминантан је доживљај његових родитеља виђен кроз визуру близанца који преузима улогу приповедача. Интересна сфера близанаца у овом роману је више пасивна константа која је догађајно тако одређена да се кроз делање потврђују сви други, а сами близанци постоје као рам слике, граница у чијим оквирима могу да се афирмишу, јер практично, њихово деловање није ту ради потврде њих самих, већ ради потврде близанаца.

Већ са другим романом *Какав отац, такви бизанци* ситуација је нешто другачија. Присуство других је сведено на минимум. Доминира отац, с том

разликом што је Ђуричковић представио оца за наше поднебље на необичан начин. Лик оца у његовим романима сваким својим поступком представља оличење здравог, нормалног, једноставног и веселог човека. Овај отац није мрк, прек, нити је строг. Није ни мачо фигура у грађанској породици патријархалних назора. Он је напросто отац, јер отац јесте, као такав је био идеалан да постане стожерни стуб, не само као носилац структуре романа, али и хумористичности. Заправо, отац је тај којим је писац оставарио онеобичавање. То умногоме у српској књижевности уопште чини значајан искорак, а Ђуричковића оригиналним писцем. Као што је некад давно Бранко Ћопић преко остварености комичношћу лика Николетине Бурсаћа начинио од њега све-стрица. На тај начин је избегао свођење комичности на водвиљ и војнички хумор, тако је и Ђуричковићу пошло за руком да изгради лик оца. Чак могу да кажем да се лик оца из догађаја у догађај неочекиваним поступцима гради из себе самог. Другим речима, отац се не афирмише у односу на различите околности, већ небичношћу поступака, који, суштински, немају никакве везе са поступцима. Тако, чини ми се, да је ово први пут у нашој књижености, да лик оца није грађен према патријархалном стереотипу pater familias.

У трећем роману *Близанци и породични циркус* близанци у потпуности преузимају радњу, они су актери, али њихова активност је независна од активности других, јер им циљеви нису исти. На пример у епизоди *Унапређење на послу*, приповедач јасно показује та другачија интересовања близанаца: „За разлику од њих, брат и ја смо се мували по ресторану, тражећи неко занимљиво друштво и сродну душу“ (Ђуричковић, 2014:17). Оваква независна интересовања послужиће писцу за увођење у радњу друге приче која следи, где се опет јасно диференцирају интересовања близанаца у односу на друге: „Док су се други гостили и проводили на прослави, ја сам смишљао план како да прићем девојци која ми је запала за око“ (Ђуричковић, 2014:18).

С обзиром на то да су сва три романа поднасловним знаком означени као хумористички романи, налазим за сходно да покажем неке од елементе тог хумора. Можемо констатовати да се у сваком од романа хумористички садржаји различито организују. У првом роману који је везан за одрастање близанаца хумор је лак, безазлен и више се потврђује описаним поступцима но што се кроз поступке манифестује, можда са извесним одступањима, рецимо, у епизодама *Породичне чарке и несташлуци*, где су бака и мајка превазишле једну лаж близанаца која је могла до доведе до страшног неспоразума у породици, или у наслову *Како смо кренули у вртић* која, да се није завршила комично, била би трагична. Тако у причама *Наше порекло и рођење*, где се јасно указује на порекло на један комичан начин, а понос пресрећног оца комичним ситуацијама се уравнотежује, како би се избегло претерано испољавање мушкости и релативизовала стереотипна предрасуда о значају рођења мушког детета, али ће понос пресрећне породице бити заокружен бакином коначном одлуком да им се дају „краљевска имена Милутин и Милан“ (Ђуричковић, 2011: 8); приче *Како смо кренули у вртић*, *Једнодневни излет на планини*, *Приватни часови виолине*, *Полазак у школу* на комичан начин саопштавају како су се родитељи понашали, па се комично не остварује кроз понашање близанаца већ преко поступака породице; узрочници комичних ситуација могу бити и други, на пример, поштар

у причи *Случај са поштаром*; узрочници комичних ситуација могу бити други, неочекиваношћу своје реакције, аутор заправо остварује комичну ситуацију и онеобичавање. На пример, такву ситуацију имамо у *Летњем распусту на мору*, где су се близанци одушевљени доласком на море обрушили у воду, не водећи како ће доћи до воде ни ко је у води. Наравно, на то су морали да одреагују присутни:

„Чија су ово деца? Како су подивљали!

Појма немам, први пут их видим – рече баба уздржавајући се од смеха.“ (Ђуричковић, 2011: 69).

Неретко, у једној причи имамо више комичних ситуација. Најчешће је њихов узрок отац. Те комичне ситуације су изазване спонтаношћу очевих поступака, као у већ помињаној причи кад отац у пола ноћи заузима место на плажи, на најједноставније питање шта ту ради, он даје најлогичнији одговор: сунчам се, не водећи рачуна да је поноћ. Тако је на један оригиналан, необичан начин, формом вица, остварио једну нонсенсну ситуацију високе комичности.

У роману *Какав отац, такви близанци*, отац наставља да буде носилац хумористичних ситуација. У овом роману отац је негде узрочник комичних ситуација *Куповина аутомобила*, *Са оцем у аутобусу*, *Отац на службеном путу*, Очеве успомене из војске, а негде он доводи до разрешења тих ситуација *Куповина кућног љубимца*. Наравно, ту су и оне приче *СМС поруке, Дописивање на фејсу, Девојка са пирсингом*, где су носиоци комичног близанци, заправо, рекли бисмо, наратор као један од близанаца, што се више ближимо крају романа таквих је ситуација све више. Налазимо да је тако и да ово припада приповедачком поступку, где се открива спецификум приповедачке поетике, јер овако, наратор, практично, структурира садржину наредног романа.

Руковођени чињеницом да је мотив близанаца присутан у нашој цивилизацији од антике (Полику и Хелена; Костор и Клитемнестра), преко усмене традиције (Стоја и Остоја; Предраг и Ненад), као и уметничке традиције (*Емил и три близанца*, *Близанке* у романима Кестнера Ериха, или у роману *Мој брат близанац и ја* Гвида Тартаље), морали смо да сагледамо у којој је то мери овај тип јунака тек асоцијативно развијан, у којој мери има метафорично значење, а у којој је мотивски развијан и, на крају, у којој мери се близанци потврђују деловањем што их уистину чини правим књижевним јунацима. На примеру романескне трилогије о близанцима Милутина Ђуричковића, могуће је сагледати утицаје који су дошли посредством књижевне традиције и у којој мери представљају импликације митолошких значења. Примећујемо да његови близанци у себи не садрже ништа од митолошке езотеричности и староставности. То су модерни ликови који савремене читаоце више могу заокупити својом савременошћу, што у основи јесу, но староставношћу. Можемо рећи да се ретко обраћала пажња на феномен близанаца као књижевних јунака.

Опет, с обзиром на то да је тематика, са једне стране није нова,[62] а да је, са друге стране, апсолутна новина у нашој књижевности, неопходно је обратити пажњу и на сам мотив близанаца.

[62] Као што је познато мотив близанаца, као двојника, је један од најраспрострањенијих мотива како у светској књижевности, тако у културној традицији уопште. Овом

Ђуричковићева трилогија у нашој књижевности тематски представља новину, јер он ниједног тренутка, није користио мотив близанаца да би истакао мотив двојника и да би преко личности двојника развио заплет. Штавише, чак ни онда кад је то могло бити смешно, наш писац то не чини. Његов близанац никад није сам, али се никад не манифестује као двојство, већ је увек јасно издиференсирано јаство. Нема кризе идентитета, или скривања иза другог ја, или пребацивања одговорности на другог. У овом трокњижју постоји само позив у помоћ кад је један од близанаца у опасности (то није никад права опасност, већ је више шала). Они, углавном, постоје као ми препознати као такви од стране окружења, али се увек афирмишу као јасно дефинисане личности. Зато, оваква обрада мотива близанаца, поред тога што је ретка у нашој књижевности, јесте и оригинална и битно другачија од онога што је до нас дошло путем књижевне традиције. Можемо рећи да је мање битна као садржина која говори о модификацијама унутрашњег психолошког поунутрења близанаца, а више је битна као садржина која показује одрастање близанаца и њихово васпитање на здравим грађанским основама. Зато сматрам да Ђуричковићеве романе треба препоручити и као садржине од високог едукативног значаја за све школске узрасте.

Литература

1. Ђуричковић 2011: Милутин Ђуричковић, *Како су расли близанци*, Београд: Bookland.
2. Ђуричковић 2012: Милутин Ђуричковић, *Какав отац, такви близанци*, Београд: Bookland.
3. Ђуричковић 2014: Милутин Ђуричковић, *Близанци и породични циркус*, Београд: Bookland.
4. Јашовић 2013: Предраг Јашовић, *Књижевне притоке* 3, Јагодина: УКС-Поморавље.
5. Марјановић 2012: Воја Марјановић, *С писцима и књигама*, Ново Милошево: БКЦ.

тематиком се посебно бавио Ото Ранк у својој студији Der ***Doppelgänge*r** (1914). Овај мотив, који се развио до теме, дијахронијски сеже до Ромула и Рема, Етеокла и Полиника, Каина и Авеља, преко романтичарског доплонгангера/ двојника, па до двојника Вајлда, Мопасана и Достојевског. Тако можемо да закључимо да се најзначајнија обрада близанаца, као двојника са психолошким поунутрењем догодила практично у XX веку. У овом веку је дата матрица за модерно обликовање ове тематике, нарочито у филмској индустрији.

Predrag Jašović

THE MOTIVE OF TWINS AS A THEMATIC STRUCTURE OF CREATIVE PROCESS OF MILUTIN DJURIČKOVIĆ

Summary: *In the paper we talked about novelistictripl books of Milutin Djuričković, where the central theme as the backbone of action and causes of all ciflicts are twins. We were interested in which extent Djuričkovićin the original way treated this, one of the oldest motives in the literature. We find that he is a poet/writer of fortune, like not many other writers before him. He has achieved to describe one middle-class family in socialistic arranged society through growing of twins, in order to the described content isn't boring. He achieved this thanks to his creative process where he describe events tells us from the aspect of funny. In this way, whole family and growing up of twins situates in one careless and happy environment. Another important element of the creative process of this writer are parallel narrative circles, respectively various interest spheres of twins compared to the others. In the end, he has not treated the twins as doppelgangers, in what way this motive came to us through literary tradition, he established the twins as personalities, which compared to the experience of others are always represented as us. Therefore, in the paper, we represent the fact that in special, original way Djuričković elaborated the motive and, as such, haded it to the insight to children.*

Key words: *Milutin Djuričković, novel, comics, tradition, twins.*

Мирјана Стакић
Учитељски факултет,
Лепосавић

УДК 811.163.41'38:821.163.41-34.09 Андрић И.

УЛОГА И ЗНАЧАЈ СТИЛСКИХ СРЕДСТАВА У ОТКРИВАЊУ СВЕТА КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА

Апстракт: *У раду испитујемо улогу и значај стилских средстава у откривању света књижевног дела. Поетски језик пружа ствараоцима могућности да помоћу стилских средстава створе уметничку визију света, сагради уметничке светове и јунаке који својом уметничком уверљивошћу надилазе границе дочаране стварности у којој су створени. Тумачење књижевних дела посредством анализе језичко-стилских поступака тековина је споја модерне методике и науке о књижевности. Тумачењу уметничке предметне стварности приступамо на основу класификације Петра Милосављевића стилских фигура на индексне, иконичке и симболичке. Свет књижевне предметности тумачимо на микронивоу, на основу одломка из приповетке „Аска и вук“ Иве Андрића. Са парадигматског становишта, на основу учесталости френквенције јављања стилских фигура, њихове доминантности и експресивности, изводимо закључке о стилу конкретног дела, односно одабраног одломака, парадигматској организацији његових лексичких елемената и њиховом значају и улози у представљању уметничког света. На основу учесталости парадигматских елемената за Андрићев стил на микронивоу, закључујемо да се темељи на замени појмова и симболичној употреби језика и да стилске фигуре немају само улогу стилских украса, већ су у функцији саопштавање ауторове истине о човеку и свету који га окружује.*

Кључне речи: *стилска средства, књижевно дело, индексне, иконичке и симболичке стилске фигуре, Петар Милосављевић, приповетка „Аска и вук“, Иво Андрић.*

Поетски језик пружа писцима широке могућности да помоћу језичких средстава створе уметничку визију света, сагради уметничке светове и јунаке који својом уметничком уверљивошћу надилазе границе дочаране стварности у којој су створени. Да би то постигли, писци граде свој специфичан препознатљив књижевни језик и лични стил који се одликује не само богатом и сликовитом лексиком и употребом стилских фигура,[63] већ и специфичним односом према синтакси.

[63] „Фигуром се назива говорна форма, посебан обрт који се даје мислима да их учини што упечатљивим и лепшим“ (Bonclere 1971: 468).

Стилски израз и стилска средства којима се одликује стваралаштво једног аутора представљају значајну препознатљиву карактеристику његовог стила. Још је стара реторика познавала и разликовала око 250 стилских фигура. Стари реторичари су разврставали стилске фигуре у две групе: фигуре и тропе.[64]

Савремени теоретичари се углавном служе класификацијом која подразумева четири врсте стилских фигура:

1. фигуре дикције,
2. фигуре речи и тропе,
3. фигуре конструкције, и
4. фигуре мисли (Солар, 1987: 64-81).

Присталице наведене класификације су свесни њених мањкавости, јер подела није потпуна и неке стилске фигуре не налазе место у оквиру наведених група или се могу сврстати са истим оправдањем у више њих.[65] Један од покушаја да се превазиђу њене слабости представља и класификација са чисто лингвистичког аспекта изложена у књизи *Облици изражавања и стилистика.* У њој су све стилске фигуре подељене на две групе:

1. акустичке фигуре, и
2. семантичке фигуре (Маринковић и Николић, 1999: 175−176).

Вредна помена су и модерна истраживања стила која представљају наставак старореторичке мисли и највиши домет су доживела у раду групе реторичара из Лиона у Француској. Лионска група је у књизи *Општа реторика* (1970) објавила сазнања до којих је дошла током испитивања стилских фигура. Њихов рад крунисало је сазнање да се све стилске фигуре граде на основу четири поступка: додавања, одузимања, додавања − одузимања и замене.

На основама учења Лионске групе о начинима грађења стилских фигура Петар Милосављевић је поделио све стилске фигуре на индексне, иконичке и симболичке. Милосављевићева класификација се заснива на и Пирсовој подели знакова на три основне врсте: индексне, иконичке и симболичке. [66]

Фигуре засноване на основама индексног знака су оне које стандардном изразу нешто додају, нешто одузимају или нешто замењују са циљем да истакну

---

[64] Квинтилијан је у *Образовању говорника*, у осмој, деветој и десетој књизи (1967), засновао учење о стилу и стилским фигурама као реторичку доктрину „која ће се пренети у касније епохе“ (Вуковић, 2000: 146). Питањима стила Аристотел се бавио у трећој књизи *Реторике*, од прве до дванаесте главе (1987).

[65] Највеће тешкоће у разврставању у оквиру наведене класификације представљају фигуре мисли. На пример, алегорија спада у фигуре речи, а може се сврстати и у фигуре мисли. У њих се може сврстати чак и реторско питање, које спада у фигуре конструкције.

[66] Типологија стилских фигура са становишта индексних, иконичких и симболичких знакова изложена је у *Теорији књижевности* Петра Милосављевић (Милосављевић, 2006: 235−253).

извесне елементе у говору и изразу. Њиховој природи би одговарале старореторичке фигуре дикције, конструкције и фигуре мисли. Индексни знак се по својој природи подудара са експресивним, изражајним знацима за које је карактеристичан поступак стилизације израза са намером да се у комуникацији нешто истакне или умањи. За фигуре дикције је специфично да се граде на звучним елементима, па се називају и звучним фигурама. Теоријска наука о књижевности разликује велики број оваквих стилских средстава, па ћемо набројати само неке од њих: асонанца, алитернација, парономазија, палилогија, анафора, епифора, симплока, каламбур и слично. Фигуре конструкције се граде на синтаксичким основама, па се називају и синтаксичким фигурама. Оне се заснивају на специфичном распореду синтаксичких елемената који својом структуром одступају од стандардног језичког израза. У њих спадају: инверзија, елипса, асидентон, полисидентон и реторско питање. У фигуре мисли Милосављевић убраја афоризам, антитезу, хиперболу, литоту, градацију, иронију, парадокс и оксиморон.

У стилске фигуре засноване на основама иконичког и симболичког знака спадају тропи. И стара реторика је разликовала тропе од правих фигура. У тропима речи се не употребљавају са намером да се појача њихов израз или изрази нека нова нијанса значења. Речи у тропима мењају своје основно значење, стога се тропи и називају фигурама пренесеног значења. Међутим, израз пренесено значење не можемо ограничити само на тропе. Он може донекле обухватити и неке друге стилске фигуре, попут ироније, парадокса и оксиморона. Наведене фигуре спадају у фигуре мисли и представљају прелаз између стилских фигура у правом смислу чија је функција да интензивирају значење, и тропа, који мењају значење речи.

Фигуре пренесеног значења професор Милосављевић са семиолошког становишта дели у две групе:

1. фигуре засноване на иконичком знаку,
2. фигуре засноване на симболичком знаку.

Разлику између иконичког и симболичког знака књижевни теоретичар објашњава тиме што је иконички знак дат као слика, односно модел предмета који представља, док је симболички знак, по правилу, арбитраран. Између симболичног знака и онога што он означава не мора да постоји сличност, али то не значи да се он не темељи на неком степену мотивације која постоји између њега и предмета који означава.

У стилске фигуре које се заснивају на иконичком представљању, Милосављевић убраја метафору, алегорију и персонификацију, а од стилских фигура чија се природа заснива на симболичком знаку најизразитији је симбол, а затим долазе метонимија и синегдоха.

Разматрање стила са становишта парадигматске концепције стила професора Милосављевића би значило да кад год у књижевном делу неког аутора установимо организовани скуп стилских елемената можемо да говоримо о његовом стилу. Уколико изложено преведемо у област стилских фигура, наведени став означавао би да кад год уочимо да у стваралаштву одређеног ствараоца доминирају стилске фигуре засноване на одређеној природи језичког знака (индексној, иконичкој или симболичкој), можемо, са становишта порекла и

природе језичких знакова и врсте доминантних стилских фигура, говорити о његовом индивидуалном стилу. На тај начин можемо изучавати целокупно стваралаштво књижевника, али се и бавити конкретним књижевним делима и откривати и тумачити њихов уметнички свет.[67]

Анализа књижевних дела посредством језичко-стилских поступака тековина је споја модерне методике са науком о књижевношћу. „У модерној методичкој литератури језичко-стилска анализа спада у ред сложенијих аналитичкосинтетичких методичких поступака којима се анализирају и тумаче језик и стил књижевног дела. Та сложеност произилази из разноврсне стилске структуре књижевног дела и различитих стваралачких поступака којима писац остварује уобличавање своје уметничке визије“ (Стакић, 2011: 177).

Да стилске фигуре имају велику улогу и значај у откривању света књижевног дела, показаћемо на примеру Андрићеве приповетке *Аска и вук*. [68] Пошто обим наведене приповетке не дозвољава да је у целини цитирамо, наше испитивање ограничићемо на одломак. Испитивању стила приступићемо са парадигматског становишта и на основу учесталости френквенције јављања стилских фигура, њихове доминантности и експресивности, покушаћемо да извучемо закључке о стилу конкретног дела, односно одабраног одломака, и парадигматској организацији његових лексичких елемената и њиховом значају и улози у представљању уметничког света.

Приповетка *Аска и вук* је прича о овчици Аски која живи у овчијем свету на Стрмим ливадама. Аска је још као јагње, заправо, чим је стала на своје круте и необично издужене ногице, почела да показује своју праву ћуд. Привлачиле су је уметност, игра и балет. Није одустала од уписа у балетску школу ни пред убеђивањима мајке да је уметност несигуран позив „који нит храни нит брани онога ко му се ода“, и да је пут уметности „неизвестан, варљив и тежак“. Њен сусрет са страшним вуком десио се почетком јесени, када је Аска, занесена свежином дана и лепотом сочне траве, зашла у удаљену букову шуму:

Дивни предео, који је опијао и заносио Аску, дигао се одједном као танка и варљива завеса, а пред њом је стајао вук ужагрених очију, подвијена репа и као

---

[67] У *Теорији књижевности* Рене Велека и Остина Ворена стоји да се стилистика бави или проучавањем једног књижевног дела или групе уметничких дела које треба описати с обзиром на њихову естетску функцију и значење. Таквим стилским анализама се може приступити на два начина:

1. Систематски испитивати језички систем књижевног дела и тумачити његове особине, „с обзиром на његову естетску сврху“;

2. Проучавати збир „особених одлика по којима се тај систем разликује од њему подобних система“ (Велек и Ворен, 1965: 206).

[68] Приповетка *Аска и вук* Иве Андрића чита се и тумачи у шестом разреду основне школе (Милинковић и Стакић, 2011: 22-27).

на смех малко искежених зуба, страшнији од свих мајчиних опомена. Крв се у Аски следила и ножице су под њом одрвенеле. Присећала се да треба да дозове своје, и отварала је уста, али гласа није било. Али, смрт је пред њом била, невидљива а једина и свугдашња, грозна и невероватна у својој грозоти.

Вук је направио полукруг око своје непомичне жртве, полаганим, меким ходом који претходи скоку. Изгледало је да са неверицом, уколико вукови познају неверицу, посматра шиљеже и да се са сумњом, јер за сумњу су вукови способни, и са страхом од замке пита како је ово младо, бело и лепо, могло залутати чак овамо и доћи му такорећи под зуб.

За жртву су то били неочекивани чудни тренуци, негде између самртног ужаса, у ком је већ била потонула, и незамисливе, крваве и коначне чињенице која се крије иза речи – смрт. То је већ премрлој Аски остављало нешто мало времена и тамо где је мислила да га више нема и не може бити, али тако мало да је то једва личило на време. То јој је дало снаге за покрет, али то није био покрет одбране, јер за њега није била способна. Последњи покрет могао је бити само – игра (Андрић, 2011: 23).

У одломку доминирају стилске фигуре утемељене на иконичкој природи језичког знака и циљ им је да у литерарној комуникацији промене значење речи. Говорећи о лепотама предела које су ишчезле пред појавом страшног вука „ужагрених очију“ и „подвијена репа“, Андрић користи поређење. Лепота природе и предела не нестаје стварно у свом физичком појавном виду, већ престаје бити предмет естетског уживања за субјекта, јунакињу Аску, пред појавом реалне, егзистенцијалне опасности. Да би истакао њихову релативност, Андрић их упоређује са завесом, дивни предео се одједном дигао „као танка и варљива завеса“.

Избор епитета танка и варљива указује на метафизички слој приче, упућује на привид и релативност лепоте, њену немоћ пред претећим деструктивним силама. И у опису вука коришћено је поређење. Његови зуби су „малко искежени“, „као на осмех“. Искеженост зуба звери не буди асоцијације везане за осмех. У искеженим зубима крије се претња. Њихово повезивање, преко поређења, са осмехом открива сарказам. Осмех на уснама онога ко нам угрожава физичку или психичку егзистенцију указује на лицемерност и дволичност људске природе. Исказивање сарказма и ироније преко поређења показује да у основама иконичког знака могу лежати и фигуре мисли. Избог прилога за количину *малко*, који одступа од стандарног облика *мало* показује ствараочеву везаност за локалне говоре и народну лексику.

Пред појавом вука „крв се у Аски следила и ножице су под њом одрвенеле“. Наведена појава није физички могућа, путем замене појмова приказана је паралисаност и страх човека да се покрене. Израз „крв ми се заледила“ или „ноге су ми се паралисале“ употребићемо да означимо стање огромног страха, језе или панике, које нас потпуно паралише и одузима способност било какве акције. Замена појмова је извршена на основу језгра сличности које се успоставља између појмова. Синтагме *залеђена крв* и *дрвене ноге* означавају тренутну одузетост, паралисаност, немогућност кретања, и спадају у метонимију, стилску фигуру грађену на основама симболичног знака.

Као и израз *малко* и синтагме *заледила (следила) ми се крв* и *удрвениле (укочиле) су ми се ноге* су изрази познати у народној лексици.

Метонимијску замену појмова имамо и у слици која приказује да Аска доживљава вука као смрт која се налази пред њом, као и у неверици вука израженој кроз питање како је шиљеже могло да му дође „под зуб“. Израз „доћи под зуб“ користи се у народној лексици када се жели сликовито представити падање непријатељу у руке. Често се исто стање означава и бруталнијим изразима и синонимима, попут „доћи под нож“.[69]

Сам избор вука и јагњета за главне јунаке приповетке није случајан. Овим животињама су још у баснама придодате опште познате особине. Јагње представља невиност, а вук крвождерност и суровост. Но, Андрићев избор јагњета и вука за главне јунаке приповетке и њихово персонификовање много је сложенији но у баснама и залази у област симболичног. Јагње је и хришћански симбол невине жртве која се преноси божанству. Ритуал жртвовања старији је од хришћанства и био је познат и у грчкој и римској многобожачкој религији, као и паганским веровањима многих народа. Обредно жртвовање јагњета саставни је део обредних ритуала многих старих религија чији су врховни свештеници били прекривени кожом вука или носили маске ове тотемске животиње.

Персонификовање јагњета и вука симболично представља однос између жртве и крвника. Жртва није способна за отпор, одбрану, бег. Њен једини покрет је игра. И избор игре је, такође, симболичан. Плес представља један од најранијих израза уметничког у човеку. У почетку је његов каракактер био везан за обред. Људи су преко плеса успостављали додир са трансцеденталним силама, тако што су играјући западали у стање заноса и транса. Играчи, обузети плесом, не осећају спољашњу реалност, заокупљени собом и покретом који извире из њих самих, подсећају на Платоновог песника који понесен заносом, изван је себе и свог мирног разума. Нешто раније, Андрић је у причи изразио став да је игра најплеменитија од свих уметности, јер је једина код које се уметник служи искључиво својим рођеним телом.

У истицању вукове неверице и сумње, како је тако младо и лепо створење могло залутати тако далеко, и страха да није у питању замка, Андрић је употребио *епаналепсу*, односно понављање у коме се понављани делови структурно не подударају.

Изгледало је да ***са*** *неверицом, уколико вукови познају неверицу, посматра шиљеже и да се* ***са*** *сумњом, јер за сумњу су вукови способни, и* ***са*** *страхом од замке пита како је ово младо, бело и лепо, могло залутати чак овамо и доћи му такорећи под зуб.*[70]

Епаналепса представља стилску фигуру која се темељи на индексним основама знака, али низање особина шиљежета, као младог, белог и лепог у својој основи има градацијску поставку. Ове особине представљајају места

[69] И наведена метонимијска замена појмова указује на Андрићеву повезаност са усменом традицијом. О повезаности са народном лексиком говори и избор именице *шиљеже* као ознаке за јагње.

[70] Болдирани делови текста представљају епаналепсу.

неодређености гледано са аспекта феноменолошког схватања књижевности и учења Романа Ингардена. Пошто шиљеже представља плен за вука, разумљиво је потенцирање његове младости. Белина шиљежета постаје ознака његове невиности и добија значење симбола. У истом контексту можемо посматрати и придев лепо. Жртва је млада, невина и лепа, и наведени њени атрибути представљају степен додатног уживања за крвника, отуда произилазе и његова неверица и сумња, и на послетку, страх.

У сликању психолошких преживљавања жртве Андрић користи метафору. Израз „потонути“ означава западање у стање очаја, ужаса и страха. Понављање негацијских глагола „нема“ и „не може бити“ у контексту времена и нијансирања контрастних парова „нема времена“ и „мало времена“ има психолошку подлогу и указује на унутрашњу борбу јунакиње између унутрашње премрлости њених чула и нагона и жеље за животом, која се актуелизовала кроз покрет. Покрет, игра, плес, уметност, исто су што и живот. Отуда и наглашавање именице „покрет“, која се у одломку понавља три пута.

*То јој је дало снаге за **покрет**, али то није био **покрет** одбране, јер за њега није била способна. Последњи **покрет** могао је бити само – игра.*

Прича о игри шиљежета да спасе свој живот и крволочном, „лукавом, хладном и пословично опрезном вуку“ представља само први, површински слој ове приповетке. У њеним дубљим слојевима крије се велика мисаона и филозофска истина остварена посредством алегорије. Путем замене појмова испричана је мисаона и симболична прича о људима, уметности и животу уопште.

У наведеном одломку из приповетке *Аска и вук* доминирају персонификација, поређење и алегорија, дакле, стилске фигуре које се темеље на основама иконичког знака, и симбол и метонимија, стилске фигуре које се темеље на основама симболичног знака. У одломку се јављају и фигуре мисли у које спадају контраст, градација и иронија. На основу учесталости изложених парадигматских елемената за Андрићев стил на микронивоу, на основу одабраног одломка из приповетке *Аска и вук*, можемо закључити да се он темељи на замени појмова и симболичној употреби језика, као и да стилске фигуре немају само улогу стилских украса, већ су у функцији саопштавање ауторове истине о човеку и свету који га окружује.

У откривању света књижевног дела нису индикативни само стилски изрази и фигуре које стваралац користи. Велику улогу и значај има и начин на који су употребљене. У карактеристике доброг стила не спадају само фигуративност и разноврсност стилских израза којима се постиже сликовитост и омогућава да се појаве и ликови из уметничког света тако представе да се учине конкретним и чулно приступачним читаоцу, већ у посебне одлике уметничког стила спада и његова емоционалност.[71] Она произилази из стваралачевог

[71] „Афективност и сликовитост стилских фигура, оснажује изражајност и информативност говора; појачава експресију и друге вредности беседничког, песничког и разговорног стила“ (Милинковић, 2004: 100).

емотивног односа према животу, догађајима, јунацима или идејама које нам представља у свом књижевном делу.

Емотивни однос стваралаца боји уметничке слике непосредношћу, природношћу и једноставношћу, тако да оне поред естетског утицаја, делују и на емотивни и мисаони свет реципијента и изазивају осећања, чулне представе и мисаону ангажованост. Естетика игре буди емотивни доживљај и иницира мисаоне потенцијале личности. Игра овчице Аске, њен плес за живот, не оставља читаоца равнодушним. Она буди естетски сензибилитет и оплемењује, чинећи нас хуманијим и бољим но што јесмо.

Литература

1. Андрић, И. (2011). „Аска и вук“ у: Милинковић, М. и Стакић М. *Чаролија читања 6 – Читанка за 6. разред основне школе*. Пожега: Епоха, стр. 22–28.
2. Aristotel (1987). *Retorika III*. Preveo Marko Višić. Beograd: Nezavisna izdanja.
3. Bonclere, J. (1971). *Opšta enciklopedija Larousse*, tom 1. Beograd: „Vuk Karadžić“.
4. Velek R. I Ostin V. (1965). *Teorija književnosti*. Preveli Aleksandar Spasić i Slobodan Đorđević. Beograd: Nolit.
5. Vuković, N. (2000). *Putevi stilističke ideje*. Podgorica/Nikšić: Jasen.
6. Kvintilijan, M. F. (1967). *Obrazovanje govornika*. Sarajevo: Veselin Masleša.
7. Маринковић, В. и Николић В. (1999). *Облици изражавања и стилистика.* Врање: Учитељски факултет.
8. Милинковић, М. и Стакић М. (2011). *Чаролија читања 6 – Читанка за 6. разред основне школе*. Пожега: Епоха.
9. Милинковић, М. (2004). *Реторика*. Ужице: Учитељски факултет.
10. Милосављевић, П. (2006). *Теорија књижевности*. Ваљево: Логос и Исток: ДК „Свети Сава“.
11. Solar, M. (1987). *Teorija književnosti*. XI izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
12. Стакић, М. (2011). „Улога и значај анализе језичко-стилских поступака у интерпретацији књижевног дела“, *Зборник радова*, број 13, Ужице: Учитељски факултет, стр. 177–188.

Mirjana Stakić

ROLE AND IMPORTANCE STYLISTIC TOOLS IN INTERPRETATION OF THE LITERARY WORKS

Summary: *This paper examines the role and importance of stylistic tools in discovering the world of literary artistic works. Poetic language provides opportunities to artists to use stylistic tools and create artistic vision of the world, build artistic worlds and heroes that are artisticalyy convincing beyond the boundaries of the worlds and realities in which they were created. The interpretation of literary works through the analysis of linguistic and stylistic procedures it rooted in the well-balanced combination of modern intepretative methods and the science of literature. The actual interpretation of artistic was approached thrugh utilisation of the classification model developed by Petar Milosavljevic, namely, through division and organization of style figures on the index, iconic and symbolic. The workd of literature in this work was intepreted on the micro level, based on a passage from the short story Aska and the Wolf by Ivo Andric. With a paradigmatic point of view, based on the frequency of style figures, their dominance and expressiveness, the conclusions is made about the style of a particular part or selected paragraphs, paradigmatic organization of its lexical elements and their importance and the role in representing the artistic world. Based on the frequency of paradigmatic elements, we conclude that Andric's style on micro-level is based on the replacement of terms and symbolic use of language and figures of speech are in the function of esthetics and particular style, as much as in the function of the author's communication of the truth about man and the world that surrounds him.*

Keywords: *stylistic means , literary work , indexing , iconic and symbolic figures of speech, Petar Milosavljevic, s story Aska and the Wolf, Ivo Andrić.*

Весна Тодоров
Висока школа струковних студија
за васпитаче,
Крушевац

УДК 821.163.41-93-342.09 Олујић Г.

МОГУЋИ СВЕТОВИ У БАЈКАМА ГРОЗДАНЕ ОЛУЈИЋ

Резиме: *У раду се на примерима бајки Небеска река и Седефна ружа показује како постоје различити системи репрезентовања стварности и како долази до брисања границе између фикције и реалности, између јаве и сна, што ће условити да се бавимо питањима – да ли се стварном догађају може дати изглед сна, да ли се сан може представити као стваран догађај, ко конструише стварност и могуће светове и да ли постоји разлика између актуелног света, у којем бораве аутор и читалац и текстуалног актуелног света, у којем су смештени ликови бајки. Проблематизовање ових питања условило је да се у раду фокусирамо на праћење одређених догађаја и деловање ликова, како бисмо објаснили појам приповедног света у складу са теоријом деловања, која је настала у оквиру савремене логике и аналитичке филозофије.*

Кључне речи: *бајка, могући светови, теорија деловања, фикционални свет, наративни свет, конструкција.*

Могући светови – општа разматрања

У савременој филозофији, естетици и теорији књижевности постоје различити приступи фикционалности. Када је књижевна фикција уопште у питању, а посебно фикција у бајкама, могуће је да се она проучава у оквиру парадигме могућих светова. Могуће светове формулисали су логичари и под њима подразумевају светове које конструише људско мишљење. Ми ћемо теорију могућих светова сместити у оквире естетике, с обзиром на то да је она постала нарочито продуктивна у оквирима књижевне теорије, у оквиру расправе о питањима разлике између различитих типова дискурса, укључујући и дистинкцију између фикционалног и фактографског. Модална структура светова подразумева разлику између актуелног, реалног света (света у којем живе и делују аутор и читалац) и текстуалног света (света у који су смештени јунаци прича). Актуелни реални свет представља спознати свет. Тај свет је заправо систем епистема који се састоји од онога што знамо, не знамо и у шта верујемо. Поред спознатог, постоји и уговорени свет или свет обавеза и он се састоји од пристајања и забрана које су условили одређени друштвени морал, културна

правила и он почива на обавезама, забранама и дозволама. Постоји, међутим, и жељени свет који подразумева индивидуална обележја и зависи у првом реду од вредносног система, као и намеравани свет који представља наше циљеве и планове.

Каква је наведена структура светова, који су доминантни, који видљиви светови и каква је разлика између реалног и могућег света умногоме зависи од система нашег знања, а то значи да онтолошки ниво зависи од епистемолошког нивоа. Једноставно, било да се ради о жељеном или намераваном свету, као и ма којем другом, треба знати да они зависе од одређене врсте информација, од моралних и културних кодова, као и од личних мотива и жеља, који узајамно делују једни на друге. Када је реч о наративном свету, свету бајки Гроздане Олујић, ту у анализи и интерпретацији, такође, можемо да пратимо категорије везане за семантику могућих светова као што су: категорија стварног света СС, категорија природних закона (П-закони), категорија случајности, категорија негативне радње. Анализом ових феномена потврђујемо заправо став Љубомира Долежела[72] – да је књижевна фикција најделотворнија експериментална лабораторија у подухвату конструисања светова. Зато се и ми, попут овог теоретичара, бавимо питањима: Како настају фикционални светови? Какве су њихове структуре и типови? На који начин су у вези са књижевним текстом, односно ауторском бајком? Како се реконструишу у процесу читања?

Фикционални свет бајки

Семантика могућих светова потенцира став да је аутор конструисао фикционални свет, а читаочева улога јесте у томе да тај свет деконструише. Читаоци приступају фикционалном свету у процесу рецепције и током читања и анализе требало би да реконструишу свет. Међутим, какав ће свет конструисати зависи од типа читаоца, стила и сврхе читања и многих других чинилаца. Тако се, на пример, приликом деконструкције бајковитог света Гроздане Олујић, може размишљати о том свету као о приповедном свету, где се приче одвијају у посебној врсти могућих светова.

У бајкама *Небеска река* и *Седефна ружа* најпре су представљени водени светови у којима делују поменуте јунакиње: „Текле реке, свака по своме: нека на исток, нека на запад, а нека с планине право у море“ (Маринковић и Марковић, 2007: 116), и „Дубоко на дну мора, где зраци сунца стижу тек у подне, живела је школька лепотица, звана Седефна ружа...“ (Маринковић и Марковић 2008: 140). И у једном и у другом случају ради се о свету природе, па имајући у виду да је свет природе подложан променама које називамо природним догађајима, можемо рећи да смо конструисали један динамичан свет и свет стварне природе СП. У следећем стадијуму свет добија једну нову категорију, особу О, те свет поприма структуру СПО. Особа је ентитет који има своју структуру – поред физичких својстава поседује и ментални живот: стање свести, особине, снове, догађаје.

72 Љубомир Долежел је директни настављач једне од најутицајнијих књижевно-теоријских школа у 20. веку и он уводи наведене категорије, које су важне за проучавање семантике фикционалног приповедања. Његов постструктуралистички приступ књижевној семантици представљен је у књизи *Хетерокосмика: фикција и могући светови*, Београд, 2008.

Дакле, особа доводи до одређених промена у свету, које су резултат њених намера, а које ми називамо радњама. Деловање особа подразумева и семиотичке чинове, превасходно говорне, којима особа путем знакова саопштава информације.

Најпре, како су описане особе-ликови у поменутим бајкама: Небеска река као тврдоглавица, својеглавица, сва светла и прозрачна, а Седефна ружа као лепотица. О чему сањају, тј. какве су им намере и шта покреће радњу: Небеску реку привлаче снежни планински врхунци и ружа сунца у модринама неба, а Седефну ружу привлачи сјај Горњег света. Како оне то говорно саопштавају: у разговору са собом (шапутањем) и у комуникацији са другима. Седефна ружа шапуће о Горњем свету: „Да ми је изаћи на светлост дана, да ми је видети сунце и цвеће, осетити дах ветра!“ Небеска река Великој речној мајци саопштава „Нећу на запад!“, премда и она шапћући саопштава. „Кад бих постала небеска река!“. Према томе, свет (С) је уобличен као свет са више особа тако да у интеракцији особе (О) са другима долази до промена.

У контексту моделативног оквира могућих светова јунакиње-актери поменутих бајки могу се кретати у правцу два или више могућих исхода. Када Мајка свих река одлучи да припази на своју кћер и све потоке и реке постави као стражаре како се ова не би попела на небо, у исто време треба се запитати, шта би се десило да до забране није дошло. Када Седефна ружа слуша говор рибе о Горњем свету, не чује га у потпуности јер је ова изгубила дах. Шта би се десило да је риба успела да исприча причу до краја? Дакле, да би се сазнала животна историја актера, морамо бити свесни не само да је свет променљив већ и то како би се једна ситуација изменила у неку другу, како би неки догађаји произвели след неких других дешавања, да није било тог актера и његовог одређеног деловања или неделовања.

Деловање актере оријентише према будућности и они из једне иницијалне позиције напредују до одређеног исхода. Међутим, специфичност наведене две бајке Гроздане Олујић јесте у томе што јунакиње-актери тих бајки учествују у одређеним догађајима својим неделовањем. Тако је барем у уводном делу ових бајки. Јасне су намере самих актера и јасно су описана њихова неслагања са одређеном датошћу. Седефна ружа каже: „Чега има чудесног у рађању нове звезде из једног њеног откинутог крака? Милионима година расту корали, пузе ракови, њише се коралне грана срасла уза стену. Читаву вечност шуме таласи, па шта?“ (Маринковић и Марковић, 2008:140). Небеска река јасно говори: „Не, и не!“ јер се и она не слаже са устаљеним поретком ствари: „Текле реке, свака по своме: нека на исток, нека на запад, а нека са планине право у море. Па и куда би?“ (Маринковић и Марковић, 2007:116). Према томе, треба имати у виду које су то почетне позиције и почетна размишљања јунака-актера. Пошто су јунаци открили своје намере, очекујемо њихово деловање, али је питање да ли ће оно бити у складу са природним законима.

П-закони су они закони који делују на особе, не само споља, већ и изнутра. У нашем телу се, на пример, одвија велики број догађаја који су условљени П-законима: рођење, раст, старење, бол, болест, смрт. У складу са П-законима у *Небеској реци* рађају се реке, теку, уливају се у море, а у *Седефној ружи* расте и развија се шкољка и у шкољки бисер. Небеска река без обзира на

одређене П-законе успева да оствари свој циљ и уместо у мору успева да се нађе на небу. Ту онда можемо да говоримо о томе како је особа успела да својим деловањем иницијално стање трансформише у жељени исход. Међутим, када актер не успе да се трансформише и постигне жељени циљ, у контексту семантике могућих светова, можемо говорити о *случајности*. „Уколико је постигнути исход по актера повољнији од намераваног исхода, говоримо о срећној случајности, а уколико је мање повољан, говоримо о несрећној случајности“ (Долежел, 2008:72). Случајности се налазе изван контроле самих актера, тако да наликују на П-законе. Актер постаје њихов објекат, односно, њихова жртва и то је видљиво у *Седефној ружи*, где школька у тренутку кад је стекла свој мир доживљава преображај:

„Никога није тражила. Скоро заборави на приче о цвећу и облацима, кад сенка нечијег тамног тела суну кроз воду, нечија рука је зграби, отрже са дна и понесе у висине“ (Маринковић и Марковић, 2008: 142). Међутим, ту престаје свака подударност П-закона и *случајности,* јер у П-догађаје који се дешавају услед П-закона нису уплетени ментални догађаји, а у *случајности* јесу. У *случајности* да се нађе у Горњем свету уплетене су намере школьке тако да се *случајности* дешавају само онда када актер-лик настоји намерено да делује. „То су својеврсни упади насумичности у домен сврховитости“ (Долежел, 2008:72). Осим *случајности* као специјална категорија деловања у поменутим бајкама Гроздане Олујић појављује се и категорија *пропуста* или *уздржавања*, односно категорија *негативне радње*. У *Седефној ружи* школька након разговора са коралном граном и медузама престаје да делује:

„Није се више мицала. Није отварала уста“ (Маринковић и Марковић, 2008: 141), али постоји њено пасивно допуштање да се нешто догоди, а што је веома важно у структуисању бајке. Категорија *случајности* и *пропуста* уочљива је и у бајци *Небеска река*. Након постављених препрека мала река је престала да делује: „Замрла од туге, мала река је ћутала, а дани су се крунили као зрневље кукуруза“ (Маринковић и Марковић, 2007: 116). Ипак, иако не делује она се захваљујући П-законима „као ватрене змије скакале су муње по небу, а громови сурвавали стење с планине“ (Маринковић и Марковић, 2007: 116), и услед сопствених намера, успева наћи на небу: „преко читавог неба, сва блистава, као шарени лук, путовала је мала река“ (Маринковић и Марковић, 2007: 117).

Мотивација и начини деловања

Мотивација је кључ веома важан за разумевање разноликости деловања, за одговор на питања зашто и како се делује. У теорији могућих светова битни су они мотивациони фактори који обухватају когнитивне и емоционалне капацитете особа. Когнитивни систем мотивације утемељен је на Аристителовом учењу, које иде за тим да објасни како деловање мотивишу сви процеси стицања и примене знања: чулна перцепција, уверење, обрада података, вредновање и тако редом. Када су бајке *Небеска река* и *Седефна ружа* у питању можемо се упитати шта мотивише малу реку, односно школьку да теже небеском, односно, горњем свету? Каква су сазнања Небеске реке и Седефне руже о жељеним световима? Како су особе-актери дошли до тог сазнања? Шта им таква сазнања омогућавају?

За наративну семантику посебно су важна два фактора: *одлучивање* и *прописана секвенца*. Небеска река и Седефна ружа одлучују се за неке друге

светове и не желе да следе *прописану секвенцу*, која подразумева деловање по одређеном стреотипу. Дакле, у бајци се даје сценарио и план, који нису ништа друго него водичи како се индивидуа треба понашати. Седефна ружа добија упутства коралне гране. „Мора се знати *своје* место и не одлазити с њега“ (Маринковић и Марковић, 2008: 140), а Небеска река то упутство добија од мајке: „Боље пожури да стигнеш у долину, у море, док нису почели зимски мразеви“ (Маринковић и Марковић, 2007: 116). Дакле, тачно се зна поредак ствари у свету. Међутим, емоције се у овом случају јављају као моћан мотивациони фактор, који условљава деловање ликова-актера и њихово немирење са датом реалношћу. У бајци *Седефна ружа* посебно можемо уочити читав концепт основних емоција, који је увео још Џон Лок, а који је потом проширен у савременој психологији: страх, гнев, туга, радост, љубав. Седефна ружа мрзи морски свет: „Седефној ружи постаде мрзак свет морског дна. Одвратним јој се учини чак и слатки шум мора“ (Маринковић и Марковић, 2008: 141), потом се јавља чежња за Горњим светом, која затим прелази у бол „Седефна ружа се скупи и заплака у себи. Затим осети како туга, као плима, плави читаво њено биће и згушњава се у блиставу, чврсту кап“ (Маринковић и Марковић, 2008: 141). Покушај класификације емоција претпоставља да оне чине систем корелација, тако да можемо уочавати чувене парове: радост-туга, љубав-мржња, спокој-гнев и сл, али та дихотомија се може преобразити у тријаду уколико се уведе и одсуство емоција, тзв. нулта емоција-апатија, која је, такође, видљива код Седефне руже: „Није јој више било ни до Горњега, ни до Доњега света. Она је тражила и налазила свет у себи“ (Маринковић и Марковић, 2008: 141).

Дакле, трагајући за објашњењем зашто река и шкољка теже другим световима, ми заправо трагамо за њиховим мотивима, што би у теорији деловања значило да свака радња зависи од скривених менталних стања и догађаја. У наведеним бајкама видели смо да су шкољка и мала река извесне бунтовнице, односно противнице датог поретка, и то зато што су у питању особе нежног срца. Њихово супротстављање није мотивисано неким претрпљеним неправдама већ у првом реду њиховом осећајношћу. Седефна ружа се повлачи у себе и сањари о другачијем севету „Светлије је на површини мора, певају и лете птице шарених крила. /.../ Шта су таласи према ветру? Шта шум мора према песми трава и птица?“ (Маринковић и Марковић, 2008: 140, 141), а малу реку очаравају облаци и звезде.

И једна и друга бајка завршавају се остварењем сна ликова-актера. Мала река постаје небеска: „Један крај лука дотицао је врх планине, други је нежно зарањао у море, али она сама није припадала ни планини ни мору. Била је небеска река“ (Маринковић и Марковић, 2007: 117), као што и Седефна ружа долази до Горњег света.

Закључак

Теорија могућих светова доводи у питање темељну вредност људске цивилизације, а то је - истина. Анализирајући бајке Гроздане Олујић у складу са теоријом деловања, ми смо, заправо, показали да постоји одређена структура светова. Низом наративних стратегија може се обликовати жељени свет, али, можда, и стварни. Дакле, као и у наративном свету и у стварном постоје

одређени системи: систем епистема, денотички системи, аксиолошки и др. Модална структура мора да поседује одређене актуелне епистеме, а како оне зависе од онтолошког нивоа, не можемо са сигурношћу утврдити одговоре на питања: какав је свет бајки Гроздане Олујић – да ли је тај свет стварни свет, или могући, природни или уговорени. Тумачење зависи од корпуса знања оног који чита и тумачи. Можда Гроздана Олујић представља стварни свет, јер описује како је настала дуга у складу са П-законима и описује како настаје бисер у шкољки, такође, у складу са П-законима. Са друге стране, можда се ту ради о жељеном свету, јер се описује како се могу снови претворити у стварност и како се не мора увек прихватати концепт већине? Дакле, могућа су разна сазнајна решења, а која ће постати важна зависи од читаочевог система информација, његових моралних и културних начела, као и од његових сопствених мотива и жеља. Према томе, у контексту семантике могућих светова треба имати у виду и питања *ко говори* и *ко види*, јер су она битна за оцењивање и тумачење онога што се види и о чему се говори.

Литература

1. Долежел, Љ. (2008). *Хетерокосмика: фикција и могући светови*. Београд: Службени гласник.
2. Лешић, З. (2010). *Теорија књижевности*. Београд: Службени гласник.
3. Маринковић, С. и Марковић, С. (2007). *Читанка: за пети разред основне школе*. Београд: креативни центар.
4. Маринковић, С. и Марковић, С. (2008). *Читанка: за шести разред основне школе*. Београд: Креативни центар.

Vesna Todorov

POSSIBLE WORLDS IN FAIRYTALES BY GROZDANA OLUJIĆ

Summary: *On the example of two fairy tales, The Heavenly River and The Rose of Mother-of-Pearl, the paper demonstrates that there exist various systems for representing reality and that the line separating reality from fiction, the waking reality and a dream, can become blurred, thus giving rise to the questions such as: can a real event be made to appear dreamlike; can a dream be presented as a real event; who is the one constructing reality and possible worlds, and whether there actually is a difference between the actual world, in which both the author and the reader live, and the actual world of the text, inhabited by fairytale characters. The investigation of these issues was carried through focusing on certain events and actions by characters in order to explain the concept of narrative world in accordance with the action theory within contemporary logic and analytic philosophy.*

Key words: *fairytale, possible worlds, action theory, fictional world, narrative world, construction.*

Анђелка Лазић
Висока школа струковних студија
за васпитаче,
Шабац

УДК 811.163.41'373'282(497.11 Мачва):39
821.163.41.09 Лазаревић Л.

НАРОДНА И ИНСТИТУЦИОНАЛИЗОВАНА ВЕРА И ОБИЧАЈИ ЛАЗАРЕВИЋЕВИХ ЈУНАКА СУ ЖИВА ЦРКВА

Резиме: *Рад се бави дијалекатском лексиком говора Мачве, из сфере духовне културе чија се семантика тиче народне вере, религије и обичаја. Даје се концепт мачванског модела света поређењем православне слике света дате у приповеткама мачванског писца Лазе К. Лазаревића и живе религијске праксе у савременој руралној средини Мачве. Породица као основа српског традицијског друштва, традиционална патријархална кућа, неговала је обрасце понашања као својеврстан поглед на свет, у коме су религија и вера легитимација друштвеног поретка, а њихово познавање услов разумевања поступака књижевних јунака под окриљем заједничке моралне заједнице, цркве.*

1. *Методолошким поступком примењеним у овом раду настоји се да уочавањем, издвајањем и тематским разврставањем фундаменталних и најфреквентнијих појмова, симбола, топоса и других књижевних реквизита, означених у књижевном делу могуће продрети у основне идејне смислове пишчевог света.*
2. *Регионално и хронолошко сређивање грађе омогућује реконструкцију семантике религиозне лексике, имајући у виду синкретизам православља и претхришћанске вере.*
3. *Моралне вредности пишчевих јунака упоређене са стањем на данашњем терену Мачве безвремена су категорија, а друштвена условљеност морала показује се као привид или нијанса.*

Кључне речи: *пишчев свет, вера, религија, реконструкција семантике лексике, православни морал.*

1. Лексеме које означавају појмове који се односе на животне циклусе, религију, народна веровања и обичаје

Према мишљењу Вука Караџића, народ одликују језик, закон (вера) и обичаји. Један од чинилаца и форманата српске културе и идентитета је православље.

Бавећи се старом српском религијом и митологијом, Веселин Чајкановић примећује да српска вера представља синкретизам паганизма и православља, уз разноликост грађе с обзиром на старост и на разне покрајине у којима је скупљана. Ниједан народ, па и српски, никада није имао *апсолутну, у свим појединостима истоветну религију, него је она одвајкада била племенски и просторно нијансирана; неке, опет, разлике настале су под туђим утицајима, који датирају из разних времена* (Чајкановић, књ. 5, 1994:53).

Тек 80-их година 20. века, Никита Иљич Толстој, оснивач руске етнолингвистичке школе, са својим сарадницима за израду речника словенске културе, истицао је уз теоријска знања важност практичних искустава разумевања живе народне традиције (*Словенска митологија*[73] 2001:9). Пошто ће лексикограф увек покушавати да нађе нова решења за нерешене проблеме, уз потребу да зна историју језика, *познавање културног контекста природна је ствар* (Згуста, 1991:25, фн. 15).

Задатак овог рада јесте најсажетији лексички опис једног дела српског, мачванског модела, света грађеног на митолошким основама и посматраног кроз призму приповедака локалног писца Лазе К. Лазаревића. У утврђивању његове морфологије као подстицај послужила је методологија примењена у књизи *СМ* (2001). Мало је обавештења о конкретној локалној култури која нас интересује у *СМ*, али колективно несвесно понекад долази до изражаја.

Као кључ продора у културу Мачве послужила је семантика лексике. Пошло се од структуре традиционалног модела света писца и савремене руралне средине. При тумачењу текста не треба занемарити дијалекатске одлике, конкретну локалну форму и појаве мачванске народне културе, која постоји од давнина, још из времена када је хришћанство потиснуло паганство у сферу народне културе. Народни календар је формално потчињен црквеном. Сматра се да обреди представљају остатке паганства, мада данас многи симболи и поменути сакрални елементи обављају кључне функције у хришћанству, па је освећена *вода* – основа тајне крштења, која моћно штити од злих сила, *кандило* и *свећа* су бескрвна жртва Богу, док је земља материјална суштина људског тела (*СМ,* 2001:24).

2. Методолошки поступак груписања лексике у ЛКП

На питања о интеракцији цивилизацијског модела и језика одговарамо моделом лингвокултуролошког поља (ЛКП), хијерархијском структуром сачињеном од лингвокултурема разних нивоа обједињених припадношћу одређеној културној и семантичкој сфери. Наше истраживање базира се на материјалу лингвокултурема које структуришу ЛКП „религија, животни циклуси, народна веровања и обичаји“ (јединице лексике, фразеологизми, паремиологије, ономастике, говорне етикеције, невербалне комуникације) и усмерено је ка спознаји релевантних истоветности, сличности и разлика и њиховој структури у функционисању у књижевном делу из 19. века и савременом говору. Грађа је ексцерпирана из три приповетке Лазе К. Лазаревића (*Све ће то народ*

[73] У даљем тексту *СМ*.

позлатити, Први пут с оцем на јутрење и *Ветар*)[74], које се обрађују у нашој школи и прикупљена на терену Мачве.

Лексику из Лазаревићевих приповедака наводимо и делимо како је то учињено у *Словенској митологији*[75]. Велики број истраживаних лексема потврђује наш закључак да је вера била важна у прошлости и у животу писца. Она у Мачви представља живу народну праксу и у савременом свету.

3. Лексичка анализа и резултати

Натприродна бића и нечиста сила, имају људски, антропоморфни, животињски – зооморфни или помешан антропоморфно-зооморфни облик (*СМ,* 2001:13). У антропоморфна бића спадају: *Бог*, *аранђео*, *покојници*, *аждаја*, *ђаво*, *гуја*, *судбина, усуд*. Персонификоване фигуре су животиње (*кукавица*, *змија*, *гуштер*) и биљке с митолошком и обредном функцијом (*босиљак*, *липа*). Предмети су: *точак*, *штап*/ *кашика, нож*/ *појас, прстен*. Ритуални предмет је *звоно*. Појаве су *ветар, киша, облаци, пожар, светлост, сенка*, *земља* (материја од које је, према Библији, саздан човек; *...земља јеси, у земљу отидеши – СНП*, 133). Тумачимо и симболику простора (*небо*), географских објеката – река (*Лаба, Сава*), места од ритуалног значаја – *бунар*, *вода*, *камен*, *пут*, раскрснице, зграде и делове зграда (*кућа*, *врата, огњиште, праг, ћошак*).

У народним представама на небу су праведне, божанске силе, а подземни свет настањују нечисте силе таме. На Земљи се та два начела боре, а центар борбе је човекова *душа,* док Божја воља и промисао господаре свима и одређују све. Божанска сила води порекло од хришћанства, а нечиста сила од словенског паганства. При том постоје и позајмице, али и иновације локалног порекла (*СМ,* 2001:14).

Ватра са домаћег *огњишта* заузима важно место у погледу на свет у религијском понашању словена (*СМ,* 2001:16). Од митолошких места Лазаревић помиње *онај свет* и *рај*. Категорија време приказана је годишњим празницима, обележеним данима (*Ђурђевдан, недеља*), временом дан-ноћ. Од обреда помињу се венчање и сахрањивање, чак нека врста жртве, завета, побратимства. Обредне радње су: *кађење, опраштање, сахрањивање, целивање.* У догађаје би спадали брак, сан, смрт. Именовање има корене у религији и митологији, као и у друштвеној стварности. Лазаревићеве боје су ахроматске светлости и сенке. Бројеви (на лутријском тикету и на болесничком кревету), нису без набоја симболике која се прећуткује, јер је разумљива, али само савременицима са истих простора, али не и нашим ученицима и професорима.

Бројчано гледано, мноштво је лексема из народне религије и обичаја; највише су заступљена лица, затим следе предмети, па остали тематски кругови. При том су оне присутне и у другим семантичким пољима.

Има 95 лексема које означавају животне циклусе: рођење (*дете у повоју, ослободити се бремена*, *ототањити*, *нејак, нејач, ситна деца*), свадба (*жена* – супруга, *женско дете*/ *створење, човек* – супруг). Радње су: *вући пред олтар,*

[74] У даљем тексту *СНП, ПП, В*.

[75] Даље *СМ*.

довести, узети се. Народно веровање очувало се у низу лексема које се везују за догађаје, особине младих и понашање људи који претходе свадби. Присутан је стид. Од девојке се очекивало да је поштена и честита. Суштина патријархалног схватања о понашању савремене младежи исказана је кратким узвиком незадовољства: – *хај, хај, како су ваши стари б е г е н и с а в а л и девојке, а као се ви данс з а љ у б љ у ј е т е!* (164, 161). Кум се поштовао, а прстен је био симбол вереништва.

На смрт се односе лексеме: *зенути, издисати* (у тексту употребљено фигуративно), *лећи на чамову даску, узети душу, удављеник, удова.* Самртника ће свештеник *причестити*: очитаће му молитву, дати му хлеб и вино који симболизују Христово тело и крв и омогућиће му да се исповеди, како би му греси били опроштени. Најближи рођаци ће му *палити свећу*, а за *сахрањивање* је потребна *чамова даска*, тј. мртвачки сандук. Старији и данас припремају *ствари*, одећу и опрему за властити погреб. Оцу ће само *задрктати* и *заиграти* усна за мртвим братом, жене ће *ударити запевати* (нарицати), *кукати*, а о деци наратор каже: *стоји нас вриска*. Гледајући оца *постарелог* од коцкања, дечак наратор ће *чудити се* како мртвац дише. Отац је замерао супрузи што је почела *плакати нада* њим *живим*. Последња два примера потврда су да је лексика која се односи на смрт честа у свакодневној употреби, и када о смрти није реч.

Животне циклусе означавају и лексеме: *век, књига живота* (ток нечијег живота), *жива уста* (жив човек), *стари људи* (који су живели раније и бољег су кова од савременика), *бити други човек* у једном периоду свога живота, *извести некога на пут*, одгајити децу, *хранити децу* (гајити) и вајкати се у старости: *хеј*, ала се онда живело.

О мачванским народним обредима у животном циклусу појединца није писано, али се о њима може доста сазнати од старијих људи, јер се и данас врше ритуални поступци поводом преломних тренутака. *Ритуал је заправо начин потврђивања свих преломних тренутака у животу појединца* (Јовановић, 2005:51). Семантику ових лексема, коју оне имају у текстовима читанки, важно је правилно протумачити и дефинисати, јер је наши ученици не знају. Објашњење млађој генерацији допринело би проширивању и употпуњавању знања из ове области, будући да се савремени однос према рођењу, венчању и смрти у многоме разликује од онога у текстовима из 19. века. Црква крштење и брак сматра светим тајнама. Рођење, свадба и смрт у етнолошкој литератури сматрају се ритуалима прелаза. Чајкановић је обичаје поводом рођења, свадбе, смрти и крсног имена – славе назвао – породичне мистерије (Јовановић, 2005:31). Смрт је према народном веровању тренутак ослобађања душе која наставља да егзистира независно од тела (Јовановић, 2005:18). Српска религија може се свести на култ предака (Јовановић, 2005:19). Ова теза може се потврдити у Мачви.

Религија подржава идеју заједништва. Како се појединац односи према културном обрасцу и систему вредности заједнице, његова схватања, извршене радње и представе изражавају читав поглед на свет. Одређена сазнања подстакнута текстовима из уџбеничке литературе чине зато само актуелнијим и занимљивијим постављена питања о традицијским обрасцима из области религије и вере који су легитимација датог друштвеног поретка и услов разумевања поступака књижевних јунака. Лазаревићевим ликовима блиска је

непосредна народна вера која је ослобођење, растерећење субјективности помоћу традиције, али и институције. Реч је о систему веровања и обичаја који све своје присталице сједињује у исту моралну заједницу, цркву.

У Лазаревићевим приповеткама вера је – начин живота. Лазаревићево православље је основни културолошки контекст, који је упоришна тачка његових поступака и поступака његових ликова. Два су централна фактора приче *ПП*, отац и мајка. Она је изразито религиозна и зато моћна. Њена духовна снага чини је отменим стубом породице. Митар у кафану иде сваки дан, у цркву само на Ђурђевдан; зато му предстоје пропаст и покајање. Дух истине и правде јачи су од духа силе и зла. То не би требало да остане архаизам у свести наших ученика.

Набројала сам 172 лексеме које означавају појмове који се односе на религију (99 простих, 14 сложених, 59 израза). Оне се могу разврстати у више категорија, у њима је видљива религиозна хијерархија: *Бог, алилуј, Господ, небо, онај горе; владика, калуђер, манастир*. На *великог* Бога упућује велики број лексема и сложених израза и данас уобичајених у Мачви: *ако Бог да, Бог зна како, Бог с тобом, Боже здравља, губити и овај и онај свет*[76], *даће Бог, у Бога дивота, у име Бога...*[77]

Васкрс уз Велики петак је израз и данас жив у Мачви, као и две сложене лексеме: *божја воља* и *божји светац*.[78]

Од религиозних термина присутни су и они који именују радње, стања, начин поступања: *благослов, кајати се, крстити се, причестити, целивати, прижећи*. Помињу се *иконе Светог Николе* и *Светог Ђорђа*. По мишљењу критичара то је: *Чувар породичне судбине... икона, домаћи светац коме се у очајању мати обраћа с молитвом да јој избави мужа, оца породице* (Глигорић, 1973:13). Лазаревићев лик стане под икону и помоли се Богу (Лазаревић, 1961:91). Мотив налазимо и у *Одломцима* (Лазаревић, 1961:193). Уз икону, свакој кући су потребни: *богојављенска водица*[79], *босиљак, босиок, кита*[80], *кандило* и *пламичак*: *Собу је освјетљивало кандило које*

---

[76] „Онај“ свет замишљен је испод земље с обзиром на то да се мртви сахрањују под земљу (Чајкановић, 5:85). Подела онога света на рај и пакао црквеног је порекла (Чајкановић, 5:87).

[77] Више примера има у (Лазић, 2000).

[78] Придев *божји* присутан је у оба речника, а синтагма *божји светац* ни у једном.

[79] Од 12 *некрштених* или *поганих* дана између Божића и Богојављења зависи судбина целе године. На Богојављење зле силе одлазе у воду и крштење те воде потврђује њихов нестанак (*СМ,* 2001:19).

[80] Сложена лексема *кита босиока* је пишчева творевина, у Мачви је то *босиљкача*, букет сувог босиљка којим свештеник освештава водицу. Лазаревић босиљак помиње у *Школској икони* (Лазаревић, 1961:93) и у одломцима из *Баба Вујке* (Лазаревић, 1961:193). Скоро свака домаћица у Мачви гаји босиљак, који се држи по собама, у оделу због мириса и инсеката, користи као зачин и у религиозним ритуалима. Гуње на ормарима и босиљак у ормарима и за иконом су уобичајени реквизити у мачванској кући.

је горјело пред иконом (Лазаревић, 1991:90), *Само пуцка кандилце и миш грицка даску* (Лазаревић, 1991:194).

Лексеме *васкрснути*, *молитва, грешан*, *скрушен*, *Црвено море*, *црква, олтар*, *вечерње, јутрење*, *звонити*, *звоно*[81], носе на себи траг црквеног и књижевних утицаја.

Магија и религија су *само међусобно условљене компоненте различитог степена заступљености у одређеној појави* (Јовановић, 2005:24). Улога и значај магије у овој култури може се сагледати кроз сврху обичајних радњи и уже, кроз конкретне магијско-религијске радње. Последица је одржавање *обичаја*, чак и када му се заборавило значење. Ради остварења циљева обичаји се врше због веровања да тако треба (*тако се ваља*) (Јовановић, 2005:24).

Има 47 лексема и израза у групи која се односи на народно веровање и обичаје. Бића из народних веровања, радње и особине везане за њих су именовани: *аждаја, буди Бог с нама* (враг), *ђаво, ђаво донесе ђаво однесе, напаст*. Гатке су магијске радње срачунате на мешање у будуће догађаје. Занимљиво је обраћање мајке сину после његове приче о слепом пријатељу: *помакни се с места*. У мачванском селу и данас би се рекло саговорнику да не говори нешто страшно с намером да се непомињањем избегне несрећа, да се огради од ње покретањем с места или куцањем у дрво (*да не чује зло*).

Лексеме које се односе на небеска тела су: *вечерњача, месец, пун месец, управо*. Верује се да пун месец утиче на понашање људи, нпр. мајке, а *вечерњача* је показатељ да је сунце зашло и трговац Митар – прокоцкао имање. Месец у народним представама асоцира на загробни свет (*СМ,* 2001:354) и објекат је магије у Мачви: нов месец, почиње се са радовима, он се не сме дочекати празних џепова. Смањује се месец и – брадавице.

У семантичко микропоље о народним веровањима убрајамо и сан, јер он заузима специфично место у животу човека са села. Редовно се огласи неко ко прича шта је *саснио*. Тумачи се значење сна и поступа се у складу са упутствима. Семантика лексике која се односи на сан веома је разноврсна: од сећања и сањарења, до ослобађања потиснутог и симболике битне за пресудна дешавања у животу Лазаревићевих јунака; модерна теорија књижевности и психологија имале би овде шта да кажу.

У *Систематском речнику српскохрватског језика* (Јовановић, Атанацковић, 1980) систематизација лексике каквом се бавимо у овом раду непримерена је данашњем времену, у коме школска деца поново уче веронауку и непогодна за разврставање лексике из Лазаревићевих приповедака за потребе школске праксе (Јовановић, Атанацковић, 1980: 304-329 и 1474-

[81] Када је отац молитвом пред иконом избављен од порока, раздањивање замраченог живота наговештава звук црквеног звона које тријумфално зове морално препорођеног и од зла избављеног човека на јутрење (Глигорић, 1973:13) *Изгубљени отац се преко црквеног прага враћа у крило породице* (Глигорић, 1973:14). Недић сматра да једино звона која тада ударе на јутрење остављају утисак намештене појединости (Недић, 1961:10). Оваквих размимоилажења не би могло бити да је семантика лексике раније утврђена. Глас звона код Лазаревића је многозначан симбол.

1572). Православна лексика није обрађена доследно у великим описним речницима (Бајић, 2007:11).

У овом раду подела лексема које су израз појмова најчешће апстрактне и метафизичке садржине вршена је тако што се пошло од пишчевог погледа на свет. Његов однос према православној вери представља га као Мачванина, његова вера је народна вера његовог краја, и Србина интелектуалца – то је научена религија, уз присуство свести о њеној улози у целовитости интегритета.

1. Породица

Социоекономски оквир српске народне религије представља породица у свом развијеном, задружном облику. Тип породице нашег традицијског друштва звао се „кућа“ и подразумевао кућну заједницу чланова више генерација. Место, улога и значај сваког члана једне такве заједнице у традиционалној култури Срба били су утврђени према патријархалним начелима, којима су се регулисали односи чланова патријархалне породице: мушкарци су били доминантни над женама, а старији над млађима (Јовановић, 2005:15). Мењањем *социјалне основе* нестају *патријархалне породичне заједнице* (Марковић, 1973: 116-117), нестају и првобитне претпоставке магијско-религијских представа (Јовановић, 2005:16).

Принцип мајчин, *праоснован,* чита се из басни као јединоважећи *морал*. Мајка је своје приче морала *зачињавати* (својом философијом о животу, образу, о срећи, о усуду и тако даље, а све се то, опет, наравно, свршавало једним *великим Богом* (148).

У приповеци *В* јунак је под контролом мајчиног животног искуства (Глигорић, 1976:8), а Лазаревић се радује што је патријархална заједница пребродила опасности које су претиле да је растуре (Глигорић, 1973:19). Главни је мотив дужност према породици, он носи велико, готово религиозно осећање породичне заједнице којој се жртвује све, и љубав, и слобода личности (Глигорић, 1973:10).

Значајни догађаји у животу човека и друштвене заједнице праћени су одређеним обичајима. Обичаји се могу поделити на друштвене (обичаји у вези са рођењем, са браком, погребни обичаји), обичаје уз послове, годишње или верске обичаје, правне обичаје, веровања и празноверице (Вулетић, Мијаиловић, 2005:103). Мајка је чувала и неговала обичаје својих предака, у то време сви су знали да је боље *по старом*.

Она је веровала, молећи се, да ће Бог оснажити и наградити њену љубав, као и да ће прихватити жртву таштине, Митра, зато што Бог руши границе свачијег егоизма и опрашта онима који му се врате и обрате. Тако су супружници, покајници, могли, вративши се из цркве, сту*пити преко прага* и започети живот испочетка. Лазаревићево образовање и одговоран однос према написаној речи никад нису били оспоравани па бисмо присуство суштинских симбола православног хришћанства у његовим приповеткама тешко могли прихватити као случајност.

2. Лингвокултуролошки приступ православном моралу у делима класика

Осведочени пријатељ Срба види српску религиозност као начин за избегавање прихватања муслиманске вере (Рајс, 2004:12), очување патриотизма и

култа националних јунака. Срби су претворили своју религију у народну цркву, у народну традицију. Складан лични и заједнички живот типичан је за православно схватање цркве

Лазаревићеве приповетке су, у неку руку, између осталог, и због свечане религиозне атмосфере – савремене параболе. Чак су и речце које употребљавају Лазаревићеви ликови религиозно обојене: *богами*, *богзна*, *богме, дабогме* или прилог *подбогом*, којим се наглашава да женска чељад баш нигде, под милим Богом, није ишла, по усвојеном турском обичају (Каниц, I 1999:101, 365). Тако бројно присуство основних, темељних појмова из хришћанске религије може се довести у везу и са ратовима у којима је писац учествовао, у појмовном кругу човек-смрт-Бог и са православном традицијом краја из кога писац потиче. *Црква* је била установа која је обликовала духовну и националну свест. Лазаревић је био потпуно свестан окружења и времена у коме је живео и приповетком *ПП* поручио је својим читаоцима где је спас и шта је суштина живота: жена и деца су симбол будућности, а православље је духовни и друштвени оквир.

Методолошки поступак примењен у овом раду показује да је уочавањем, издвајањем и тематским разврставањем фундаменталних и најфреквентнијих појмова, симбола, топоса и других књижевних реквизита означених језиком у књижевном делу, могуће продрети у основне идејне смислове пишчевог света. Уз основни лингвистички метод, за потпуније тумачење многобројних смислова, треба примењивати и елементе других метода: књижевнотеоријски, биографски, филозофски и др. јер се тек садејством метода у интердисциплинарном приступу стигне до битних значења књижевног текста који се проучава. Етнолозима и лингвистима предстоји регионално и хронолошко сређивање грађе које би омогућило реконструкцију семантике религиозне лексике имајући у виду и наносе из претхришћанске вере (Чајкановић, књ. 51994:17).

Свештеници под религијом и теологијом сматрају учење цркве и обучавање свештенства, а вера је спонтано и наслеђено традиционално народно уверење и емоција којом је оно пропраћено. Гатке свакако нису део црквеног учења, као и снови. Зато су у раздвајању семантичких поља послужила сазнања из етимологије допуњена сазнањима са терена Мачве. Лазаревић раздваја православну религију и сујеверје и разумевање контекста из његових приповедака од помоћи је код поделе лексике у значењска поља.

Користећи најфреквентније речи Л. Лазаревића, Б. Попадић је дала реченицу: „Кад се ове лексеме споје са најфреквентнијим глаголима добије се да је на самом почетку *РЕЧ* и да *Бог све види и све зна* и да је СВЕ у његовим РУКАМА. Ово сјајно осликава Лазаревићев однос према животу и свету и показује његову дубоку љубав и веру у Бога“ (Попадић, 2008:17). Везе између унутартекстовних структура са вантекстовним структурама видљиве су и у снажном обележју реализма. Треба их разумети и олакшати рецепцију старих текстова од стране деце свих узраста.

Литература

1. Бајић, Ружица (2007). О православним празницима у Речнику Матице српске и Речнику српскохрватског књижевног и народног језика САНУ, *Шездесет година Института за српски језик САНУ, зборник радова II*, Институт за српски језик САНУ, Београд, 9-20.
2. Бугарски, Ранко (2006). Култура и језик, *Сусрет култура,* зборник радова, Универзитет у новом Саду, Филозофски факултет, Нови Сад, 31-37.
3. Вулетић, Александра и Мијаиловић, Јасна (2005): *Између посела и балова*, живот у Србији у 19. веку, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 142.
4. Вуловић, Наташа (2010). *Лексика у приповеткама Лазе К. Лазаревића*, *Монографије 8,* Институт за српски језик Српске скадемије наука и уметности, Београд.
5. Глигорић, Велибор (1973). (*Приповетке Лазе Лазаревића*, Предговор), Издавачко предузеће „Рад“, Београд, 5-33.
6. Дудаш, Борис (2006). *Културе и идентитет. О њиховом проблематичном односу, Сусрет култура*, зборник радова, Филозофски факултет, Н. Сад, 161-170.
7. Згуста, Ладислав (1991). *Приручник лексикографије I*, Свјетлост, Завод за уџбенике и наставна средства, Сарајево, 5-335.
8. Јовановић, Бојан (2005). *Магија српских обреда*, Народна књига, Београд.
9. Јовановић, Бојан (2006). *Дух паганског наслеђа*, Народна књига, Београд.
10. Јовановић, Ранко, Атанацковић, Лаза (1980): *Систематски речник српскохрватскога језика*, Матица српска, Нови Сад.
11. Kaliszewska, E. (1997/98). Српска обредна терминологија – Структура и проблем еквивалента у пољском језику, *Прилози проучавању језика* бр. 28/29, Одсек за српски језик и лингвистику, Филозофски факултет у Н. Саду, 127-189.
12. Каниц, Феликс (1999). *Србија земља и становништво од римског доба до краја 19. века*, прва и друга књига, БМГ, Београд.
13. Лазаревић, Лаза К. (1961). *Изабрана дела, II издање*, Народна књига, Београд.
14. Лазић, Анђелка. (2006а). Први пут с оцем на јутрење, *Просветни преглед, Педагошка пракса бр. 636*, Београд, 1-4.
15. Лазић, Анђелка (2008). *Грађа за речник говора Мачве*, Културни центар, Шабац.
16. Лазић, Анђелка (2011). Прилози функционалности *Општих основа програма* на примеру Методике развоја говора, Зборник *Високе школе за васпитаче струковних студија*, Алексинац, Сокобања.
17. Митровић, Милован, Петровић, Сретен (2005). *Социологија за III разред стручних школа и IV разред гимназије,* Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
18. Петровић, Сретен (2004). *Српска митологија у веровању, обичајима и ритуалу*, Народна књига, Београд.
19. Попадић Бранислава (2008). *Речник приповедака Лазе Лазаревића*, Матица српска, Нови Сад.
20. Рајс, Рудолф Арчибалд (2004). *Чујте Срби! Чувајте се себе*, фондација „Др Арчибалд Рајс“, Епархија шабачко-ваљевска, Цирих, Београд.
21. *Словенска митологија, енциклопедијски речник* (2001): Zepter Book World, Београд.
22. Толстој, Никита (1995). *Језик словенске културе*, Ниш.
23. Флоренски, Павле (1992). *Стуб и утврђење истине*, „Књижевна заједница Новог Сада“, едиција „Софија“ (књигу превела Љиљана Јовановић).
24. Чајкановић, Веселин (1994). *Сабрана дела из српске религије и митологије*, књ. 1--5, (приредио Војислав Ђурић), СКЗ, Бигз, Просвета, Партенон, Београд, 7--474, 7-545, 15-397, 7-399, 7-438, 7-438.

Anđelka Lazić

NATIONAL AND INSTITUCIONALIZED FAITH AND CUSTOMS OF LAZAREVIC'S HEROES ARE A LIVING CHURCH

Summary: *The work is engaged in dialectical vocabulary of the speech of Mačva from the field of spiritual culture, the semantics of which concern the national faith, religion and customs. It gives a concept of Mačva's world model by comparing the orthodox world picture shown in short stories by the author Laza K. Lazarević from Mačva and the living religious practice in contemporary rural milieu of Mačva. Family as the foundation of Serbian traditional society, traditional patriarchal house, nurished the models of behaviour as a special view of the world in which religion and faith are the authorization of social order, and the familiarity with these models a condition for understanding the actions of literary heroes with the support of the joint moral community, church.*

3. *With a methodological approach used, this work strives to go trough the main meanings of ideas of the author's world by noticing, singeling out and thematic clasiffying of fundamental and most frequent concepts, symbols, topics and other literary accessories, marked in the litarary work.*
4. *Regional and chronological tidying of the material enables the reconstruction of the semantics of the religious vocabulary keeping in mind syncretism of the Orthodoxy and prechristian faith.*
5. *Moral values of the author's heroes compared with the situation on the current terrain of Mačva are a timeless category, and the social limitation of morals is shown as an illusion or a nuance.*

Key words: *author's world, faith, religion, reconstruction of the semantics of the vocabulary, orthodox morals.*

Ружица Јовановић
Висока школа струковних студија
за васпитаче,
Шабац

УДК 371.315.6:821.163.41-93.09 Ћопић Б.

СВЕТ ОДРАСЛИХ И СВЕТ ДЕЦЕ У РОМАНИМА БРАНКА ЋОПИЋА И ЊИХОВА АКТУЕЛНОСТ У САВРЕМЕНОМ ВАСПИТАЊУ

Резиме: *С обзиром на временску дистанцу у односу на период у коме су живели Ћопићеви јунаци, као и на специфичност и изразито регионални карактер његове прозе, поставља се оправдано питање релације са садашњим временом и васпитном улогом његових романа. Оно што се да истраживати у контексту садашњег времена јесу непролазне компоненте васпитања: однос родитељи – деца, учитељи – ученици, као најчешћи и ванвременски. Уочава се потреба за компарацијом наведених односа у Ћопићевим романима и савременом схватању истих, са полазном тезом да љубав и брига одраслих према деци може да мења облике демонстрације али је у суштини увек иста.*

Кључне речи: *актуелност Ћопићеве прозе, свет одраслих, свет деце, васпитно-образовни процес.*

О значају дела Бранка Ћопића и о дубоком трагу који је оставио у српској књижевности самим начином на који је писао, увек се може рећи још по нека реч. Топлина, тако карактеристична само за неколицину прозаиста, препознатљива је у Ћопићевој поезији и прози, и јасна је попут потписа. Рођен у Хашанима, у Босанској крајини 1. 1. 1915. године, школовао се у Бихаћу и Бањалуци, касније и у Сарајеву, да би на Филозофском факултету у Београду дипломирао 1940. Прва објављена прича је угледала светлост дана далеке 1928. Од тада, до данашњег дана, многобројна дела су преведена су му на енглески, француски,руски, немачки језик. Био је члан САНУ и Академије наука и уметности Републике Босне и Херцеговине. Тридесет година после његове трагичне смрти, књижевно дело Бранка Ћопића не губи на свом значају, али на жалост не заузима место које му припада у историји српске књижевности. Лиризам којим одише његова проза, реалистички поступак којим је забележио битне моменте из историје српског народа, посебно НОБ-а који је снажно одјекнуо у Босни и Херцеговини, чине његову прозу сведочанством једног времена, али и универзалном причом. Универзалност и непролазност заснивају се на мајсторству и таленту какав се ретко среће. Пратећи своје књижевне јунаке,

Ћопић је као изразити регионалиста; Босанску крајину напуштао само када и ликови његових романа и приповедака, приликом колонизације или једноставне посете рођацима ван Босне.

Његово дело је потврда да најбоља књижевна дела настају из тема и ликова добро познатих писцу. *Орлови рано лете, Приче партизанке, Пролом, Глуви барут, Осма офанзива, Доживљаји Николетине Бурсаћа, Не тугуј брознана стртажо, Битка у Златној долини, Славно војевање, Башта сљезове боје* представљају најпопуларније наслове тако добро познате и просечном, а камоли посвећеном читаоцу. Тема овог рада, како и сам наслов каже, јесте слика односа света деце и одраслих и актуелност приказа истог у данашњем времену. С обзиром на то да су Ћопићева дела и данас обавезна лектира у основним школама, са надом да ће то бити заувек, али да се и неке од његових приповедака користимо и у раду са децом предшколског узраста, нужно је запитати се, у светлу савременог образовног процеса, да ли се поуке и поруке које он шаље могу применити и у другој деценији 21. века. Будући да није довољан само лиризам и хумана мисао писца који тако препознатљиво гаји симпатије према људским манама и врлинама, не критикујући обичног малог човека, само констатујући да су мане неизоставан део живота, битно је проверити поруку његових дела која се користе у раду са млађим узрастом деце. Као пример можемо узети роман *Орлови рано лете,* што због популарности и опште познатости, што због чињенице да он представља једну сублимацију дечијег света виђеног оком Бранка Ћопића. Све релације у оквиру породице постоје у наведеном делу.

Пре анализе актуелности односа дете – свет одраслих у Ћопићевој прози, морамо се на кратко подсетити захетва савремене педагогије. Педагошка мисао је доживела битну трансформацију од времена првих романа за децу до данашњег дана. Захтев да дете мора бити нужно поштовано и срећно прихваћено, како у ближем тако и у ширем окружењу, делује као да не може да нађе своје упориште у књижевности за децу двадесетог и 21. века. Савремена породица више уважава дете и више се бави њиме. Родитељ слуша дете, поштује све његове потребе и теме. Деца на овај начин имају више шансе за интелектуални напредак и лакше задовољавају своје потребе.

У настојању да нам деца испрате савремене токове и сустигну овај брзи напредак човечанства, лишавамо их свих обавеза које су од користи породици, како бисмо им оставили више времена за квалитетнији лични развој. Ово лепо звучи уколико се не пређу границе потребног и пожељног у васпитању. Декларативно васпитачи прихватају значај активног учења, подстицања флуентности флексибилности, дивергенције мишљења код деце, неопходност партнерског односа и развоја активне комуникације са децом, отварање вртића према породици и друштвеној заједници и самим тим и неопходност промене традиционалног концепта васпитања и улоге васпитача.

На основу овог кратког разматрања, неопходног за анализу места Ћопићеве прозе у садашњости, може се закључити да оно губи на актуелности, али то је погрешан закључак донесен на први поглед и без дубље анализе. Детаљна анализа, макар и једног дела, показаће сасвим супротно, а то је да поруке из романа *Орлови рано лете* апсолутно садрже све елементе васпитања

коме тежимо у садашњем тренутку. Породични свет босанског села о коме пише је имао јасно дефинисане односе на релацији родитељ – дете. Од деце се очекивало преузимање одговорности у складу са њиховим могућностима, а награда је била и најситнија нежност. Брига о потомству, најкраће речено, сводила се на оспособљавање тог истог потомства за самосталан живот, што је сигурно највише што родитељ за дете може да учини. Сам наслов романа сугерише да деца могу далеко више него што ми то можемо да замислимо, не само у контексту времена о коме пише, већ у сваком моменту и друштвеном тренутку. Одметање дечака из села Липово у *хајдуке*, као знак протеста због доласка новог учитеља, пијанца, који није знао да успостави близак однос са децом говори о јако развијеном осећају за правду који су деца стекла већ на том узрасту, одгајени на причама и у окружењу који правду поставља као врховни постулат. Самом имитацијом света одраслих, онаквог каквим га Ћопић приказује, немогуће је да деца стекну било шта сем прихватања рада и одговорности, поштовања околине такве каква јесте, али је и високог степена самопоштовања и достојанства сваког појединца.

Конкретно, група деце се нашла у незавидној ситуацији, немоћни пред нетолеранцијом новог учитеља: *Почетком те школске године у село Липово стигао је нови учитељ, злћуд старији човјек, кога су по казни, због пијанства, премјестили у село из оближње варошице. Чим су га, првог школског дана, ђаци угледали, онако неиспаваног, мрког и зловољног, настао је бојажљив шапат: У-ух, с овим неће бити лако. Богме* (Ћопић: 8.) Збуњени новонасталом ситуацијом, дечаци проналазе решење у бекству са часова и потпуном бојкоту школе. Без обзира што то није идеално решење, деца показују висок степен **самосвести** и **самопоштовања**, и не помишљајући да се обрате одраслима за помоћ, што говори о извесном степену жеље за самосталним решавањем проблема. Проблем је у први мах решен тако што деца скровиште проналазе у Прокином гају, по угледу на хајдуке о којима су слушали у причама. Покушај самосталног решавања проблема пред којим су се нашли произвело је масован одлазак из школе под вођством дечака Јованчета: *Дјечак је од старијих чуо тек понешто о правди, али слути да је добро и праведно то што је покушао да заштити свог друга Стрица. То га испуњава чудном снагом и радошћу и даје му одважности да сам самцат крене у дубину пусте шуме.* (Ћопић: 14).

Кроз лик најмађег међу њима, дечака Николице, који је у дружини, било школској или хајдучкој препознатљив по неодвојивости од пса који га је увек пратио, кује Жује, приказана је **велика љубав сеоског дечака према верном псету**, која на моменте превазилази границе уобичајеног. Свакодневни живот био му је нераздвојиво везан уз његовог верног пратиоца, што је подразумевало и заједнички одлазак у школу: *Учитељица Лана није имала ништа против ове дјечако ве љубави према вјерном псету и пуштала је малишана да доводи кују у школу. Међутим, нови учитељ опазио је послије недјељу дана да Николица доводи Жују и веже је у шупи, па је строго наредио:*

- Да те више нисам видио с том чобанском џукелом, јер ћу одмах звати послужитеља да је умлати, а и ти ћеш добити своје. Тога дана растужен Николица уз пут рече својој кући: - Жуја, готово је са школом. Кад не дају теби, нећу ни ја ићи. (Ћопић: 28). Одлучност да истраје у неодвојивости од омиљене

животиње у свакодневним активностима, Николица показује тиме што се придружује Јованчетовој хајдучкој чети. Дечаци су поштовали неписано правило да у чету може да буде примљен само онај који је био изложен неправедним батинама учитеља Паприке, које је учитељ Паприка неправедно истукао и то је спречавало да девојчица Луња постане члан дружине. Јованча јасно наглашава принцип јасно наглашава принцип и неће да одступи од њега, без обзира што му је добра другарица. Јасно успостављен **критеријум** Јованча наглашава у следећем дијалогу:

У чету може само онај који је тучен – опомену их Јованче. – Луњо, је ли тебе учитељ тукао?- Није. – Е, онда не можеш с нама.

Луња се трже, поигра обрвама и намрштено рече: - Нека знате, и мене ће истући. Доћи ћу ја овамо. (Ћопић: 46). **Одлучност** девојчице изазвала је само смех учитеља, али је њена **упорност** да постане члан на крају уродила плодом.

Боравак у колективу, који је заменио сате проведене у школи, поставио је нове критеријуме пред чланове дружине, низ неписаних правила која су била чак строжа од правила понашања у породици. Наглашена **толеранција, несебичност** и **солидарност** одражавала се у сваком сегменту: *Како ли је све то друкчије било него у селу. Код своје куће неко се на јело дурио, други се свађао с браћом и сестрама, трећи је гледао да здипи већи комад, а овдје у логору – та сваког би било срамота да тако нешто уради.*

А од кога срамота? – питао би неко. – Можда највише од Јованчета, од Стрица... – Не, не, ни од кога појединачно! – признао би сваки дјечак. – Ми се стидимо највише од наше дружине, од чете. Тако је чета преконоћ, неопазице, постала за дјечаке нешто много моћније, вредније и драже него икоји појединац из ње. Шта је према њој био чак и вођа Јованче! Чета је могла да похвали, да осуди, да одбрани, а кад чета нешто каже, то је онда – ехе! (Ћопић: 40). Осећај **самосталности** одражавао се и на живот дечака ван дружине: *Чак и навече, кад би се који од наших дјечака затекао гдје подаље од куће и морао да се враћа сам, по мрклу мраку, није се више плашио као некад. Раније би често презао од сваког шушња, заобилазио шумарке, јаруге и пуста мјеста, а сад би се само сјетио да припада чети – Јованчетовој чети – и већ би храбро ударио посред најгушће шикаре, кроз таму и хук.* (Ћопић: 42).

Константни изостанци из школе на крају су откривени и санкционисани од стране родитеља кроз, условно речено, *напад* на логор и дечаке је очекивала заслужена и планирана казна коју је осујетио Николетина Бурсаћ. Интересантан моменат у том сегменту романа јесте одбијање пољара Лијана да веже Луњу, што показује специфично поштовање према девојчици и посебну **толеранцију према женама** уопште: *Пољари не вежу дјевојке, па макар то биле и хајдучице!* (Ћопић: 83). Мучну ситуацију разрешава већ поменути Николетина, дефинишући и појашњавајући ситуацију открившн јој узрок: *А тебе не би, Николетина, да нам помогнеш у хватању ове дружине – прекори, га кнез Ваљушко. – Зар ја оволики па да на дјечицу јуришам! – грмну Николетина као из каце. – Немамо шта сабље крвавити. – Богме ће уча имати по чему другом прашити! – злурадо дочека кнез. – Их, алај ће бити дреке!* (Ћопић: 84). Откривање узрока коме је изостанак деце из школе био само логична последица сажет је у једној реченици: *Јест ми и то неки кићен учитељ кад му толика дјеца од школе побјегоше –*

забрунда Николетина чешући уво. – Ја сам негда из куће у школу бјежао толико сам волио свог учитеља Стојана. – И ја сам у школу бјежао док је тамо била наша учитељица Лана! – дочека Стриц као из пушке. (Ћопић: 84). Ова реченица представља јасан однос сеоског становништва према појму учитеља уопште, који је пун поштовања, осим у ситуацијама када онај који треба да поучи, сам руши свој углед, као што је то учинио учитељ Паприка. Храброст дечака изазива нехотично дивљење родитеља према њиховој одлучности да сачувају достојанство: *Јованчетов отац, и нехотице, с поносом избаци: – Пази само мога хајдука. Не да се тај.* (Ћопић: 85).

Када бисмо сумирали кључне емоције и ставове из наведених одломака, могли бисмо кратко набројати особине Ћопићевих јунака и поруке које они у овом роману читаоцу шаљу:

- самосвест,
- самопоштовање,
- љубав према животињама,
- критеријум,
- одлучност,
- упорност,
- толеранција,
- несебичност,
- солидарност,
- самосталност,
- толеранција према женама.

Сада можемо поставити јасно питање да ли постоји нешто од наведених порука што одудара од плана савремене педагогије и васпитно-образовног процеса? Савремени стил васпитања мења традиционалне обрасце. Као део општег напретка неминовне су неке промене, али је веома добро не заборавити на добре стране традиционалног васпитања и задржати их. После свега наведеног, више је него јасно да је Ћопићево дело и актуелно и свевремено.

Литература

1. Андрић, Саво (1981). *Књижевност народно-ослободилачке борбе,* Београд: Историјски музеј Србије.
2. Глигорић, Велибор (1959). *Бранко Ћопић,* огледи и студије, Београд: Просвета.
3. Деретић, Јован (1996). *Историја српске књижевности,* Београд: Требник.
4. Лукић, Света (1968). *Савремена југословенска књижевност*, Београд.
5. Марјановић, Војислав (1982). *Приповједачка проза Бранка Ћопића,* Сарајево: Свјетлост.
6. Ћопић, Бранко (1966). *Орлови рано лете,* Београд: Младо покољење.

Ružica Jovanović

ADULT`S WORLD AND CHILDREN`S WORLD IN THE NOVELS OF BRANKO ĆOPIĆ AND THE ACTUALITY OF SAME IN CONTEMPORARY EDUCATION

Summary: *Given the time distance relative to the period in which Ćopić's protagonists lived, as well as the specifity and the distinctly regional character of his prose, a justified question arises with regard to his novels' relation to the present time as well as their educational role. What can be analysed in the context of the present time are the impassable components of education: the parents-children, teachers-pupils relationship, as most common and timeless. The need to compare the said relationships in Ćopić's novel with contemporary apprehension of same is notable, with the initial thesis that adults' love and care for children may change forms of demonstration, but it is basically always the same.*

Key words: *Actuality of Ćopić's prose, adults' world-children's world, applicability, educational process.*

Тамара Грујић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача,
Кикинда

УДК 821.163.41-93.09:929 Цветковић Н.
371.3 Цветковић Н.

НИКОЛА ЦВЕТКОВИЋ КАО МЕТОДИЧАР И ПОЕТИКОЛОГ

Сажетак: *У раду осветљавамо критичарски поступак, личност и дело Николе Цветковића, професора који је низ година радио као професор књижевности за децу у Јагодини на Учитељском факултету, где је оставио низ запажених резултата. У раду крећемо од биографистичких и библиографистичких појмова којима се одређују интересне сфере овог аутора. Централну окосницу наше интерпретације заузима интерпретација књижено-критичарског опуса који је везан за књижевност за децу. Пошто Цветковићево поимање методике припада теоријски и методолошки седамдесетим годинама прошлог века када је у средишту методичког ангажовања био смештен учитељ, нас занима колики је досег његовог поимања методике и поетике данас.*

Кључне речи: *Никола Цветковић, књижевност за децу, поетика, методика.*

О Николи Цветковићу, као књижевнику постоји низ записа и једна целовита, обимна студија Предрага Јашовића,[82] која је, судећи према концепту, писана са монографским претензијама. У тој студији Јашовић сагледава Николу Цветковића као писца, књижевног критичара и научника, који је умногоме допринео развоју Филолошког факултета у Приштини и утемељењу опште књижевности на овом факултету.

Никола Цветковић је рођен у Лесковцу 1939. године. Ту је завршио основну школу и гимназију. Књижевним радом се бави од 1956. године у *Омладинском гласу*. Објављивао је од тада у многим новинама и листовима: *Наша реч*, *Политика*, *Народна армија*, *Студент*. Објављивао је поезију и радове из различитих књижевних области. У коауторству са Б. Глигоријевићем је објавио књигу *Ћулавка-борбени пут Борисава Станковића* (1967). Већ ту је показао озбиљан осећај за меру у опширнијим научним опсервацијама. У радовима типа *Растко Петровић и послератна авангарда* и *Оно што је живо и оно што је мртво – или о традицији*, које је објавио 1973. и 1974. наговештавају

82 Види: Јашовић, 2010: 35-101.

његова поетичка интересовања која ће касније, постати његова основна научна преокупација.

Широки културни ангажман, рад у Културно-просветној заједници, управник у Народној библиотеци у Лесковцу, помоћник главног уредника НИРО *Задруга* у Београду омогућило му је да слуша и разуме људе. То ће му касније умногоме допринети у раду са студентима у Приштини, где је предавао Општу књижевност од 1984. године, где је од 1991. године на постдипломским студијама предавао Преглед књижевних теорија. На Филозофском факултету у Нишу такође је предавао Општу књижевност школске 1992/93, а од 1995. године је био редовни професор на Учитељском факултету у Јагодини. Са мањим прекидима је радио на Филозофском факултету у Приштини, расељеном после 1999. у Врање, а потом у Косовску Митровицу. Није изостало ни његово ангажовање у Републици Српској. Тако, можемо рећи да је Никола Цветковић као предавач радио на свесрпском говорном подручју. Нису изостали ни резултати. Он је, вероватно, један од професора који је извео већи број дипломских и магистарских радова. У његовом менторству је изашло низ докторских теза. Већ ове чињенице довољно говоре да једног дана, кад историчари који се баве историјом високог школства у Србији буду приређивали монографију о учешћу појединаца у високошколском систему, име и дело Николе Цветковића бити незаобилазно.

Цветковић је дипломирао на Филолошком факултету у Београду на *Групи за југословенску и општу књижевност* 1964. године. Девет година касније, на истом факултету је магистрирао на тему *Поетика Милана Дединца* 1973. године, а докторском тезом *Песничко дело и поетика Милоша Црњанског* одбрањеном на Филолошком факултету у Београду 1981. године, Цветковић је коначно одредио смернице свог књижевно-научног деловања. То ће бити изучавање поетике савремених и писаца који чине историју српске, па и светске књижевности. Јасно, ту неће изостати ни његова интересовања за књижевну и културну историју, нити за поезију и књижевну критику. Практично је ширина његовог друштвеног ангажовања диктирала ширину његовог, како књижевног, тако и научно-просветно ангажовања.

Како истиче Јашовић, Никола Цветковић је егзистенцијално био везан за професуру, али је у души остао песник (Јашовић, 2010: 40). Књижевни опус Николе Цветковића номенклатурно можемо одредити према типологији коју су дали Јашовић (Јашовић, 2010: 40-41) и Љубиша Цветковић (2003:197-206), с том разликом што бисмо јој ми додали и књижевну критику, као засебну целину, која битно доприноси разумевању укупног књижевно-научног ангажовања овог истраживача. Према томе, типологију његових радова ми бисмо овако разврстали: поетолошке опсервације и истраживања, студије монографског типа, уџбеничка литература, књижевна критика, кратке приче, путописи и песнички лирски опус.

Сваки од сегмената литерарног изражавања овог изузетно продуктивног књижевника показује његову интелектуалну преокупацију и богатство инвентивне природе и могућност израза његовог бића као homo doctusa и homo religiozusa.

Никола Цветковић је један од значајнијих српских књижевника, који је свестрано ангажован, али по неком неписаном правилу, његово дело није испраћено у мери у којој то заслужује, па је остао недовољно познат широј јавности. Ово је књижевник који српској књижевној сцени чини позитиван пример својом упорношћу и делом које ни у ком случају није маргинално нити по обиму, нити по квалитету.

Никола Цветковић је, пре свега, песник, научник, критичар и есејиста (Дошлић, 2003: 5).[83] У том смислу он је ишао путем светски реномираних књижевника који нису правили диференцијацију књижевног праксиса, нити је признавали. Реч је о томе да један Борхес и Умберто Еко, или код нас Павић, нису дозволили да им неко одузме од научне вредности науштрб песничке и обратно. Код нас до данас то дихотомијско виђење књижевног стваралаштва није превазиђено.

Професор, критичар, аналитичар, поетолог и песник Никола Цветковић припада оној групи српских књижевника који се много не осврћу на дихотомијска размишљања и промишљања књижевног стваралачког праксиса. Тих књижевника код нас није мало. То су: Вељко Петровић, Станислав Винавер, Растко Петровић, Милош Црњански, Милан Кашанин, Мидраг Матицки, Драган Станић, Стеван Раичковић, Миодраг Павловић, Славољуб Обрадовић, Драгиша Бојовић, Петар Милосављевић, Васа Павковић, Михајло Пантић, Милорад Павић и многи други. Сваки од њих има само на уму да ствара што бољу и што смисленију књижевност са дубоком свешћу да за доброг књижевника није важан начин на који ће се изразити већ од значаја квалитет тог израза.

Професор Никола Цветковић, као дугогодишњи професор на Учитељском факултету у Јагодини, изнедрио је читаву плејаду учитеља који васпитавају нашу децу у, пре свега, Поморављу, а потом и шире. Написао је и двотомни уџбеник *Тумачење књижевности за децу – Методичко-наставни аспекти* (2003).

Као што примећује Љубиша Цветковић, ова књига је „резултат вишедеценијског праћења ове области стваралаштва“ (Цветковић, 2003: 206). Овај уџбеник је веома важан јер их има мало. Међутим, важан је јер показује једну од могућности за тип уџбеника, методолошки приступ при изради уџбеника. Зато можемо без устезања рећи да ова двотомна студија о књижевности за децу практично представља прилог проучавању поетике писаца за децу. Дакле, Цветковић се није удаљио од основних својих смерница у пручавању књижевности за децу. Он се и у овој области бави поетиком.

Његов полазни циљ није садржан у примењеној методологији, или кондензацији оствареног, из простог разлога што је поље дечије књижевности или књижевности за децу, до данас, код нас врло слабо проучено. То је, уосталом

83 Од посебне важности је да су то приметили сви тумачи Цветковићевог песништва и конзументи његовог научно-истраживачког опуса. За ову прилику ми наводимо само Миша Дошлића: „Никола Цветковић је стваралачка личност која се успешно огледа у више различитих области. Он недвосмислено потврђује његов обухватан и разнолики стваралачки опус са вуше од двадесет поетичких наслова и песничких књига и монографија.“ (2003: 5).

приметио и врло добро регистровао Мишо Дошлић: „Књижевност за децу је широко отворена могућност за нова изучавања, тумачења и преиспитивања још увек недовољно истражених појава, поетичких видова и проблема. Релативно је мало целовитих студија књига и монографија сложених поетичких питања у овој области, херменеутичких и методичко-дидактичких приступа анализа.“ (Дошлић, 2003: 5).

Ипак, таквих студија и монографских опсервација није данас тако мало, као што приказује Мишо Дошлић. Али, сигурно је да је ово једно подручје које је у српској науци о књижевности готово потпуно неистражено, као што је чињеница да је првих деценија XXI века дошло до експанзије проучавања овог књижевног дискурса. Штавише, добили смо низ врло значајних научних опсервација из ове области, које, како методолошки, тако и својим оствареним резултатима, нису примељиви само на књижевни дискурс који одређујемо као књижевност за децу и младе. Заиста, правих доприноса у овој области налазимо код Слободана Ж. Марковића, Воје Марјановића, Тихомира Петровића, Рада Прелевића, Драгољуба Гајића, Цвијетина Ристановића, Миомира Милинковића, Јована Љуштановића, Миливоја Млађеновића, Милутина Ђуричковића, Предрага Јашовића, Зоране Опачић, Славољуба Обрадовића и Николе Цветковића.

Ова студија, рекли бисмо супротно Дошлићу, више се бави поетиком књижевности за децу, преокупацијом истраживача, но што се бави утврђивањем методичких конвенција којима се учитељи имају да руководе. У том смислу, ова студија је од великог значаја, јер заиста може да помогне студентима, учитељима и професорима при разумевању поетике књижевности за децу, али од рецепције очекује активан читалачки чин, јер у овој студији нема дефиницијски ограничених саопштења која се имају прихватити као априорна датост, као што је случај са књижевно-историјским синтезама.

Овај уџбеник/студија, представља знатан прилог у проучавању поетике књижевног праксиса књижевнсти за децу, јер у великој мери показује могуће смернице и у методолошком, поетичком и методичком правцу проучавања овог књижевног праксиса.

Но, на крају треба истаћи и чињеницу да ови уџбеници, иако имају првенствено уџбеничке претензије и у поднаслову је истакнута њихова намена, са циљем одређивања значења саопштених садржина, ипак је ово збирка тумачења различитих књижевних појава у области књижевности за децу. „То ће рећи да се саопштена садржина више афирмише као проблемска интерпретација, него као методичка могућност саопштавања и усвајања саопштеног. Према томе тумачења у овим књигама не представљају методичке опсервације, већ интерпретативне могућности тумачења књижевних чињеница“ (Јашовић, 2010: 51).

То не значи да Цветковићу одричемо методичку заснованост његових књига *Тумачење књижевности за децу, методичко-наставни аспекти*“, већ, управо сматрамо да у наслову истакнуто *тумачење* јесте носеће, како за Цветковићево разумевање књижевности за децу, тако и за разумевање садржине

ове књиге. Тачно је да готово сва тумачења у овој књизи у насловом знаку садрже квалификатив методички.[84]

Међутим, квалификатив је ту тек у функцији да покаже методичку функцију текста који ствара Цветковић, док је његов основни циљ откривање поетике аутора о којима пише.

Цветковићево поимање методике припада теоријски и методолошки седамдесетим годинама прошлог века када је у средишту методичког ангажовања био смештен учитељ. Он је био врховни интерпретатор у којег није било поговора. Циљ интерпретације није био да ученици дођу до одговара и значења прочитаног, макар оно било и погрешно, већ је био потврдити интерпретацију самог учитеља. Ту екскатедричност свог времена Цветковић је могао методолошки превазићи залагањем за утврђивање поетичких карактеристика самог дела. Ту би била избегнуто доказивање креативних способности учитеља, а дошла би до изражаја кративна способност ученика, уколико би им то било допуштено. У методичким упутствима која даје Цветковић (Цветковић, 2003: 100-114), јасно видимо да је Цветковић фокусиран на доказивање креативних способности учитеља. Из тих задатих радњи нема могућности да се потврди креативност ученика. То Цветковићево поимање методике чини застарелим, јер је ученик у његовом систему пасиван. Ученик је ту само да се на њега изврши утицај. Активан је само уколико успешно тај утицај прихвата.

Према томе, закључујемо да је Никола Цветковић, дугогодишњи предавач на вискошколским установама, у методоци производ свог времена и својих учитеља. Колико су значајни његови радови са поетиколошког значаја, толико у области методике они нису иновативни. Појам активне наставе где се развија креативни потенцијал ученика и где ученик својим ангажовањем потврђује соствене креативне капацитете и развија нове, код нас креће крајем прошлог века, да би почетком овог миленијума потпуно преовладала. Тако ову двотомну студију у области методике посматрамо као закаснели одјек остреног у науци о књижевности, а у поетици као потврду значајних песника у српској књижевности за децу.

84 Тумачење басне у основношколској настави са освртом на методичко-наставне видове, Методички приступ песми *Пауково дело* Десанке Максимовић, Видови поетике књижевности за децу Мире Алечковић у функцији методике наставе, Погледи Драгана Лукића на поетику бајке, са методичким елементима, Креативно-методички приступ песми *Фифи* Драгана Лукића, Методички приступ тумачењу симболике у песми *Густав* и Августина Божидара Тимотијевића, Елементи поетике и поезија Момчила Тешића, са методичким назнакама, Тумачење поезије Гордане Брајовић са елементима методичког приступа, Поетички погледи Гроздане Олујић на бајку и видови методичког.

Литература

1. Дошлић, Мишо (2003). „Видови приступа у функцији тумачења књижевности за децу“, у: Никола Цветковић, *Тумачење књижевности за децу – Методичко-наставни аспекти*, књ. 1. Косовска Митровица: Филозофски факултет, 5-13.
2. Јашовић, Предраг (2010). *Притоке књижевности Косова и Метохије*. Лепосавић: Институт за књижевност и уметност, 35-101.
3. Петровић, Тихомир (2001). *Историја српске књижевности за децу*. Врање: Учитељски факултет.
4. Цветковић, Љубиша (2003). Поговор – „Разнолика студијско-монографска и песничка активност“, у: Никола Цветковић, *Тумачење књижевности за децу – Методичко-наставни аспекти*, књ. 2. Косовска Митровица: Филозофски факултет Косовска Митровица, 197-208.
5. Цветковић, Никола (2003). *Тумачење књижевности за децу – Методичко-наставни аспекти*, књ. 1 и 2. Косовска Митровица: Филозофски факултет.

Tamara Grujić

NIKOLA CVETKOVIĆ AS METHODOLOGIST AND POETICOLOGIST

Abstract: *This paper sheds light on the critical process, personality and work of Nikola Cvetković, the professor who taught literature for children at Teachers College in Jagodina for many years, where he achieved a series of remarkable results. In this paper, we start from biographical and bibliographical terms which define the scope of the authors competence. The focus of our interpretation is the analysis of his literary and critical oeuvre in the area of literature for children. Since Cvetković's conception of methodology belongs to the 1970's, when the focus of methodical engagement was on the teacher, we are interested in the scope of his understanding of methodology and poetics today.*

Keywords: *Nikola Cvetković, literature for children, poetics, methodology.*

Војо Ковачевић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача и тренера,
Суботица

УДК 821.163.41-93-14.09 Антић М.

ВАРЉИВА ЈЕДНОСТАВНОСТ ПОЕТСКОГ ИСКАЗА МИРОСЛАВА АНТИЋА

Апстракт: *У раду је анализирана топика у поезији Мирослава Антића. Истакнута су основна поетичка обележја, стилске карактеристике и метафоричко-симболичка својства. Апострофирана су мисаоно-идејне смернице и рефлексивна озрачења.*

Кључне речи: *поезија за децу, стил, метафора, симбол, парабола, поетика.*

Немир номада, отвореност духа и раскош талената Мирослава Антића[85] умногоме су утицали да се издвојено посматра само један део његовог стваралаштва. Синкретизам језичког, ликовног, као и филмског израза, укрштања визибилних, музичких и поетских елемената, жанровска разноврсност и рефлексивност, карактеришу његове разнородне уметничке исказе. У књижевнокритичком вредновању његове поезије посебно се апострофирају инвентивност и метафоричност језичког израза, ритмичко-мелодијске варијације и живо предочена емоционална стања и психолошки процеси. Али, поред истакнутих литерарних особености, неретко се оштро деле Антићеви поетски светови, подвлачи се линија којом се раздвајају песме за децу од „озбиљне“ литературе. Скоро хируршки се одвајају литерарна поља, у којима се издвајају тематско-мотивски садржаји, мисаоно-емотивне промене, почев од раног детињства преко тинејџерског периода до *зрелих* година.

Тумачење и вредновање књижевности подразумева и самеравања издвојеног дела у односу на друга у оквиру пишчевог опуса, као и целокупне књижевне традиције, стога су и у песничком опусу Мирослава Антића критички прецизно издвајани нивои, у којима аутор прибегава лако-шаљивом и озбиљно-метафизичком тону, бајковито-митским хронотопима и архетипским сликама

[85] Мирослав Антић је рођен 1932. у Мокрину, а умро је 1986. у Новом Саду. Објавио је више песничких књига: *Насмејани свет*, 1955; *Последња бајка*, 1964; *Плави чуперак*, 1965; *Шашава књига*, 1972; *Гарави сокак*, 1973; *Оловка не пише срцем*, 1974; *Птице из шуме*, 1979; *Друга страна ветра*, 1979; *Изабрана дела I – VI* објављена су му 1984.

или „ординарним“ стварима и збивањима, као и поетски мотивисаним обесмишљавањем „којекаквих“ стања и „озбиљних“ проблема. Његов песнички свет наткриљује анђеоска чистота дечије душе и непоновљивост њиховог бића, дитирамбско усхићење животом и личним изразом. Антићеве песме за децу одишу љубављу и лепотом, непатвореном експресијом и непомућеним мислима и осећањима. У песми *Кад смо били велики*, поетска визија живота једино је могућа, истиче песник, у најранијем детињству, а касније превладава сувопарност и прозаичност. Искорачити из њих могуће једино снагом духа и првотном опијеношћу светом и животом, заправо остати дете целога свога века, који не живи дужности, него живи надахнућа“ (Антић, 2012а:5). И то је песнички идеал, макар у погледу инвентивности и оригиналности, а и Антићев песнички кредо. Исту идејну подлогу имају и једанаест нумерички насловљених песама сједињених у циклус сугестивног назива *Горка песма*. У тим песмама, црни талог горчине од живота и људи, расте, те с одрастањем плави цело биће, увуче се у сваку пору, постаје као усуд, као гвоздени окови који се вежу у бескај и стапају, чак, и са самим рођењем. Границе животарења по унапред оцртаним схемама пружају се унедоглед. Одрицање од себе и слепо прихватање крутих конвенција, заокупљеност другима, пихтијаста тромост тела и духа, те живљење по задатостима или по навици, условљава трајно незадовољство и испразност:

Они су одмах рођени
намрштени и нервозни,
са безброј отужних свађа
и ситних пребацивања.

Они су, чим су проходали,
Почели да се саплићу.
И чим су прогледали,
Одмах су били кратковиди.

Зато посматрају живот
Очима рођака, суседа,
Очима дневних листова,
Очима вести на радију,
Очима туђих навика
И туђих обичаја.

Очима туђе памети.
(Антић, 2012а: 17)

Књижевнокритичке опсервације, анализе и интерпретације, углавном су се, као што смо навели, темељиле на методолошким поступцима којима се исцрпљује један од издвојених сегмената Антићевог песничког дела. Ограничаване су на тематско-мотивске профиле који примерице осликавају „драматичне“ промене у души и глави детета, пластично дочаране у свеколикој својој сложености. Тектонски поремећаји који настају у души детета након што је запљусне плима до дата непознатих му љубавних осећања, уплетених у *чуперке плаве косе*, дати су у кристално чистом облику. Интуитивне слутње, физичка клонулост и ментална пометеност, као на огледалу рефлектују прве љубавне јаде, који на исто своде све „бесмислене“ изванске појмове и предмете,

роткве и ромбоида, ноте и пирамиде, насупрот једино важној љубави и не само тада у одрастању, већ увек и заувек у животу. Дете јесте симбол природности и искрености, чисте љубави и поезије, што надахњује све који воле, *па од дечака – правог јунака / направи туњавка и неспретњака*. Истинска љубав оплемењује и оживљава. Само са тим пламеном у грудима човек живи и само је она његова права биографија.

Антић у песми са аутопоетичким назнакама открива једну од тајни смисла човековог жића. И ту загонетку песник одгонета прецизно и лако, утврђује је као путоказ, знак и опомену. Дете је посигурно највећа тајна, самим рођењем је изабрано, посебно и најузвишеније уздарје. Песник опомиње одраслу децу, људе, да своје личне знакове урезују у све што дотакну или не дотакну, превиде или не виде, а да претрајавају једино кад себе деле са другима, воле и буду вољени, али не ма како, већ искрено и свим срцем, јер, природно, другом није вично. Воле без рачуна и предубеђења, са непомућеном радошћу и осмехом.

На ову земљу сам свратио
да ти намигнем мало.
Да за мном остане нешто
као лепршав траг.
.....
Ићу, кад гледаш у небо,
И ти намигни мени.

То нека буде тајна.
(Антић, 2013б: 189)

Са поетолошког аспекта у поезији М. Антића посебно су, дакле, маркирани топоси дете / љубав / креативност. Њихово извориште је, и поред мноштва разноликих појавних облика, увек исто. Укрштају се, допуњавају, каткад искључују, али увек сједињују. Песникова промишљања о назначеним топосима препознајемо и у књизи *Издајство лирике*. У њима су у форми краћих лирских записа забележених на разгледницама и упућеним блиским пријатељима-реципијентима или самом себи, фрагментарно и у сентенцама, сажете снажне импресије о животу и свету, натопљене емоцијама и сенчене дубоким мислима. Песник је загледан у унутрашњост бића, у оно невидљиво, у којем је запретено, као бисер у шкољки, његов суштаствени део, а до њега се не допире лако, нити уобичајеним начином мишљења. Тако и деца, тек што им очврсне моторика и препознају обрисе свога тела, слуте да нису само оно што је чулима доступно, те, на провокативно питање, шта су, јесу ли само оно што је, примерице, додиру приступачно, крше прстиће и размичу кожу, да би допрли до себе и дали вам одговор, наслућујући да су оно „невидљиво“, које љуштуром тела заштићено. Антић, такође, у књизи песама *Ходајући на рукама*, по налогу свога унутрашњег нагона или недреманог, свевидећег ока, трага за свим оним што је окамењено и пресвучено кожом, што сеже у висине до изнад неба или се спушта у дубине до испод океана, и хоризонтално, диљем земљинога шара, почев од првог јаснијег бљеска свести, тачније са 15 година и 83 дана, како је истакнуто у збирци. Склапа очи како би боље себе видео, јер осећа да „све оно што сам био, и оно што сам сада, још увек нисам ја. То је тек припрема за мене“ (Антић, 2012: 9).

Његове опсервације каткад изгледају шашаво, у ствари парадоксално, наглавце окренуто, и метафоричко-симболички сугеришу безброј могућности и загонетки које стоје попут врата пред којима стоји, са жељом да их откључа и отвори. Путовање до себе, које у књизи *Ходајући на рукама* отпочиње у марту, кад природа се буди, а завршава у јесен, кад све у њој сазрева. Дванаест циклуса унутар књиге имају, такође, дубље симболичко значење, као дванаест месеци у години, којим се затвара један круг или оцртава год на младици живота. Песник их именује овим редом: *Носач, Отварања, Пећине, Отварања, Мрежа, Отварања, Пустиња, Отварања, Вук, Отварања, Завештање, Отварања*. Композициона организација песничке збирке, уланчане са дванаест циклуса, који су састављени од већег броја ненумерисаних песама, чине чврсту повезану целину. Сваки од циклуса могли бисмо посматрати одвојено, али пуни смисао препознајемо тек када их посматрамо целовито. Органски су стопљени и недељиви. Иза сваког непарног циклуса песама налази се циклус истог назива: *Отварања*. Симболичност оваквог компоновања песама је недвојбена. Очитује се поетски принцип контрастирања, грађен на бази бинарних односа. Збирка *Ходајући на рукама* је заправо парабола, са тежиштем на откривању оног невидљивог и суштаственог код човека-детета, што корача кроз *шуму симбола* унутар задатог му друштва и живота. Подробном анализом многих мотива и метафорично-симболичних израза којима су премрежене ове Антићеве песме као и оцртавањем главни координата у њиховим структурама, који наликују носећим стубовима код чврстих грађевина, открили бисмо најдубље рефлексије о комплексности живота и света или менама човека. Антићеве рефлексије су као непресушан зденац и кристално чисто огледало са бајковитим и заводљивим присенком, снажна инспирација и особит изазов.

Литература

1. Антић 2012а: Мирослав Антић, *Ходајући на рукама*, Нови Сад: Stylos.
2. Антић 2012б: Мирослав Антић, *Издајство лирике*, Нови Сад: Stylos.
3. Антић 2013а: Мирослав Антић, *Хороскоп,* Нови Сад: Stylos.
4. Антић 2013б: Мирослав Антић, *Тако замишљам небо*, Београд: Лагуна.

Vojo Kovačević

DECEPTIVE SIMPLICITY OF MIROSLAV ANTIC'S POETIC TESTIMONY

Abstract: *The paper analyzes the topics of M. Antic's poetry. The focus is on the basic poetic, stylistic and metaphorical-symbolical properties. The emphasis is on the contemplative and reflective conceptual guidelines*.

Keywords: *poetry for children, style, metaphor, symbol, parable, poetics.*

Биљана Самарџић
Далиборка Шкипина
Филозофски факултет,
Пале (Реп. Српска)

УДК 37.014.521+655.11(=163.41)(091)

УЛОГА И ЗНАЧАЈ ШТАМПАРСТВА И ЦРКВЕ У ПРОСВЈЕТНОМ И ШКОЛСКОМ РАДУ СРБА

Резиме: *Прве српске штампарије (Цетињска и Горажданска) имале су велику улогу у описмењавању и образовању српског становништва, другим ријечима ове манастирске штампарије биле су не само духовна, већ и културолошка стјецишта српског народа. Такође, биле су значајне за просвјетни и школски рад. Црквене школе, које су биле тројаке – манастирске, катедралне и парохијске, постојале су и прије појаве штампарства – што показује да су Срби његовали своје образовање и у ери када су се књиге само преописивале и преводиле.*

Кључне ријечи: *српско штампарство, Цетињска штампарија, Горажданска штампарија, просвјетни и школски рад, црквене школе.*

Српско штампарство настало је и развијало се у вријеме најтежих српских историјских прилика. То је период вишевјековног турског ропства. Кад је Гутенберг[86] пронашао овај фантастичан изум, Турци су освојили Константинопољ. Овакве историјске околности окарактерисале су српско штампарство. Књиге које су штампане биле су религијског карактера и одржавале су духовну и етничку самосвијест. Ове књиге продубљивале су везу цркве и човјека и вјеру у духовно отјелотворење. Под Турцима је радило укупно осам српских штампарија. То су: Горажде (1519-1523), Рујно под Златибором (1536/37), Грачаница (1538/39), Милешева (1544-1546), Београд (1522), Милешева (1557), Скадар (1563), Мркшина црква (1562-1566) – водио ју је монах Мардарије, раније штампар у Београду. У ових осам штампарија одштампано је само 11 књига. Све су штампарије радиле у доба владавине султана Сулејмана Величанственог (1520-1566).

[86] Johannes Gensfleisch (узео је касније име Gutenberg по називу родне куће) родио се 1397. године у Mainzu, богатом трговачком, умјетничком, политичком и културном граду. Његово откриће везује се за изрезавање матрице слова која се потом излијевају, те као покретна слова употребљавају приликом слагања књига. Гутенберговим открићем књига је постала опште добро, доступно широј читалачкој и научној јавности и главни реквизит у развоју културе и науке у Европи.

Прва српска штампарија основана је на Цетињу. Цетињска штампарија радила је од 1494. до 1496, кад је прекинут њен рад а династија протјерана из Црне Горе. Ђурађ Црнојевић основао је ову штампарију вођен жељом да се Српска православна црква одупре турском уништењу. Прву књигу ова штампарија је објавила 4. јануара 1494, дакле свега четрдесетак година послије Гутенбергове. У предговорима и поговорима цетињских књига стоје важни подаци који говоре о страхотама у којима се земља нашла, те о првом српском штампару – јеромонаху Макарију. Он је у штампарији радио са још осам својих сарадника и успјели су завршити за годину дана прву српску штампану књигу – *Октоих* или *Осмогласник*.[87] Непосредно послије објављен је и *Октоих петогласник*, затим *Псалтир*, *Молитвеник* и вјероватно *Четверојеванђеље црнојевићко*, које је изгубљено. Штампарија је имала једну или двије пресе. Мајстори су сами излијевали слова, припремали украсе и илустрације, хартију и боју, а штампање се одвијало у двије боје – црвена и црна. Након штампарије у Цетињу, штампарство код Срба је оживјело тек почетком 16. вијека у мјесту Горажду. Свега осамдесет година након Гутенбергове штампарије, основана је и прва штампарија у Босни и то у цркви Светог великомученика Георгија, у народу познатија као Доња Сопотница. Цркву је саградио Херцег Стјепан 1446. године. На иницијативу Божидара Горажданина, вјероватно милешевског калуђера, браћа Ђурађ и Теодор Љубавић обучила су занат у Италији и започела са штампањем.[88] У Горажданској штампарију штампане су три књиге: *Служабник* 1519, *Псалтир са последованијем* 1521, и *Молитвеник* (*Требник*) 1523. године, с тим да је прва књига штампана у Венецији.

Служабник је штампан неколико пута у српским штампаријама – од Млетака (Божидар Вуковић /1519, Вићенцо Вуковић /1554, Јеролим Загуровић /1554-1570) до Горажда (Божидар Горажданин). *Служабник* или *Литургија* је прва књига која је изашла из Горажданске штампарије,[89] и то у вријеме док је штампарија радила у Млецима. У Народној библиотеци у Београду чувају се одломци ове књиге. Садржи сљедеће службе: вечерње, јутерње и литургије Јована Златоуста и Василија Великог, завршни запис „Мољеније“ и колофон. Теодор је написао „Мољеније“ у поговору *Служабника* у име свога брата Ђурађа. Наиме, Ђурађ је умро 1519. године, те је рад морао наставити сам Теодор. *Мољеније* се сматра српским штампаним дјелом које је вратило живот српској средњовјековној књижевности (Трифуновић 1974: 304). У *Мољенију* на крају *Служабника* стоји: ХТЕГХτ α-(ХГ)βТ{ Т В(⊥)ϑ□αβ□Х∴Т{ μ_ΞХГ_Хτ ∴□πГТ МГ[ΨТ δ[□ΨГ∴Т{ α(ХГ)βТγ Т В⊥ϑ(□)αβ□Х∴Тγ Ξ∴ТΔτ Δ ωγτ □ЕТ

[87] *Октоих Осмогласник* представља црквену књигу која садржи црквене пјесме које се пјевају у осам гласова.

[88] Горажданска штампарија се у потпуности ослањала на српску рукописну традицију. Оно мало ренесансних утицаја настали су посредним путем. Иницијали су изведени по угледу на српску рукописну традицију. Фигуралних мотива има мало.

[89] Књига има 104 листа или 13 табака. На свакој страни, која није означена бројевима, има по тачно 19 редова. Формат књиге је осмина, нешто већа од данашње.

∴□πTγ. T _⊥β□φ□γ αΓ □Λτ ηΞ□ψ∴TT ∴□ αΓ ΕΓΨ⊥ Λ□ α(ΧΓ) βT{ T B(⊥)ϑ□αβ□X∴T{ μ ΞΧΓ, T [⊥T[B □β⊥[τ Ξ□ΨδΔΓ ⊥[τ □ΓηΕ⊥ ⊥[. □ _⊥ΧΓΨΓ∴T{[τ ∴□πT[τ αβ□ μΓ[τ T ⊥ΕTβΓΨΓ[τ B⊥ϑTE□ ⊥[Δ⊥ □ϑE□∴T∴⊥[.[90] *Служабник*, као и друге двије књиге из ове штампарије, показује изузетно „индивидуално маркирани рукопис, у коме се даје нешто више мјеста полууставним облицима, а у погледу благог контраста и величине слова оставља утисак свијетлог и рационалног писма“ (Пешикан, 1994: 65). Многи научници сматрају да се ово дјело треба звати *Литургија,* како је, у суштини, и написано два пута у књизи (на почетку – лист 3 и на крају лист – 102`). То је изворни, аутентични назив. Данас је више раширен рускословенски назив *Служабник*.

Псалтир са последовањем је богослужбена књига која садржи псалме Давидове, часловац, месецослов и три различита записа: Правила Великог поста и Слово о Фрузима (о католицима) – Теодор нашао у Хиландару, извод из љетописа (од Адама до цара Уроша), запис о паду Београда и похари Срема 1521. и колофон; и то је друга књига из Горажданске штампарије.[91] У науку је ову књигу увео Теодор Божидар Петровић у годишњаку „Србско-далматиниий магазинъ. Любитель просвѣщения“. Књига је штампана по заповијести „старца и родитеља“ Божидара Горажданина: „(...) В ⎫ лето 7029. Сије лето паде султан Сулејман на реку Саве с ⎫ множ ⎫ством Измаил ⎫тен. И прехождаху реку Саву јакоже по суху, сиреч по мосту, на он пол Срема, и ини же в ⎫ корабљех преполовуште, јакоже не бе можно ни рекам тем силним Измаил ⎫тене удржати, јако Угрии имеше надежду на реке Саву и Дунав. И опступише от в ⎫суду словушти Белград и иније окрсније гради, и летеху јако змије крилате села и градове палеште. Оле, чудо, тогда таковој скрби земљи

[90] У овом спису Теодор се у првом лицу једнине обраћа свештеницима, презвитерима и светим оцима и то говорећи у име свог преминулог брата. Теодор се обраћа скрушено, дубоко религиозно, са много чистих лирских момената. С тим у вези, он тражи опрост гријехова епитетима, метафорама, поређењима са доста аутобиографских уплива. Ту се сазнају многи подаци о оснивачу штампарије, времену, техници штампе и слично.

[91] *Псалтир са последовањем и часловцем* има укупно 352 листа, тј. 44 свешчице. Кватерниони су нумерисани грчко-словенским бројним ознакама на средини доње маргине на првом и полеђини осмог листа сваке свешчице (табака). За штампање ове књиге користила су се иста слова као и за *Служабник*, с тим у вези да је увећан број верзалних слова, црвених и црних, у односу на претходно штампану књигу. *Псалтир* је доста украшен декоративним иницијалима. Преплићу се црвени иницијали са гранчицама и велики преплетени висине шест до седам редова (њих је, ипак, мање). Текст је као и код *Служабника* двобојан: црно-црвени. Велики наслови, поједина почетна слова, украсни иницијали (и мали и велики) штампани су црвеном бојом. Основни текст је штампан црном бојом. Стране нису нумерисане. Примјерци књиге данас се чувају у Београду – 2 примјерка, Загребу – 1 примјерак, Кијеву – 1 примјерак, Лавову – 1 примјерак, Н. Саду – 1 примјерак, Прагу – 1 примјерак, Санкт Петербургу – 1 примјерак, манастиру Крки – 1 примјерак и у Пећкој патријаршији – 1 примјерак. Књига је штампана 1521. године у Горажду.

тој имушти! И в ⎫ тој земљи, глагољу Среме, дивна места и села запустеше, а цркви и градове разорише . . . А госпожда Јелена, бивша деспотица, и невољеју остави славни град Купиник и даде се бег ⎫ству преко реке Дунава у в ⎫нутрњу Угрију (...)

Почеше се сије светије књиги, глагољемије Псалтир, повељенијем мојим старцем и родитељем Божидаром Горажданином. Труди же се о сем смерени мних и свештеник Теодор при храму светаго великомученика Христова Георгија на реце Дрине. С ⎫вршише се от битија в ⎫ лето 7029, а от рож. Христова тисушта 529, круг слнцу 1, а луни 18, индиктион 21, месеца ок. 25 д ⎫н."[92]

Псалтир се цитирао и у текстовима који нису богослужбеног карактера, нпр. у повељама српских владара и великаша знали су се појавити неки одломци из *псалтира*, што значи да су писари и њихови господари познавали овај старозавјетни текст. Н. Толстој сматра да се на обрасцима преводне књижевности, прије свега, на тексту *ПСАЛТИРА* стварао систем према којем се градио књижевни језик (1961: 53-66). Владика Атанасије сматра да нам је данас *ПСАЛТИР* потребнији него икад, „јер у Псалмима је живо доживљен, и молитвено-славословно, плачно-певљиво, распето-васкрсно изнет и отпечаћен живи однос живог лица људског, појединачног и свенародног, са Богом Живим и Истинитим, у Тројици Појављиваним и Отриваним" (2000: 238).

Молитвеник (*Требник*) је трећа књига која је штампана у Горажду 1523. године.[93] Штампању ове књиге потпомогао је ђакон Радоје. Монах Теодор оставио је најважније податке о овој књизи: „(...) Почеше се сије светије књиги глагољемије Молитв ⎫ник, при храму светаго великомученика Христова Георгија, в ⎫ месте Горажде на реце Дрине. Труди же се о сем смерени мних и свештеник Теодор. И с ⎫⎫⎫вршише се от битија в ⎫ лето 7032, а от рожд ⎫ства Христова 1531, круг сунцу 3, а луни 1, месеца охтомвра 21 д ⎫н. Грешнии Радое дијак трудиви се о сем".[94] *Требник* је некада чинио цјелину са *Служабником*, што се најбоље види у *Синајском еухологију* (глагољски текст из 11. вијека). *Требници* су се штампали у старим српским штампаријама: штампарија Ђурђа Црнојевића (1495), штампарија Божидара Вуковића (1540 ?), штампарија Милешеве (1546), штампарија Јеролима Загуровића (1570) …

Значај српских штампарија огледа се у томе што су оне радећи у тешким условима успјеле да очувају српску духовну традицију и културу.

Српска православна црква пратила је судбину свога народа. Она је водила своју борбу за очување традиције и опстанка под турском управом. Водила је још једну велику борбу – да буде ослонац српском народу и да њени

---

[92] Из Поговора *Псалтира гораждaнског.*

[93] Рукопис има 296` листова (592 страна), на свакој страници 22 ретка. Формат је осмина, а има око 35 табака. Један оштећен примјерак чува се у Народној библиотеци. Сачуван је данас у 11 примјерака и фрагмената, истина некомплетних и то: 1 у манастиру Раваници, 1 у манастиру Шишатовцу, 1 у Шафариковој збирци у Прагу, 1 у збирци Каратајева, 1 у Ст. Петербургу, 1 у Хиландару, 1 у Цавтату, 1 у манастиру Лепавина, 1 у БМС у Н. Саду, 2 у Београду и 1 потпун примјерак у Букурешту. *Требник* је састављен истим словима као и прве двије књиге: ливеним курентом висине 2, 7 mm. Штампа је као и у другим рукописима двобојна – црвена и црна.

[94] Дио из Поговора *Молитвеника гораждaнског.*

вјерници не западну у таму богохуљења. Црква је била рука која је помагала да се у тами нађе свјетлост богомоље. Турци су уништили и похарали многе српске цркве. Уништавали су, углавном, мање цркве као да су „зазирали од великих цркава и манастира, као Дечана, Пећке патријаршије и Грачанице, јер су у њима изазивале страхопоштовање“ (Цвијић 1922: 412-413).

Цркве су имале изузетно важну улогу за културно-просвјетни напредак, јер су се и прве српске штампарије, управо, развиле у црквама, јер до проналаска штампе, а и много касније, манастири су били мјеста у којима се вршило преписивање и превођење књига, и били су жаришта писмености. „Овај драгоцени посао продужиће манастири, са не мање љубави, оснивањем наших првих штампарија. Штампарије у Цетињском манастиру (1493), у Горажду (1519, 1521), у Рујну (1537), Грачаници (1539), Милешеви (1544-5, 1557), Београду (1552) и Мркшиној цркви (1562), у којима су радили калуђери, одиграле су веома велику улогу у ширењу наше писмености и популаризацији књиге у нашем народу. Њихов рад продужиће штампарије у Млецима и другим местима“ (Историја школа и образовања код Срба, 1974: 67). Без обзира што су се у њима штампале искључиво црквене (богослужбене) књиге, овај рад ипак задовољава једну насушну потребу и доприноси развоју писмености код Срба.

Прве школе у средњем вијеку биле су црквене школе и биле су тројаке – *манастирске, катедралне* и *парохијске*.

О значају манастирских школа за просвјетни и школски рад Ђорђевић пише: „Манастири постају школе у којима се, поред осталог, стичу и многа практична знања, уче занати, преводе књиге са грчког, преписују, украшавају и повезују, стварају се библиотеке и образују читаонице“ (Ђорђевић, 1958: 11).

Поред манастирских школа постојале су и катедралне (епископалне) школе при свим сједиштима епископа и архиепископа и у њима се добијало елементарно, средње и више богословско образовање.

Парохијске школе постојале су при свим већим и важнијим парохијама, уз градске и сеоске цркве, у свештеничким и протопопским домовима, и добровољно су их похађала дјеца која су жељела стећи елементарну писменост (Ђорђевић, 1958). Талентованији ученици су из ових школа своје школовање настављали у катедралним школама, уколико су се жељели посветити свештеничком позиву. Учитељи писмености у овим школама били су пароси, црквењаци, писмени опслужиоци цркве и други помагачи пароха (Ђорђевић, 1958).

Иако се падом српске државе под Турке, губитком независности и слободе, донекле зауставља културно-просвјетни развој и затварају и гасе епископске и парохијске школе, ипак, остају у појединим мјестима манастирске школе које настављају, у доста тешким условима, свој рад и преписивање словенских књига. Тек у другој половини 16. вијека за Србе, још увијек под турском влашћу, настају нешто повољније прилике, јер Срби добијају црквену аутономију што директно утиче на повољнији школски и просвјетни рад. Предузима се све како би се преписивачки рад подигао на што виши ниво.

Литература

1. Атанасије 2000: Владика Атанасије, Поговор Псалтиру, *Псалтир са девет библијских песама*, Врњачка Бања: Манастири – Хиландар, Грачаница, Цетињски, Тврдош, Братство Св. Симеона Мироточивог.
2. Богићевић 1975: В. Богићевић, *Писменост у Босни и Херцеговини*, Сарајево: Веселин Маслеша.
3. Ђорђевић 1958: Ж. Ђорђевић, *Васпитање у Срба*, Београд: Научна књига.
4. *Историја школа и образовања код Срба* 1974, Београд: Историјски музеј Србије.
5. Пешикан 1994: М. Пешикан, Стара штампа као развојни ступањ ћирилице, *Пет векова српског штампарства* 1494-1994, Београд: САНУ.
6. Толстој 1961: Н. Толстој, *К вопроси о древнеславјанском јазике как обшћем литературном јазике јужних и восточних Славјан, 1,* Москва.
7. Трифуновић 1974: Ђ. Трифуновић, *Азбучник српских средњовековних књижевних појмова,* Београд: Нолит.
8. Цвијић 1922: Ј. Цвијић, *Балканско полуострво и јужнословенске земље,* Београд: Државна штампарија Краљевине.

Biljana Samardžić, Daliborka Škipina

THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE PRINTING HOUSES
AND THE CHURCH IN EDUCATIONAL AND SCHOOL WORK OF THE SERBS

Summary: *The first Serbian printing houses (Cetinje and Goražde) had a major role in the education and literacy of the Serbian population, in other words these monastery printing houses were not only a spiritual, but also a cultural meeting point of the Serbian people. Also, they were significant for educational and school work. Church schools, which were three-fold at the time – monastery, cathedral and parish schools, existed before the advent of printing – which shows that the Serbs nurtured their education in an era when the books were just copied and translated.*

Key words: *Serbian printing house, Cetinje printing house, Goražde printing house, educational and school work, church schools.*

Соња Новотни, Михајло Марковиќ
Државен универзитет во Тетово
(Македонија)

УДК 811.163.6'282:811.163.3'282

ГОРЕЊСКОТО НАРЕЧЈЕ НАСПРЕМА ЦЕНТРАЛНО-МАКЕДОНСКИТЕ ГОВОРИ

Резиме: *Во овој труд ќе посветиме внимание на споредбите во сличноста и во различноста на некои словенечки дијалекти, наспрема некои македонски дијалекти. Како позначајни ги издвоивме горењското наречје, во кое спаѓаат горењскиот и селшкиот дијалект, наспрема централно-македонските говори во кои спаѓаат прилепско-битолските говори, како и некој од западните говори, поточно од горнопреспанскиот-ресенски говор и некои охридско-струшки говори.*

Клучни зборови: *споредба, дијалекти, словенечки јазик, македонски јазик.*

Словенечкиот јазик спаѓа во западната група на јужнословенски јазици заедно со српскиот, хрватскиот, црногорскиот и босанскиот јазик. Сите овие јазици имаат синтетичка деклинација со по седум падежни форми. Словенечкиот јазик има доста сложен именски систем, додека глаголскиот систем, коњугацијата, е во голема мера упростен. Од сите јужнословенски јазици, словенечкиот јазик се разликува со тоа што, покрај еднина и множина ја има зачувано и двоината, која била карактеристична за старословенскиот јазик. Споредбено со останатите словенски јазици, словенечкиот јазик го зборуваат мал број на луѓе, на мала говорна територија. Но и покрај сето тоа, словенечкиот јазик го зборуваат говорници кои живеат надвор од словенечката држава.

Покрај малата територија и опфатеност, словенечкиот јазик е доста расчленет и има многу дијалекти. Сите счовенечки дијалекти меѓусебно диференцијално се разликуваат.

Словенечкиот јазик е на границата меѓу германскиот и романскиот јазичен свет, а се забележуваат и влијанија од хрватскиот јазик. За настанување на дијалектите, во голема мера влијаел историскиот развој на јазикот. Така, се до денес под влијанието на различни фактори се развиле седум наречја кои се поделени на дијалекти. (А р и з а н к о в с к а : 11) Тие се поделени од централни кон периферни, како на картата на словенечките дијалекти од Тине Логар и Јакоб Риглер. (А р и з а н к о в с к а : 16)

Првото наречје е горењското наречје кое се дели на две дијалектни групи: горењски дијалект, кој е речиси хомоген, но сепак има некои помали разлики меѓу посеверните и појужните регионални говори, и селшкиот дијалект кој се простира во селшката долина, а во основата се смета за горењски дијалект. Освен овие два дијалекти, во горењското наречје спаѓа и источно-горењскиот преоден говор, кој преодноста ја има со штаерските говори. Второто наречје е долењското, се состои од четири дијалекти и еден подговор (преоден говор). Долењскиот дијалект зазема доста широко подрачје, а во него се јавуваат разлики меѓу западниот и централниот географски дел. Од овој дијалект произлегува источно-долењскиот говор кој покажува некои карактеристики на преоден говор кон штаерскиот дијалект. Севернобелокрањскиот дијалект има долењска основа со хрватски и со српски јазични особености. Јужнобелокрањскиот дијалект пред извесно време бил уште поблизок до хрватскиот јазик, но со текот на времето се повеќе се разликувал од него. Костелскиот дијалект се простира покрај хрватско-словенечката граница и во него има големи мешања на корошки или горењски, со ровтарски јазични влијанија, освен српско-хрватските. Третото наречје е штаерското наречје кое се дели на шест дијалекти. Горносавинскиот дијалект има посебен солчавски говор, каде што се забележуваат корошки и горењски јазични влијанија. Во штаерското говорно наречје спаѓа средносавињскиот дијалект и јужнопохорскиот дијалект, под кој спаѓа козјашкиот говор, северно од реката Драва.

Следат средноштаерскиот дијалект, козјанско-бизељскиот дијалект и посавскиот дијалект, кој некогаш бил долењски, па *тој* се дели на три говори: загорско-трбовељски говор, лашки говор и севнишки-кршки говор. Четвртото наречје е панонското, кое се состои од четири дијалекти: прекумурски дијалект, словенечкогоришки (горичански) дијалект, прлешки дијалект и халошки дијалект, кој има некои штаерски влијанија. Петтото наречје е корошкото наречје и има шест дијалекти меѓу кои се: зиљскиот дијалект, под којшто спаѓа крањско-горски говор, рожанскиот дијалект, обирскиот дијалект, подјунскиот дијалект, межишкиот дијалект и севернопохорски-ремшнишкиот дијалект. Шестото наречје е приморското, коешто се дели на девет дијалекти. Резијскиот дијалект се смета за посебен, бидејќи во основата тој е зиљски дијалект со понов развој. Следат: обсошкиот дијалект, терскиот дијалект, надишкиот дијалект, бришкиот дијалект и крашкиот дијалект, кој настанал со доминација на нотрањскиот дијалект врз бришките говори. Во нотрањскиот дијалект спаѓа бањшкиот говор. Истарскиот дијалект се наоѓа во словенечка истра, а во него спаѓаат северниот рижански и јужниот шаврински говор. Во приморското наречје спаѓаат уште и нотрањскиот дијалект и чишкиот дијалект, во којшто преовладуваат мешани чакавско-словенечки говори. Седмото и последно наречје во словенечкиот јазик е ровтарското наречје. Ровтарското наречје брои шест дијалекти и тоа: толминскиот дијалект во кој спаѓа башкиот говор, церклјанскиот дијалект, полјанскиот дијалект, чрновршкиот дијалект, хорјулскиот дијалект и шкофјелошкиот дијалект кој се употребува на поширокото подрачје на Шкофја Лока. (А р и з а н к о в с к а : 33-37)

Од сето ова може да се види дека словенечкиот јазик е многу богат со поддијалектните говори кои опстојуваат на територијата на словенечката држава.

Наспрема словенечкиот јазик, македонскиот јазик спаѓа во источната група на јужнословенски јазици, заедно со бугарскиот јазик. Овие два јазика, за разлика од словенечкиот и од другите словенски јазици, имаат необично упростена деклинација, односно аналитичка деклинација, со тоа што падежите се заменуваат со предлошки конструкции во кои се јавува една општа именска форма. Спротивно на ова, кај глаголскиот систем во македонскиот јазик се развил еден многу сложен систем на категории и времиња, каде, не само што се зачувани повеќето форми од стариот јазик, туку се оформиле и други посложени форми. (К о н е с к и :169) За ова најголема улога одиграло влијанието кое го вршела балканската јазична средина, особено влијанието на грчкиот, албанскиот, романскиот и на турскиот јазик. Територијата на денешна Македонија е многу слична во однос на територијата на Словенија. Сепак, во македонските наречја влегуваат и дијалектите кои денес не се наоѓаат на територијата на Р. Македонија, туку се во рамките на соседните земји, односно Пиринска Македонија и Егејска Македонија, како и дел од говорите кои се наоѓаат во околината на Мала Преспа и Корча. (К о н е с к и : 12-14) Македонскиот јазик се дели на три поголеми наречја, а тоа се: западното македонско говорно наречје во кое влегуваат централните македонски говори скопско-велешкиот, прилепско-битолскиот и кичевско-поречкиот дијалект, југоисточното македонско наречје и северното македонско наречје. Во западното наречје влегуваат западните периферни говори горнополошките говори (гостиварски), дебарските говори, дримколско-голобрдскиот говор, малореканскиот (галички) говор, охридско-струшките говори, преспанските говори (горнопреспански (ресенски) и долнопреспански говор). Второто поголемо наречје е југоисточното македонско наречје.

Во ова наречје влегуваат штипско-струмичките говори, малешевско-пиринските говори (разлошки говор) и тиквешко-мариовските говори кои се преодни говори помеѓу југоисточното и западното македонско наречје. Во југоисточното македонско наречје влегуваат и јужните македонски говори, а тоа се: долновардарски (солунско-воденски) говори, серско-лагадински говори (драмски говор, зилјаховски говор, серски говори, лагадинско-богдански говори и сушко-височкиот говор) кои се простираат на крајниот југоисток на македонската јазична територија. Костурските, леринските и корчанските говори се простираат на крајната југозападна периферија од македонската јазична територија. Исто така овие говори се преодни говори помеѓу југоисточното и западното македонско наречје. Серско-лагадинските и костурско-корчанските говори се најархаични по својата структура, односно сеуште во овие говори се зачувани старите назални призвуци на носовките. Сп.: гренда, пендесе, мƒнцо итн. Најважна карактеристика за корчанскиот и за серско-лагадинскиот говор е чувањето на широкиот изговор на јат во акцентирана позиција. Сп.: вräме, läб, бäл, говäндо, грäнда итн., додека во неакцентирана позиција дале обично е. Сп.: човек, верата, времето, белото итн. Третото наречје (северно македонско наречје) го сочинуваат кумановско-кратовската група говори, скопско-црногорскиот говор и долнополошкиот (тетовски) говор. Тетовскиот говор претставува преоден говор меѓу западното и северното македонско наречје. (М а р к о в и ќ : 9-31)

Во овој труд ќе посветиме повеќе внимание на споредбите во сличноста и во различноста на некои словенечки дијалекти, наспрема некои македонски дијалекти. Како позначајни ги издвоивме горењското наречје, во кое спаѓаат горењскиот и селшкиот дијалект, наспрема централно-македонските говори во кои спаѓаат прилепско-битолските говори, како и некој од западните говори, поточно од горнопреспанскиот-ресенски говор и некои охридско-струшки говори.

Горењско наречје. Во ова наречје спаѓа горењскиот дијалект кој е речиси хомоген, под кој дијалект спаѓа источногорењскиот говор кој се смета за еден вид преоден говор, како и селшкиот дијалект. Сите горењски дијалекти се првите југоисточни дијалекти со дифтонгизација на **ě-ei** и циркумфлектираното **o** > **ou.** Овде е важно поместувањето на акцентот од типот: ženà > žéna, и kosà > kósa (на предакцентираното скратено **e** и **o**). (А р и з а н к о в с к а : 39)

Акцент. За горењскиот дијалект е значајна квантитативната опозиција. Тоа значи дека има долги и кратки акцентирани самогласки (brà:t: номинатив еднина bràt). Кратките акценти се можни само во последниот слог, или во едносложните зборови. Горењскиот акцент е мелодичен, па има и мелодични, интонациски опозиции, но само на долгите слогови, додека акцентот кај кратките самогласки е динамичен. (А р и з а н к о в с к а : 39-40)

Самогласки. Горењскиот дијалект има монофтоншки систем на долги и на кратки самогласки. Долги самогласки:

i: **u:**
ę: **ǫ:**
e: **o:** **+ər**
a:

Тој систем не е сменет се до денес. Поинаква е само дистрибуцијата, односно изворот на некои фонеми. Извор: **-i: u:** се развиле од долгите етимолошки **i** (zi:t, li:pa) и **u** (lù:č, brəs krú:xa).

-e: и **o:** се широки и претставуваат секундарно акцентирани **e** и **o**.

-a: се развило од долгото **a** и од долгиот полуглас (dà:n, má:ša).

-ər доаѓа од вокалното **ó** (vərt, vərba)

-ę: < ě и ǫ: < долгото циркумфлектирано **o** се развило од постарите дифтонзи **e–** и **ou** по раната горењска монофтонгизација.

Кратките самогласки (акцентирани и неакцентирани) настанале од следниот систем:

i **u**
e **ə** **o**
a

при што **i** е од првобитното кратко **ě**, а **u** од **o** во крајна позиција (žitu). (А р и з а н к о в с к а : 39-40)

Согласки. Во горењскиот дијалект е позната појавата на т.н. швапање, што значи преминување на **ł > u/w/v**, пред задните самогласки. Швапањето пак, не им е познато на говорите на Бохињска Бистрица, Кропа и целиот селшки дијалект. Палаталното **l'** речиси секаде затврднало во **l**. Истото важи и за палаталното **n**. Во северните горењски говори значајна е дијалектната палатализација на веларните **k, g, x > č, j, š,** пред предните самогласки (tá:če, nojè:, orę́:še).

Во бохињскиот говор се најдени остатоци од втората прасловенска палатализација (k, g > c, z пред i и ě) Сп.: umǫ́:c,´v moki´, na ró:c´na roki´.

Значаен е преминот на согласките **p** и **b** пред некои други согласки во **f** (tè:fka).

Групата **šč** се асимилирала во **š** (klę́:še). Други асимилации и адаптации се: **dc > tc > sc**. (А р и з а н к о в с к а : 41-42)

Морфологија. Во горењскиот дијалект именките од среден род се маскунилизирале, односно преминале во машки род. Наставката за инструментал еднина и датив множина кај именките од машки род и од среден род е **am** (како и кај **a-**женската деклинација во множина). Сп.: zbrá:tam, brá:tam, mè:stam.

Горењскиот дијалект има две форми на инфинитив, и тоа долга на **–ti/-či** во северозападните говори и кратка форма на **–t/-č** во јужните горењски говори. Глаголите на –eti-im преминале на глаголи на **–eti-èm**. Сп.: živeti, živim, živimo > žvé:mo. (А р и з а н к о в с к а : 42-43)

Лексика. Покрај веќе споменатите горењски особености, во горењскиот дијалект се среќаваат и голем број германизми. Синтаксата не отстапува видливо од стандарниот јазик, туку се совпаѓа со него. (А р и з а н к о в с к а : 43)

Централномакедонско наречје. Прилепско-битолски говори. Прилепско-битолската група говори ја зафаќаат целата област Пелагонија на југ до денешната државна граница меѓу Р.Македонија и Р.Грција. Како диференцијални особености на ова говорно подрачје по однос на другите централни говори (битолскиот) се јавуваат следниве особености: секвенцата **ea** се реализира како дифтонг **/e^{a}/**, во некои локални говори како широко **/ɛ/** или како долго **/e:/**. Сп.: не^{a}, стре^{a}, бе^{a}, носе^{a}, Петре^{a}. Во прилепскиот говор имаме примери како: ле^{a}, сме^{a}, гре^{a}м, односно л*е*:, стр*е*:, нос*е*: (битолски говор). Групата **/oa/** се реализира како дифтоншка секвенца **/o^{a}/**, или во битолскиот говор понекаде и како долго **/o:/**: то^{a}, бро^{a}м, сто^{a}(т), во прилепскиот говор: то^{a}р, осно^{a}.

Во битолскиот говор имаме примери како: то:р, осно:, јадо:. Во прилепскиот говор, на дифтонгизација подлежи групата **/ео/**. Сп.: ме^{о}, време^{о} или време^{о}.

и ***у***

е ***о***

е(а) ***о(а)***

а

Вокалните групи **/ае/, /ое/** се дифтонгизираат на друг начин–со десилабизација на **/е/ > /–/.** Сп.: два–се, трина–се, ина–т(инает), зна–ше(знаеше), го–до(говедо), трго–ц(трговец). Заедничка особина на овие два говора е тенденцијата за депалатализација на ***n** што се врши најчесто со антиципација на мекоста во **/ј/**. Сп.: којн, бајна, се клајна, сирејне. Истиот процес на депалатализација на ***n** е изразен и во локалните битолски говори. Сп.: којн, бајна, јагнија, прасија, телија итн. Вокалното **ò** дало **ол**: волк, жолто, волна, полно, колк, јаболко, болва итн. Вокслното **ó** се чува: ñж, ñѓа, заñѓа, пñсти, вñв, пñут, пñстен, вñба итн. За овие говори е карактеристичен петточлениот вокален систем, како и за целата централна македонска група. Тоа се вокалите **а, е, и, о, у.** Групите **шт** и **жд** во овие говори се реализираат како **шч** и **жџ,** односно како **/шќ/** и **/жѓ/** во некои битолски говори. Сп.: гушчер, клешчи, огнишче, дожџо, нужџа (прилепски говор), гушќер, лешќа, вежѓа, глужѓо (Дихово, битолско). Наставката **–ски** се африкатизира во **–цки** во основа што завршува на консонант. Сп.: селцки, прилепцки, старцки, но поинаку е зад вокал: кически, тетоски итн.

Во областа на граматиката како дијалектни особености се јавуваат загубата на **–т** во членската морфема за машки род: градо, лебо, огно. Заменската форма **јас**, покрај **ја**; употреба на заменската форма **–му** место **–им** во индиректниот објект во множина. Сп.: ним му рече, му рече на жените; наставката **–м** во прво лице еднина на сегашното време кај сите глаголи: викам, носам, сечам, палам, гасам, се^{а}м, бро^{а}м, како и испуштањето на **–т** во трето лице множина, сегашно време. Сп.: гледа: (гледаа), бера: (поретко бера:т-прилепско). Во битолскиот говор имаме примери од типот: вñла:, вика:, бега:. Поголемиот дел од глаголите што припаѓаат во **–е** групата се дезинтегрирале во **–и** групата, особено на оние глаголи што темацкиот дел им завршува на согласка. Сп.: бериш, сечиш итн.

Помошниот глагол сум во трето лице еднина најчесто се јавува во обликот **је(т)**, а во множина покрај формите **сме, сте се,** се среќаваат и **сне, све сет**. Глаголскиот прилог освен со наставката **јќи**, може да се сретне и со **јќум** и **јќим.** Сп.: викајќум, одејќум, викајќим, одејќим, покрај викајќи и одејќи.

Прилепско-битолската група говори како и целата македонска централна група говори има фиксиран акцент на третиот слог на крајот на зборо формите со повеќе од три слога, како и неговиот синтагматски карактер. Сп.: водúеница – воденúицата; брúатучед – братúучеди – братучúедите. (М а р к о в и ќ : 35-39)

Преку овој реферат на еден скромен начин сакаме да ги доловиме сличностите помеѓу словенечкиот горењски дијалект, македонскиот прилепско-битолски дијалект, како и од горнопреспанскиот (ресенски) дијалект. Што се

однесува до сличноста на некои особености меѓу словенечкиот и македонскиот јазик преку некои нивни дијалекти, ќе го кажеме следново:

- заедничка е особеноста на дифтоншките секвенци скоро во сите словенечки дијалекти, со македонските прилепско-битолски говори; со горнопреспанскиот дијалект (ресенскиот говор), како и со охридско-струшките дијалекти. За горнопреспанскиот дијалект (ресенскиот говор) е исто така важна дифтонгизацијата на некои вокални групи. Така, на пример, **/оа/** се реализира како дифтонг **/о^{а}/**, или пак се асимилира како долго **/о:/**. Сп.: ко^{а}м, то^{а}р, то^{а}рвам, бо☹боа < боја), осно☹осноа).
- како слична карактеристика на повеќето словенечки дијалекти со горнопреспанскиот (ресенски) говор може да се земе замената за старото вокално **ȍ**. Овде тоа е заменето со секвенцата **/о£/**. Сп.: бо£ва, во£к, во£на, го£тат, до£го, жо£тук, жо£тица, јаб£ко, ко£к, со£за, то£чник итн.
- има некои заеднички карактеристики во депалатализацијата на меките ***n, *l** во горењскиот дијалект со прилепско-битолската група говори (повеќе во прилепската).
- меѓу суштинските разлики во словенечките и во македонските дијалекти е сосема различниот акцентски систем, што претставува главна одлика на овие два современи јазици. Словенечкиот акцентски систем во најголема мера е мелодичен (музикален), а македонскиот акцентски систем е фиксиран, односно акцентот паѓа на третиот слог од крајот на зборот.

Од сето ова можеме да заклучиме дека горењското наречје и централно-македонските говори имаат свои заеднички особености најистактнато во однос на дифтонгизацијата, а со овој скромен труд се надеваме дека ќе дадеме мал придонес во споредбеното проучување на словенечкиот и на македонскиот јазик.

Литература

1. Аризанковска Л. (2011). *Дијалектологија на словенечкиот јазик на македонски*, Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.
2. Конески Б. (1976). *Историја на македонскиот јазик*, Скопје: Култура.
3. Марковиќ М. (2001). *Дијалектологија на македонскиот јазик I,* Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.
4. http://en.wikipedia.org/wiki/Slovene_dialects
5.http://mk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0:Makedonski_dijalekti-prilagodeno.png

Sonja Novotni, Mihajlo Markovic

COMPARISON OF GORENJSKI DIALECTS, AS OPPOSED TO CENTER-MACEDONIAN DIALECTS

Summary: *In this labor we pay attention to the comparisons in the similarity and diversity of some Slovenian dialects, as opposed to some Macedonian dialects. As important mention gorenjski dialects, which include gorenjski selshki dialects, as opposed to center-macedonian dialects which include Prilep-Bitola speeches, as well as some of the western dialects, rather than gornoprespanski resens speech and some of the Ohrid-Struga speeches.*

Keywords: *comparison, dialects, slovenian, macedonian.*

Јованка Денкова, Махмут Челик
Филолошки факултет,
Штип (Македонија)

УДК 821.163.3-93-94.09

ДНЕВНИКОТ ВО МАКЕДОНСКАТА ПРОЗА ЗА ДЕЦА И МЛАДИ

Сажетак: *Овој труд го истражува прашањето на дневничката проза во современата македонска книжевност за деца и млади. За таа цел, ќе се работи врз текстот на романите „Заборавениот колосек“ од Глигор Поповски, „Дневникот на Ања“ од Димитар Башевски. Се разбира, овде можат да се вклучат и други дела, но останува фактот дека ваквиот тип на нарација не е многу застапен во современата македонска проза за деца и млади.*

Кључне речи: *дневник, дневничка проза, романи за деца и млади, македонска книжевност за деца.*

1. Вовед

Пред да почнеме со разгледување на корпусот дела кои можат да се окарактеризираат како дневник, можеби најдобро е најпрвин да се осврнеме на тоа "што е дневник?".

Во дигиталниот речник на македонскиот јазик, зборот дневник е објаснет како „книга во која се запишува што се работи секој ден или се забележуваат настани и впечатоци од текот на денот“.[95] Инаку, зборот „дневник“ потекнува од латинскиот збор "diarium" (од "dies", со значење day - ден). Во Оксфордскиот речник[96], зборот „дневник“ е преведен како "книга во која се врши дневно бележење на настаните и искуствата". Според Concise Oxford Companion to the English Literature, дневникот е "секојдневна хроника на настаните", а луѓето кои пишуваат дневници најчесто ги забележуваат личните и интимни настани и мисли, па според тоа дневниците можат да бидат поделени во две категории: интимни и анегдотски. На ова, се додава и класификацијата според полот на запишувачот. Се истакнува дека женските автори комуницираат поинтимно во своите дневници, додека мажите повеќе се концентрираат на факти и настани. Понатаму, се укажува и на друга поделба на дневниците според односот автор-

[95] Дигитален речник на македонскиот јазик, www.makedonski.info/show/**дневник**/м, преземено на 11.01.2014.

[96] http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/diary, 11.01.2014.

читател, или со други зборови, која е целта на авторот, дали тој сака неговиот дневник да биде објавен, па затоа пишува за читатели, или тој само води евиденција за себе.

Влашин (Vlašin), заедно со Ледербукова (Lederbuchovà), потенцира дека писмото уште се нарекува и "автентичен дневник", и ова се однесува на патописите, мемоарите, автобиографиите, кои, според Ледербукова, можат да се сместат во категоријата на стилизирани дневници – дневници за кои има намера да се печатат. Последната поделба произлегува од опозицијата фикција-нефикција. Автентичните и стилизирани дневници претставуваат нефикционален дел од овој жанр, додека дневниците-романи се фикционален дел. Кај фикционалните дневници, Питер Мортон разликува псевдо-дневник и дневник - иронија/ потсмев.

Понатаму, тој прецизира дека кај псевдо-дневниците се прави обид фикцијата да се претстави како реален дневник, наводно напишан од протагонист и дека има многу мал, или воопшто не постои јаз меѓу лицето кое го пишува дневникот-нараторот и читателот. За пример, тој посочува дневници, кои всушност се пародија на традиционалните дневници, но она што се иронизира во нив, тоа е миметичката амбиција на романот, а не на пишувачот на дневникот. Во дневникот- иронија/потсмев, меѓу оној кој го води дневникот и самиот дневник е ироничен. Овде линијата меѓу илузијата и автентичноста е многу тенка. Овие дневници, во суштина се хуморно интонирани и секогаш имаат несигурен/неверодостоен наратор-дневничар“.[97]

Според Питер Мортон, во неговата статија „Наративните стратегии во фиктивниот дневни“, фиктивниот дневник е посебен вид на нарација за измислени настани во прво лице и во таа смисла е мошне близок со други литературни форми како што се фиктивните автобиографии или мемоари. Самиот фиктивен дневник има долга традиција – реалистичната новела. Овде се посочуваат и можностите на фиктивните дневници: дискретен внес поврзан календарски и претставен во временски секвенци, создавање на впечаток за непосредност со помош на минимални јазови помеѓу настаните и нарацијата, ретроспективен раскажувачки упад, максимализирање на документарната илузија па дури и до точка на внесување на навидум "празни" информации во дневникот“.[98]

2.„**Заборавениот колосек**“ од Глигор Поповски

Овој роман обработува една мошне актуелна и пред сé болна тема од нашето секојдневно живеење.

И претходно Глигор Поповски докажа дека секогаш е во тек со актуелното живеење на нашата младина, но овојпат се чини дека се надмина себеси. Зборувајќи за децата од улица, авторот упатува силен апел не само до луѓето кои се компетентни за таа проблематика, туку и до сите нас - да вложиме

[97] The concise Oxford Companion to the English Literature, Definiton of the genre, ed. Margaret Drabble and Jenny Stringer, Oxford: Oxford U P, 1990. http://is.muni.cz/th/145339/ff_b/BAThesis-FinalVersion.pdf.10.01.2014, 11.01.2014

[98] Morton, Peter. “Narrative Strategies in the Fictive Diary: An Abstract.” 11.01.2014. <http://ehlt.flinders.edu.au/humanities/exchange/asri/lw_symp/P_Morton_abstract.pdf>

максимални напори за интеграција на овие деца што секојдневно ги гледаме по улиците, мостовите и каде ли уште не, во општеството. Тоа се деца заборавени од општеството, надлежните органи, па најчесто и од најблиските. Со романот Заборавениот колосек, Глигор Поповски како да се обидува да ја разбуди нашата совест, да им посветиме двојно повеќе внимание и грижа на ваквите деца, кои секојдневното скитање по улиците може да ги завее по грди патишта.

На такво искушение е ставен и главниот лик во романот - Јанко.

Со него реалниот автор се запознава на самиот почеток од романот, во нечистиот ресторан на старата железничка станица. Уште на почетокот Јанко ја докажува својата чесност, кога го предупредува дека му паднал паричникот: „Имате среќа. Некој можел да ви го смота“.[99]

Момчето го предупредува авторот да провери дали сé му е внатре, но авторот е сигурен дека сé е во ред, зашто: „- Верувам - реков. - Твоите очи не лажат“(6).

Момчето го препознава авторот и има апсолутна доверба во него, особено по прочитаниот роман Бојан. Вака тоа го објаснува Јанко:

- „Со една ваша книга оздравев...

- А од што беше болен, Јанко?

- Од сé. Најмногу од неживот....Губиш сé. Стануваш никој и ништо и не знаеш што да правиш со себе. Не гледаш никаков пат за напред“ (9).

Ваквото песимистичко расположение Јанко успеал да го надмине благодарение на однесувањето на Бојан во тешките планински услови на снег, волци, болест, иако на моменти се чини дека дотогашниот живот кај него внел нотка на разочараност, па затоа вели: „Мене црна мачка ми го поминала патот уште кога сум се родил...Животот пред мене е како Јурукот пред Бојан“(12).
Затоа момчето наоѓа одушка, доверувајќи му се на дневникот, запишувајќи ги во него сите работи што довеле до тоа да си го напушти семејството и да се најде на улица, или како што вели: „...Дневникот ми служи за разговор. Ми олеснува. Во него си ја сместувам душата ...“(14)

Така, всушност и започнува оваа необична приказна за еден млада детска душа, која на прагот од животот се наоѓа фрлена на неговиот асфалт и препуштена сама на себе. Првата глава ја раскажува реалниот автор, а потоа, во втората глава му ја отстапува улогата на наратор на главниот јунак - Јанко.

Ова дело изобилува со дијалози низ кои се откриваат ликовите. Од друга страна, тие дијалози служат за одредена мотивација, зашто обезбедуваат веродостојност на она што го говорат ликовите. Таа мотивација се засилува со стенограмата, со тоа што се даваат дури и одредени жаргонизми. Инаку, тие дијалози укажуваат на еден реализам на траењето, зашто нивното времетраење одговара на времето кое е потребно да се води еден таков разговор. Времето кое е потребно да се прочита романот одговара на времето потребно да се прочита и еден таков дневник, но, се разбира, не е можно да се опфати времето што го поминал ликот на заборавениот колосек. Инаку, целиот роман е една огромна аналепса, зашто нараторот се навраќа назад, на настаните откако тие завршиле.

---

[99] „Заборавениот колосек”, Глигор Поповски, Детска радост, Скопје, 2001. година, стр. 5.

3. „**Дневникот на Ања**“ од Димитар Башевски

Романот е анималистички роман-дневник, поточно се работи за дневник на мачката Ања. Инаку, почетната реченица воопшто не укажува на тоа дека нараторот, авторот на дневникот е мачка: „Многу ги сакам дневниците. Имам прочитано еден напишан од господинот Лисец...“ (9 стр.)[100] Ваквиот почеток недвосмислено асоцира на хуманоиден автор/лик на дневникот, са до секвенцата: „Има еден дневник од девојчето на мојата стопанка. Многу сум љубопитна да го прочитам. Но, таа го чува заклучен меѓу кориците со мало катинарче. Малите девојчиња секогаш сакаат да скријат што пишуваат. Еднаш се обидов да го пикнам едниот нокот од десната шепа во катинарчето...“ (9). Но, доколку и читателот очекувал, настаните во дневникот да бидат раскажани претежно од мачешка/анимална перспектива, таквиот начин на раскажување се реализира само на неколку места. Така, мачката Ања ни ја слика ситуацијата во домот во кој живее, дадени се имињата на стопаните (Сандра, Коста, Оги и Јане Арбелски), топосот – Скопје, населба Капиштец, зграда 11, осми спрат, хроносот – современиот живот. Со сета своја самосвест за постоењето, Ања не известува за решението ад почне да пишува дневник од денот на прославата на својот роденден - 5 септември: „Велам, ги сакам дневниците зашто во нив се раскажува едноставно и без многу заобиколувања. ...Затоа и јас седам и го пишувам овој дневник. Нека се забележат, ете, чувствата и мислите на една мачка“ (99).

Глобално, композициски романот би можеле да се подели на два дела, според двата прекини на евидентирање на настаните во дневникот, а самиот дневник не инсистира на секојдневно-дневничко прецизно запишување на настаните, туку таквото бележење е некогаш секојдневно, а некогаш и по една недела.

Инаку, ликот/запишувач, мачката Ања, се однесува сосем како човек и рамноправен член на семејството (дува свеќи на роденденот, пее роденденска песна, добива роденденски подароци, соодветни за мечешкиот род (свежи рипчиња, плетена кошница за спиење, кадифено глувче како играчка), гледа цртани филмови и сл.

Таа е третирана не само како миленичe во семејството, туку како мало детенце. Семејството ја носи со себе на излет во родното село на стопанот Коста (Сарајаново), каде Ања за прв пат се запознава со широчината на природата околу себе, со својот мачешки род во ликот на мачорот Мацола, а ќе има и прилика сама да ја лови својата храна, односно полека да учи за животот: „Во изминативе денови сфатив една важна работа: дека светот е поголем и поразновиден, а во исто време и поопасен, отколку што сум мислела јас“ (46).

Ања ја покажува и својата себична, саможива природа, што е во согласност со верувањето за карактерот на мачките, но во нејзиното однесување може да се препознае и егоистичното однесување на мало дете-галениче во семејството. Имено, од дневникот на девојчето Оги дознава за своето раѓање, разделбата од браќата и сестрите кои биле вдомени во други семејства, како и за заминувањето на мајката во непознатото за да, по некое непишано правило, го

[100] Димитар Башевски, *Дневникот на Ања*, Детска радост, Скопје, 1994.

отстапи своето место на ќерка си. Кога по некое време мајка и пак се појавила на прагот со нов пород во устата, Ања се накострешила бранејќи го својот простор: „Во тој момент можев да ја издрапам мојата мајка и нејзиното малечко. Нека не се обидуваат да стапнат на моја територија!...

За мене беше важно дека мојата некогашна мајка непогрешно сфати дека оваа територија сега е мој дом и дека ќе го бранам без отстапка. Затоа, таа и не го пречекори прагот навнатре, туку се повлече“ (86). Подоцна, кога и самата ќе се најде во ситуација да очекува пород, сфаќа дека и таа истото би го направила за да го заштити породот од опасностите надвор, иако себичноста се уште е присутна: „Сега чувствувам дека и јас истото би го направила. Сега, кога сум во ваква состојба. Но тоа не значи дека тогаш не постапив исправно. Ние мачките знаеме како да се однесуваме!“(87). Друга ситуација во која Ања се појавува егоистично и себично, е кога момчето Јане како награда за победата на ликовен конкурс добива куче - кокер шпаниел и на тој начин семејството добива уште еден член. Од самото негово присуство, Ања се разболува до таа мера што ги посетува и домашниот лекар. Одамна е позната вкоренетата нетрпеливост меѓу мачките и кучињата, но таа не се спомнува никаде во говорот на Ања. Причината заради која Ања се разболува е себичната желба да ја има љубовта на домашните само за себе и да не ја дели со никого. Од таа причина, заминувањето на својата мајка таа не го сфаќа трагично, а подоцна така бесчувствително не дозволува да се заштити кај нив со своето маче. За среќа, домашните ја сфаќаат маката на Ања, па го даваат кучето на еден инвалид како новогодишен подарок. Некаде по Нова година, кај Ања се јавува некој немир, непознат дотогаш, за запознавање на надворешниот свет: „Чувствувам некаква возбуда која не можам да ја совладам. Се качував денес пред огледалото, но и во него не можам да најдам изглед на спокојство. Неколкупати отидов до балконот, се обидот да надушкам во воздухот надвор, но од тој балкон ништо не може да се допре, с е далеку и недофатно. А јас добивам нагон да гребам со задните нозе и да го поткревам опашот, потоа да се влечам мешечки по подот. Ах, да е можно тоа да биде во снегот, да се втурнам во просторот околу зградите и да се фрлам во прегратките на грмушките“ (80).

Се чини дека среќата на Ања е предодредена со тоа што кај неа се паѓа паричката за Стара нова година, а таа со нетрпение очекува и насетува дека ќе се случи нешто во нејзиниот живот. Овде некаде, со записот од 29 јануари завршува првиот дел од дневникот на Ања, за да продолжи по месец и половина, со записот од 14 март: „Пред мене е дневникот и гледате, со веќе затапениот молив, ги запишувам повторно моите мисли и моите чувства. Спрема мене не отсуствува ничија љубов. Напротив, сите се уште повнимателни“ (82).

Подоцна, Ања се навраќа на тој период и н запознава што се случило во тој период. Привлечена од нешто исконско во неа, од повикот на природата, го напуштила домот на 3 февруари по пожарникарските скали со намера да се врати. Но, непријателски расположениот комшија на нејзините стопани ги заградува скалите, па Ања останува надвор. Привремено се засолнува кај госпоѓа од соседната зграда, се додека еден ден стопанката Сандра не ја здогледала низ прозорецот.

Со враќањето дома, сите стануваат свесни за нејзината нова состојба, очекувањето на пород: „Често чувствувам сонливост и благ умор. Апетитот ми е

зголемен. Се движам некако претпазливо и одмерено. Јас ништо не правам, туку тоа си е така самото од себе... Сега разбирам дека поривот, силен и неодложен, да се најдам во таква состојба, беше ме извлекол надвор од удобниот дом кон двориштата и покривите“ (85).

И нејзините новородени мачиња ја доживуваат истата судбина, добиваат нови домови. На самиот почеток на летото, кај Ања се јавува истиот немир познат од порано: „Вечерва го сеќавам мирисот на липата што веќе почнува да расцутува во дворот долу...Еден ден ќе се симнам и ќе прошетам по местата што еднаш за кратко ги запознав зимата. Ќе се мушнам во грмушките и ќе се просновам под стреите“ (118). Тој порив ќе ја одведе Ања во смрт, со што завршува нејзиниот дневник со последниот нејзин запис од 2 јануари. По нејзината грозоморна смрт од забите на настрвениот од луѓето питбул, последниот запис, го внесува Сандра, со апел кон сите за похуман однос како кон животните, така и воопшто меѓу луѓето: „Околу паднатото, можеби веќе повредено животно, беше оформен круг од луѓе за мачката да не може да избега. Во кругот е пуштено сега веќе сосем настрвеното куче...Нема ли некоја симболика во тој ритуал – да се атакува врз едно невино суштество и да се ужива во глетката како се растргнува неговото тело!?“(121).

4. **Заклучни согледби**

Разгледаните романи ги имаат сите елементи на расказноста, карактеристични за реалистичното раскажување. Овде се присутни сите седум техники на полнење на ликот (ликовите), распределбата на функционалните единици, сетингот (просторот), референцијалното усидрување на дејството и ликот во актуелната стварност...

Во романот „Заборавениот колосек“ е извршено референцијално усидрување, односно авторот си обезбедил кредибилитет со помош на Јанко, кој го води дневникот. И во „Дневникот на Ања“ авторот се труди да изврши референцијално усидрување на дејството, со давање на податоци за хронотопот, имињата на ликовите, професиите, итн. Навистина, читателите немаат никаква причина да не му веруваат на Јанко, кое самото ја дава причината за водење на дневник: „Дневникот ми служи за разговор. Ми олеснува. Во него си ја сместувам душата. И, како што велите, си го врзувам времето“.(14) И до двата романи се работи за свесно раскажување од страна на ликовите и документирање на настаните, како и во „Дневникот на Ања“ која има желба да и запише мислите и чувствата на една мачка.

Кога ќе се осврнеме на дискурсот во романите, забележуваме интересна ситуација. Имено, во „Заборавениот колосек“, се работи за роман кој всушност е дневник, со мноштво раскажани настани во него. Романот има специфична градба, бидејќи има една рамка - раскажувањето на реалниот автор, Глигор Поповски за случајното познанство со необичното момче Јанко, на старата железничка станица, а потем се вметнува раскажувањето на самиот Јанко, преку неговиот дневник, како втора рамка во која се раскажуваат доживувањата на жителите на заборавениот колосек. Раскажувањето во „Заборавениот колосек“ го почнува и завршува реалниот автор, кој потоа му го отстапува местото на главниот лик на своето раскажување. Тој лик, потоа станува истовремено и наратор, низ чии очи, зборови и мисли се предадени настаните. Јанко е лик кој

учествувал во настаните што веќе се завршени, а допрва ќе се раскажуваат. Гледната точка низ целиот дневник е онаа на Јанко, кој ги раскажува и биографиите на другите ликови и нивниот дотогашен живот, но нема пристап во нивната свест, мисли, чувства, или тоа не сака да го открие.

Значи, тој е омнисцентен, но не и омнипрезентен наратор. За да определиме за каков вид фокализација станува збор во овие романи, ќе се осврнеме на тврдењето на Цветан Тодоров[101] за видовите фокализација, и ќе го прифатиме како такво. Според тоа, во романот „Заборавениот колосек“ има наратор кој знае исто што и ликот, или поточно кажано, нараторот и ликот се едно исто лице, па затоа нараторот знае исто колку и ликот, односно наратор=лик. Оваа дистинкција одговара на она што Жерар Женет го нарекува внатрешна фокализација, каде се разликуваат три подвида, при што ние ќе се определиме за вториот. Имено, овде се работи за променлива внатрешна фокализација, зашто на почетокот и крајот од романот, раскажувач е реалниот автор, а настаните од дневникот ги раскажува ликот-Јанко. Раскажувањето низ целиот роман е во прво лице, што е сосема разбирливо, бидејќи се работи за дневник. И во романот „Дневникот на Ања“ има променлива внатрешна фокализација, односно раскажувањето го започнува нараторот, а го завршува еден од ликовите (зад кој може да се крие и авторот), кој го информира читателот за трагичната судбина на нараторот. Ања, исто така раскажува за настаните од своја гледна точка, раскажува за другите ликови, но не сака/не може да ги открие нивните мисли и чувства, па според тоа е омнисцентен, но не и омнипрезентен наратор.

Литература

1. Башевски, Димитар (1994). *Дневникот на Ања*, Детска радост: Скопје.
2. Поповски, Глигор (2001). *Заборавениот колосек*, Детска радост: Скопје.
3. Дигитален речник на македонскиот јазик, www.makedonski.info/show/дневник/м, преземено на 11.01.2014.
4. http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/diary, 11.01.2011.
5. Morton, Peter: *Narrative Strategies in the Fictive Diary*: An Abstract, 11.01.2014. http://ehlt.flinders.edu.au/humanities/exchange/asri/lw_symp/P_Morton_abstract.pdf
6. The concise Oxford Companion to the English Literature, Definiton of the genre, ed. Margaret Drabble and Jenny Stringer, Oxford: Oxford U P, 1990. http://is.muni.cz/th/145339/ff_b/BAThesis-FinalVersion.pdf.10.01.2014, 11.01.2011.
7. Тодоров, Цветан (1996). *Категории на литературното раскажување*, во кн. Теорија на прозата, предговор Атанас Вангелов, Детска радост: Скопје.

[101] Цветан Тодоров: „Категории на литературното раскажување“, во кн. „Теорија на прозата“, предг. Атанас Вангелов, Детска радост, Скопје, 1996, стр. 211-212.

Jovanka Denkova, Mahmut Čelik

DIARY IN THE MACEDONIAN PROSE FOR CHILDREN AND YOUTH

Abstract: *This paper explores the issue of diary prose in modern Macedonian literature for children and youth. To this end, we will work on the text of the novels "Zaboraveniot kolosek" by Gligor Popovski and "Diary of Anya" by Dimitar Baševski. Of course, this research can include other works, but remains the fact that this type of narration is not very present in contemporary Macedonian poetry for children and young people.*

Key words: *diary, diary prose, novels for children and young, Macedonian literature for children.*

Махмут Челик, Јованка Денкова
Филолошки факултет,
Штип (Македонија)

УДК 82-93-34.0

КАКО НАСТАЈЕ ПРИЧА ЗА ДЕЦУ

Апстракт: *Прича, као жанр у књижевности за децу, углавном, укључује мали број јунака, најчешће два, а препричани садржај требало би да буде испуњен интересантним детаљима. Догађај може бити доживљен или може се доживети, али оно што је обавезно, да би привукло дечју пажњу је да буде интересантан. Прича за децу има следеће главне карактеристике: мисли јунака, најчешће су представљени преко дијалога, а врло ретко кроз монолога; догађај има свој логички почетак, тек и развој; углавном се користи прошло време; теме у причама за децу су из живота породице, школе, природе и љубави према својој земљи, људима, животињама и птица; њихов садржај треба да изазива осећај храбрости, нежности, правичности, поверење, као и потребу за помоћ ближњима и пријатељима. Такође, тема треба да подстиче критичко размишљање, да буде увек на страни доброг и корисног у животу и најзад, да буде у сугласности са школским наставним програмима.*

Кључне речи: *прича, деца, књижевност, јунаци, љубав.*

Општ дел

За расказот, како жанр во литературата за деца се вели дека главно опфаќа мал број јунаци, најчесто двајца, а раскажаната содржина треба да е исполнета со интересни детали. Настанот може да е доживеан или веродостоен за доживување, но задолжително треба да е интересен за да го задржи детското внимание. Инаку, расказот може да се раскаже усно или да биде напишан.

Расказот за деца ги има следниве главни особености:

- Донесува настан од животот;
- По обем е кус;
- Главно се движи околу еден ист настан;
- Се случува во одредено време и простор;
- Мислите на јунаците најчесто се прикажуваат преку дијалози, а во исклучителни случаи низ монолози;
- Настанот има свој логичен почеток, тек и развој;
- Главно се употребува минато време;
- Околината во која се одвива содржината на расказот се опишува со едноставен јазик и изрази, без посложни психолошки мудрувања. Според видовите раскази за деца тие се пишуваат во проза, поезија или басна.

Квалитетниот расказ за деца:

- Треба да употребува зборови и изрази достапни за одредената детска возраст;

- Настанот на раскажувањето треба да соодветствува на возраста за која истиот расказ е наменет;

- По можност, расказот да почнува од целината и да преминува кон детали;

- Описите да се јасни и, исто така, да одговараат на сфаќањата на соодветната детска возраст;

- Со почесто користење на дијалогот да се постигнува динамичен развој на настанот;

- Треба да се избираат морално погодни содржини, кои кај детето ќе развијат позитивни мисли и навики;

- Темите, главно да се од животот на семејството, училиштето, природата и љубовта спрема родната земја, луѓето, животните и птиците;

- Темата да поттикнува чувства на храброст, нежност, правдина, помош на блиските и пријателите, доверба и секогаш да биде на страната на доброто и корисното во животот;

- Времето на почетокот и крајот од расказот да бидат во рамките на можностите за сфаќање на детето;

- Темата да е во согласност со наставните програми во училиштата;

- Расказот да поттикнува на творештво и креативност и да е против празното минување на времето;

- Расказот да ја избегнува агресивноста, поттикнувајќи го детето против истата;

- Да буди естетски чувства;

- Да предизвикува интерес за критичко размислување;

- Да буди чувства за заштита и унапредување на заедничките општочовечки вредности и животната средина; и

- Расказот за деца да е погоден на педагошките принципи во училиштето и општеството.

Ако треба во една единствена реченица да се дефинира што е расказ за деца, таа би гласила: Тоа е кус прозен состав во кој се раскажува вистинска случка или можен настан во животот.

Познато е дека децата од дамнешни времиња чувствувале потреба од усно или писмено раскажување. Пред појавата на писмена книжевност за деца, оваа потреба на децата најчесто ја задоволувале нивните баби и дедовци, односно родители или блиски роднини, а во некои краишта и земји се јавувале и професионални раскажувачи, кои на децата, собрани на селски или градски мегдани, за симболично плаќање во натура, им раскажувале разни приказни.

Постепено, со појава на печатарството одделни издавачи ја откриле потребата од печатени книги за деца. Било сосем природно и нормално првите книги за деца да имаат пред сè, поучно-дидактички карактер. Меѓутоа сепак, меѓу првите печатени книги за деца бројот на оние со раскази расте побрзо и во споредба со другите книги, надвладува.

Расказот, за разлика од песната, романот и другите книжевни видови, е најблизок до разбирањето на децата, бидејќи тој располага со повеќе особености

блиски за детето и неговите сфаќања. Расказот за деца главно е поразбирлив за децата одошто, на пример поезијата или романот за деца. Ова пред сè произлегува од кусата форма на расказот за деца, а и затоа што изнесените настани се земаат од животот на детето, за разлика од поезијата, која зафаќа поапстрактни поими, додека пак романот за деца, бара повеќе време за читање, а знаеме дека детето сака да има достатно време и за игра.

Иако често, расказите и романите за деца се анализираат заедно, мислиме дека би било поцелисходно тие да се обработуваат и анализираат посебно.

Токму заради своите специфичности, расказот се разликува од другите книжевни видови за деца. Сепак, расказот поради својата куса форма и рационалност во изразот, најблизок е до песната. Затоа, оправдано е мислењето дека расказот, понекогаш се јавува и како појдовна точка, основен извор, почетна тема и отскокна штица и за пишување на роман за деца. Во литературата на Република Турција најдобар пример за ова е Саит Фаик Абасијаник, еден од најдобрите современи турски раскажувачи, инаку автор на романите „Еден вид луѓе“ и „Се бара загубениот“.[102] Иако преовладува мислењето дека и расказот, како и романот и поезијата за деца, повеќе се чита од возрасните читатели, особено во текот на последните децении на 20. век, анализите покажуваат дека децата се многу поголеми читатели на раскази одошто возрасните, кои повеќе префераат читање на романи.

Според некои најнови истражувања, детето уште пред да проговори, на индиректен, односно заобиколен начин воспоставува прв контакт со раскажувањето. Некои истражувачи оваа врска ја поместуваат и до втората година на детето. Се разбира оти оваа првична врска и контакт на детето со раскажувањето нема свесен карактер, туку тоа се врзува за неговата потсвест, бидејќи до својата втора година детето повеќето свои движења ги врши потсвесно, односно инстинктивно. Инаку, истражувачите констатирале оти свесното врзување на детето за раскажувањето почнува од неговата осма година од животот.

Детето, како што еден настан во својата фантазија го оживува индивидуално, така почнува да раскажува и за она со што е опкружено. Тоа понекогаш почнува да раскажува и за настани, појави и предмети надвор од околината во која живее.

За жал, сосем мал и редок е бројот на истражувачите на особеностите во расказите за деца на турски јазик во Република Македонија, иако и во Турција тој број сè уште не е на завидно ниво. Исто така, може да се каже дека не се утврдени ниту начините (методите) за читање на расказите за деца, ниту методите кои би требало да ги применува детето што можат да помогнат тоа да дојде до сопствено сознание кој расказ е квалитетен, а кој не е. Ваквата положба условува подоцна и како возрасни читатели, некогашните деца да не разликуваат квалитетни од неквалитетни раскази.

---

[102] Seyid Kemal Karaalioğlu, *Resimli Türk edebiyatçılar sözlüğü*, İnkılâp ve Aka, İstanbul, 1974, стр. 392-393.

Ретките научни тематски истражувања на овој план доведоа до констатацијата дека во расказите за деца, најчесто се третираат теми од релацијата автор – дете - семејство.

Да почнеме од содржината на едно дело. Таа во книгата за деца е од непроценливо значење. Дела кои се далеку од сфаќањата на децата тешко може истите да ги заинтересираат. Таквите дела можат и да го одбијат детето, постепено губејќи го интересот кај него кон книгата воопшто. За разлика од тоа, добрата книга за деца на привлечен и непосреден начин треба да го привлече детето првин со своите книжевни квалитети, а потоа и со третирање содржини од животот во непосредната близина на детето, а дури потоа и со третирање универзални вредности и сознанија.

Притоа, една иста содржина, за различни детски возрасти, треба различно и да се прикаже. При изборот на темата, на пример, за пишување расказ за деца, авторот, пред сè треба да ја има предвид детската потреба од стекнување позитивни навики од најразличен вид. Содржината, за да биде интересна за детското внимание, треба да биде составена и од ненаметливо вклучени елементи на забава, односно хумор.

Авторот, при развивање на дејството на својот расказ, треба да поаѓа од една водечка идеја, односно настан, околу кој ќе се одвиваат сите додатни случки, детали и ликови. Неодредената содржина на едно дело кај децата предизвикува создавање на погрешни и негативни заклучоци.

Земено воопшто, во книгите раскази за деца се обработуваат следниве содржини, односно теми: љубовта помеѓу децата и нивните родители, љубовта помеѓу братчиња и сестрички, љубовта спрема природата и нејзината заштита и унапредување, доброто однесување кон постарите, почитувањето на своите, блиските и соседите, како и љубовта кон животните и нивната заштита, итн. Овде можеме да додадеме дека расказите во кои се опишува првата, наивна, детска љубов, исто така е интересна лектира за детската популација, особено за децата од погорните одделенија на основното образование. Се разбира дека се препорачуваат и раскази во кои преовладува фантазијата, преку која ќе зрачи позитивната енергија.

Херои во расказите за деца можат да бидат возрасни луѓе и старци, деца, животни или други живи или мртви суштества. Покрај оригинални и интерсни, нивните постапки треба да бидат и убедливи. Расказите за деца на вистинските мајстори на перото оставаат незаборавен впечаток. Настаните се одвиваат според однапред утврден ред и план. Добриот писател за деца избира динамично дејство и куси дијалози. Почетокот, заплетот, односно расплетот и крајот на расказот мораат да бидат јасни, интересни и ненаметливо поучни. Авторот треба да ги избегнува долгите монолози и комплицирани расплети.

Заклучок

На крајот можеме да напоменеме дека секој добар раскажувач за деца има свој посебен стил и јазик на изразување. И покрај тоа, општо за секој расказ за деца треба да е јасната мисла и употребата на изрази и зборови кои детето лесно ги разбира и по можност, ги употребува во секојдневниот живот.

Литература

1. Ateş Kemal (1998). *Gülten Dayıoğlu'nun çocuk romanları*, T.C. Kültür Bakanlığı yayınları: Ankara.
2. *Eleştiriler ve denemeler* (2008). NİD Mikena: Manastır.
3. Kaya Fahri (1990). *Yugoslavya Türk hikayesi antolojisi*, Birlik yayınları: Üsküp.
4. Rosandić, D. (1998). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb.
5. Seyid Kemal Karaalioğlu (1974). *Resimli Türk edebiyatçılar sözlüğü*, İnkılâp ve Aka: İstanbul.
6. Svetoslavskaja, N. N. (1977). *Metodika vonklassnogo čitanja*, Moskva.
7. Ülker Çiğdem (1998). *Makedonya Türk öyküsünde kimlik sorunu*, T. C. Kültür Bakanlığı yayınları: Ankara.

Секундарни извори

1. Ќамилова – Марија Тофовиќ (1996). *Книжевни ликови и проблеми* (Прирачник за наставници и студенти), Институт Отворено Општество: Скопје.
2. Мицковиќ, Н. (1985). *Детето и литературата за деца*, Скопје.
3. Севин Алил (2009). *Дидактички–методски осврт на литературата за деца во основните училиште*, Ватра: Скопје.

Mahmut Čelik, Jovanka Denkova

HOW A STORY FOR CHILDREN COMES INTO BEING

Abstract: *The story as a genre in literature for children mainly includes a small number of heroes, usually two, and its summary should be filled with interesting details. Events may or may not be realistic, but it must be interesting in order to attract children's attention. The story for kids has the following main features: thoughts of heroes, they are usually presented through dialogue, and very rarely through monologues; events have its logical beginning, course and development; the past tense is mainly used; the themes in the stories for children are from family life, school, nature and love of the country, people, animals and birds; their content should inspire courage, kindness, fairness, trust, and the need to help family and friends. Also, the topic should encourage critical thinking, to be always on the side of good and useful, and finally, to be in line with the school curriculum.*

Keywords: *story, kids, literature, heroes, love.*

Ана Стишовић Миловановић
Београд

УДК 82-93.0
82-93.09:159.9

АРХЕТИПОВИ У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Резиме: *Симболичка вредност архетипа, сматра Јунг, способна је да широко и трајно утиче на уметничко стварање. Архетип није лична повест аутора, него наслеђе првобитних представа, митских симбола, који представљају „колективно несвесно“ човечанства. У корпусу светске књижевности постоје многобројни примери транспоновања митских и архетипских образаца у нови дискурс естетичког предмета. Занимљиво је да аутори не посежу за есенцијалним обликом архетипског симбола, већ га неретко преузимају из дела књижевности за децу, већ преобликованог. Архетипски обрасци су често и у књижевности за децу прошли кроз метаморфозу, која их чини тешко препознатљивим, али се у крајњем исходу тумачења дела увек откривају у својој аутентичности.*

Кључне речи: *архетип, естетички предмет, транспоновање архетипског обрасца, књижевност за децу.*

Током првих деценија XX века, у књижевним теоријама су све присутнији интердисциплинарно утемељени појмови, који су противтежа формалистичким поступцима анализе. Утемељујући своју аналитичку, дубинску психологију, као нову дисциплину, Карл Густав Јунг употребљава појам *архетип*, који на два начина усмерава књижевнотеоријска истраживања.

С једне стране, као елеменат колективно несвесног, архетип је, захваљујући својој изворној општости, појединим књижевним теоријама могао да послужи као универзално, али истовремено и специфично методолошко начело. С друге стране, архетипска представа, очитована као слика у индивидуалној свести, условила је појаву посебних критичких метода, најпре архетипске критике.

Јунг прави дистинкцију између два типа уметничког дела. У првом типу очитује се свесна интенција аутора, у творењу идеја и значења. Други тип дела, сматра Јунг, настаје у стваралачком процесу, који је аутономан у односу на субјекат. Стваралачка интенција се осамостаљује и „намеће“ аутору, јер егзистира ван домена свесног (у подручју имагинарног, над – чулног или архетипског).

Други тип уметничког дела, сматра Јунг, „изражавају димензије које карактерише радикална другост у односу на свесни живот појединца и обдарена су симболичком вредношћу, која је способна да врши широк и трајан утицај.

Њихов најдубљи однос није однос са личном повешћу аутора, него са наслеђем првобитних представа, архетипова, митских симбола, који представљају „колективно несвесно“ човечанства.“[103]

У књижевности за децу, архетипска слика света је обликована по једноставним начелима дистинкције добра и зла, светла и таме. Тако се заправо чува изворни елеменат значења творачког и деструктивног, сучељавања Ероса и Танатоса.

Књижевност за децу има интенцију подстицања афективних и когнитивних способности детета, те је архетипски код, у својој бити, најлакши и најпрецизнији начин вођења ка спознаји универзалних истина. „Слика света, коју нам прослеђује несвесно, има митолошку природу. Уместо природних закона, стоје намере богова и демона, уместо природних нагона, делују душе и духови. Обе слике света једна другу не подносе и нема логике која би могла да их обједини: једна слика повређује наше осећаје, друга наш разум.

Несвесно садржи и тамне инстинкта и интуиције, оно садржи слику човека, какав је био од раније, од незамисливих времена, оно садржи све оне силе, чије живо деловање сама разумност, сврсисходност и уредност свакодневног битисања, никада не би могла да пробуди.“[104]

У корпусу светске књижевности постоје многобројни примери транспоновања митских и архетипских образаца у нови дискурс естетичког предмета. Занимљиво је да аутори не посежу за есенцијалним обликом архетипског симбола, већ га преузимају из дела књижевности за децу. Преузимају га, дакле, већ преобликованог. Архетипски обрасци су често у књижевности за децу прошли кроз метаморфозу, која их чини тешко препознатљивим, али се у крајњем исходу тумачења дела увек откривају у својој аутентичности.

ЧАРОБНИ НАПИТАК И ЈАБУКА

Суморни, загушљиви и скучени ентеријери у Кафкином *Процесу*, двојако су архетипски условљени. Они могу значити скрушеност човекову, који погнуте главе стоји пред Апсолутом, јер би другачији став значио побуну и анархију; друга могућа конотација је древна идеја односа оца и побуњеног сина, која је временом еволуирала у мит о Едипу.

„Погнута глава која се више не може исправити, стално се појављује, у писмима, у белешкама и у дневнику, у приповеткама, па и у Процесу, где судије, неки од помоћника, џелат и свештеник, стоје погнути, да не би главом ударили у таваницу. Едиповска успомена из детињства? Она кочи жељу, извлачи копије из ње, разлаже је на слојеве, одсеца је од свих њених веза. Чему се, дакле, можемо надати? То је ћорсокак. Глава која се усправља, глава која пробија кров или таваницу, одговор је изгледа, на погнуту главу.“[105]

---

[103] *Перниола, М.* Естетика двадесетог века*, стр. 136.*

[104] *Јунг, К. Г.* Цивилизација на преласку*, стр. 22-23.*

[105] *Делез, Ж, Гатри, Ф.* Кафка, *стр. 6-7.*

Алиса у Земљи чуда, пролази кроз једнаку трансформацију, као и Јозеф К. Чаробни напитак мења њену висину, а тиме и њено самопоуздање. Алиса нема самоспознају и за њом болно тежи, пролазећи кроз магловите и фантазмагоричне пределе сопствене душе. Јозеф К. се, као и Алиса, налази пред тешком загонетком раздвајања реалног и имагинарног, што ће и једном и другом донети буђење у свесност о себи.

Ејдетски феномен у делу, који носи пуноћу смисла и мноштво конотација, налази се у призору када, нетом пробуђени Јозеф К, поједе „једну лепу, румену јабуку". Последње јутро слободног човека доноси јунаку могућност безданог пада у ништавило, или исцељујуће самоспознаје.

Јабука је раздор у Јозефу К. и расцеп у свету на реално и иреално. (Парис је закотрљао јабуку раздора по трпези богова, а требало је одлучити између Хере и Афродите, могућег и жељеног). Јабука је спознање из гордости, јер Јозеф К. жели да се домогне смисла, мислећи да му припада. (Адам и Ева су пожелели да буду као богови, па су убрали плод са дрвета спознања, удаљивши се тако од благодати Божје).

Јабука је парадигма почетнога смисла, до којег је Јозеф К. дошао у смртном часу. (Златне јабуке расту на крају света, чувају их Хесериде, јер су драгоцени плодови свадбени дар мајке Геје Хери и Зевсу, чуварима смисла и поретка).

„Неуспехе Кафкиних јунака треба схватити као лишавање бесмртности и раја због тога што човек платио плод са дрвета сазнања добра и зла и себично се заклонио иза закона. Кафка слика стање нерешиве антонимије међу личношћу и друштвом и тој антонимији сходан унутрашњи раскол у души јунака, који увек представља универзалног појединца. Код Кафке се несазнатљива суштина света и човека очитује у феноменолошкој равни као апсурд."[106]

Загризавши јабуку, јунак је кренуо ка самоспознаји, ка самом себи. Чекао је дуго пред капијом смисла, не запитавши се, до последњег тренутка, као јунак приче испричане у катедрали, да ли је пред правом капијом.

„Нужна и неопходна реакција колективно несвесног изражава се у архетипски обликованим представама. Сусрет са самим собом, пре свега, значи сусрет са сопственом Сенком. Сенка представља теснац, уску капију, чије неугодне тескобе не може бити поштеђен онај, који се спушта у дубоки понор."[107]

Плод са дрвета сазнања, та несрећна јабука, једнако је опасна и за Снежану (*Снежана и седам патуљака*). У спознавању света, Снежана испољава наивност блиску Јозефу К. Негирајући постојање есенцијалног зла, Снежана пренебрегава реалност и одбија да спозна да је Сенка свеприсутна. Јозеф К. такође, безазлено одбија да појми реалност процеса, који се (наизглед) безразложно води против њега.

Обоје су детерминисани јабуком и самоспознајом. Зло, које их прати и чини страдалницима, има оправдање у исконском дуализму света.

---

[106] *Мелетински, Е.М.* Поетика мита, *стр. 349-350.*

[107] *Јунг, К. Г.* Архетипови и колективно несвесно*, стр. 28.*

ЦИПЕЛА И ЦИПЕЛИЦА

У Бекетовој драми *Чекајући Годоа*, литерарни феномени су сведана на колоквијалну једноставност, али их управо то чини вишезначним. Поцо и Лики у пољу једу, разговарају, сањају, сећају се, срећу се и растају. Поље је парадигма света, у којем је све постојало и ишчезло, у коме је негдашње постојање илузија. То је деконструисана еденска слика, те такав архетип битно детерминише значење дела у целини.

Неодређеност времена и простора, „минус – присуство“ конкретних координата у објективној стварности, готово да носи бајковиту компоненту. („Био једном један...“ „Иза седам мора, иза седам гора...“). Ако су литерарни феномени простора и времена овако схваћени, онда се намеће идеја свевременског и општељудског значења дела.

Естрагон и Владимир су, у свеопштем бесмислу, забављени паром изношених, прашњавих, до непрепознавања деформисаних ципела. Естрагон ципеле изува, обува, препознаје, описује. Ципеле су тема о којој се, у недостатку других, може широко контемплатирати. Оне су део потребе за скривањем нагости (као што се Адам и Ева одевају у животињску кожу, спознајући сопствену нагост као огреховљеност бића).

Недвосмислено, у питању је преобликовани архетипски симбол са конотацијом идентитета. Ципеле имају облик ноге власника, не пристају сваком. (Колоквијални израз у српском језику „бити у нечијој кожи“, у енглеском гласи „in (someone's) shoes“).

Пепељуга је идентитет потврдила тек када је њена нога склизнула у ципелицу, која није пристајала грубим и превеликим стопалима злих полусестара. Племенитост духа се потврђује или оповргава и на овај начин. Скривена конотација архетипског симбола у *Пепељуги* налази се у слици малених стопала, која као да нису створена за ходање тврдим тлом. Она су налик на анђеоска, јер је и Пепељуга, по особинама трпељивости и толеранције, ближа небеским, но смртним бићима.

Естрагонове ципеле су грубе и изношене. Његова гола стопала ће безуспешно тражити удобност идентитета.

ЗЛАТНА ПТИЦА МЛАДОСТИ И ИЗГУБЉЕНА СЕНКА

Ахмед Нурудин, „свјетло вјере“, био је близу богопознања и потпуне преданости Божјем закону, када се у његовом свету, као апостоловом, појавила сумња у смисао:

„*Чија оптужба, велики Боже, што си ме оставио највећој људској муци, да се забавим о себи? Биће оно што мора, а моја је кривица да сам оно што сам, ако је кривица. Чини ми се да се свијет љуља из темеља, јер је и он без реда, ако је неред у мени. А опет, ово што се дешава, и што је било, из истог је разлога: што хоћу и морам да поштујем закон и да поштујем себе.*

Хоћу да будем човјек са овим од данас, друкчијим можда и супротним од оног јуче, али то ме не буни, јер зло је ако не послушамо савјест кад се јави."[108]

Нурудинова патња је двострука. Он више није сигуран у сопствени идентитет Божјег човека, а одавно је заборавио шта значи бити обичан човек. Једино Нурудиново упориште је „златна птица младости", сан о времену безбрижности и топлине.

Нурудинова упитаност над смислом заправо је упитаност над идентитетом. Није сигуран да ли је та тегобна обавеза живота његово право ја. Као и *Петар Пан*, који одбија да одрасте, Нурудин радије плови сећањем на дечачке приче. Петар Пан није вечито дете, већ људско биће, које одбија да прихвати ругобу и сивило света.

Нурудин и Петар ослушкују хук ноћи, они по светлости звезда знају који је сат. И један и други се вилинским прахом илузије бране од тешких одлука, којима би повредили или себе, или друге. Наивно верују да доброта може победити зло, а срчаност показују у свему што је одбрана властитог света од наметнутих и крутих правила.

Када је Петар Пан изгубио своју сенку, био је беспомоћан. Када је Нурудин изгубио Исхака, тражио га је у себи самом, јер није умео даље без њега. Архетипски симбол сенке, у светлу Јунговог тумачења, конотиран је као alter-ego, дуализам бића, у свесном и подсвесном нивоу. Петар је свој идентитет пронашао уз Вендину помоћ, јер се није плашио да покаже слабост. Исхак, Нурудинова сенка, остаће заувек одвојена од њега, јер Нурудин није имао смелости да се са Петром врати у детињство. Златна птица младости је за њега остала сан.

Архетипски симболи, које су „озбиљни" писци користили у својим делима, нису случајност. Они су давно, у детињству, доживљени и присвојени, као темељни цивилизацијски код, многоструког значења. Стога се не треба лишавати књижевности за децу, чак и кад одрастемо, јер ће нам помоћи у поимању свеколике вредности уметности.

Литература

1. Делез, Ж, Гатри, Ф. (1998). *Кафка.* Сремски Карловци - Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
2. Јунг, К. Г. (2006). *Цивилизација на преласку*. Београд: Атос.
3. Јунг, К. Г. (1998). *Архетипови и колективно несвесно*. Београд: Атос.
4. Мелетински, Е. М. (1986). *Поетика мита.* Београд: Нолит.
5. Перниола, М. (2005). *Естетика двадесетог века*. Нови Сад: Светови.

[108] *Селимовић, М. (1983):* Дервиш и смрт. *Београд: БИГЗ, стр. 11.*

Ana Stišović Milovanović

ARCHETYPES IL LITERATURE FOR CHILDREN

Summary: *The symbolic value of the archetype, says Jung , is capable of a broad and lasting influence on artistic creation. Archetype is a personal narrative of the author, but the legacy of the original show, the mythical symbol, representing" the collective unconscious" of humanity. In the world literature, there are many examples of transposing the mythic and archetypal patterns in the new discourse of aesthetic objects. It is interesting that the authors do not reach for the essential form of archetypal symbols, but it often taken from works of literature for children, but deformed . Archetypal patterns are often in children's literature went through a metamorphosis, which makes them difficult to detect, but it is ultimately the interpretation of works being discovered in its authenticity.*

Keywords: *archetype, an aesthetic object, the transposition of the archetypal form, children's literature.*

Јелена Вељковић Мекић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача,
Пирот

УДК 821.163.41-14.09 Зубац П.

ОДРАСТАЊЕ КРОЗ ПЕСМЕ: *ПЕРО ЗУБАЦ О...*

Резиме: *У раду се анализирају песме Пере Зупца из збирке Перо Зубац о.... Ова збирка је специфична по својој композицији и структури, јер замишљена као спој три циклуса песама, где се сваки везује за одређено име и узраст детета, дочарава континуитет одрастања и сазревања. Читајући Маринине, Милошеве и Дарјине песме, песник нас води на путовање обележено узрасним и полним разликама, разноврсним афинитетима и жељама деце, размишљањима и играма карактеристичним за одређене стадијуме развоја психичког и психолошког живота деце.*

Кључне речи: *Перо Зубац о..., дете, узрасне и полне разлике, игре, поуке, одрастање.*

Увод

Књига Пере Зупца[109] *Перо Зубац о...* је замишљена као збирка песама коју чине три међусобно повезане, а ипак засебне, тематске целине. Први део носи наслов *Маринине песме*, други *Милошеве песме*, а трећи *Дарјине песме*. Специфичност композиције и структуре има за циљ да дочара континуитет одрастања и сазревања детета. Сразмерно емотивном и интелектуалном сазревању, као и повећању дечјег искуства и интересовања, повећава се и број песама сваког наредног циклуса, те Марининих песама има најмање, свега девет, Милошевих песама има осамнаест, док Дарјиних песама има чак тридесет и пет. Почевши песмама са једноставнијим темама и мотивима, које обележавају и дочаравају предшколски узраст, песник ће ширити дијапазон своје тематике и чинити мотивску линију комплекснијом, те ће последње песме из збирке бити репрезентативне за пубертетску фазу у развоју деце и за прелаз који дечји емотивни и интелектуални свет приближава зрелој фази човековог живота.

[109] Перо Зубац рођен је у Невесињу 1945. године. Пише поезију, есеје, књижевну и ликовну критику, а његов успех потврђују многобројне награде.

Маринине песме

Теме које преокупирају девојчицу Марину евидентне су у насловима песама: *О лутки Дањи*, *О каси прасету*, *О вази од шкољки*, *О кишобрану*, *О Енглеској*, *О три миша*, *О поласку у школу*, *О том Јапанцу*, *О хлебу*. Њена размишљања усмерена су ка омиљеној лутки и предметима који је окружују и који су јој добро познати и из неких разлога драги. Једноставним песничким формама, не нарочито иновативном обрадом познатих тема, песник је желео да дочара тачку гледишта предшколца и да његов малени свет скицира кроз неколико оштрих песничких епизода.

С друге стране, песник је приметио како упечатљиви и по нечему необични догађаји окупирају пажњу мале деце, али и колико су простори маште, замишљања и фантастичних путовања у непознате и нестварне пределе потребни деци овог узраста. Тако песма *О том Јапанцу* настаје као захтев упућен песнику да оживи тренутак који је заинтригирао малу Марину. Сећајући се необичног Јапанца који се плаши воде девојчица је пожелела да га не заборави, па га повезује са својим кловном и даје извесну количину материјала песнику како би написао песму о *том* Јапанцу. Речима „Кажи ми нешто о том Јапанцу“ (Зубац 1985: 14), Марина се обраћа „старом знанцу“ - песнику и он ће испунити њен захтев, али и надоградити и обогатити њено сећање новим детаљима. Како је песнички продукт спој познате грађе из девојчициног сећања и иновативних способности и имагинације песника, песма представља тренутак саживљавања и међусобног прожимања два засебна света која су пристала да се повинују једном јединственом критеријуму маште.

Песме *О поласку у школу* и *О хлебу* разликују се од претходно поменутих првенствено по маниру у којему су испеване и у сазрелој тачки гледишта која одређене теме проматра другачије но дете. Прва је, уствари, песма о Марини која полази у школу, а о томе нам не говори она већ песник који не слика само тај актуелни догађај, већ види Марину и на факултету и константује у последњој строфи: „јој, што је школа фина/ ал' док је мало дете“. Песма *О хлебу* је готово рефлексивна песма и иако песник употребљава сасвим једноставне метонимијске конструкције јасно је да се оне не могу приписати детету предшколског и раношколског узраста које није способно за апстрактно мишљење и коме би нпр. за стих „док оду и док се врате ласте,/ у земљи црној бео хлеб расте“ била потребна додатна објашњавања. Овим песмама Перо Зубац истиче да је одвајање од наивних тема и наивне обраде појединих животних питања (па и оних дечјих) потребно уколико желимо да се крећемо узлазном линијом „одрастања кроз песме” и уколико желимо да закорачимо у следећи стадијум психолошког и психичког развоја детета отелотвореним кроз *Милошеве песме*.

Милошеве песме

Милошеве песме су бројније од *Марининих* и показују интересовање за исте али и за неке нове теме. Преокупација дечакова јесу играчке, зато је првих неколико песама управо о њима, али Милошеве играчке нису сведене на пар упечатљивих особина као што је то учињено у песми о Марининој лутки, већ могу да буду и предмет дечакове жеље (*О пингвину*, *О труби*) или резултат креативних способности детета (*О слончету*, *О пластелину*). Дете више није

просто манипулатор у својим играма са луткама, већ са њима може да оствари допунски или партнерски однос и то не само у једноставнијим облицима игре, што илуструје и песма *О зецу спавалици,* у којој зец и Милош заједно одлазе на спавање и допуњују се у сновима, иако су им снови посве различити, али сањани упоредо представљају целину и јединство: „Кад Милош сања усамљен да је/ и да се нико не брине о њему,/ зец сања оно што му недостаје/ и тако се у сну допуњују у свему“ (Зубац 1985: 20).

Милошеве песме се разликују од *Марининих* и у томе што покрећу нове теме као што су интересовање за друге, за млађе и старије чланове породице, превасходно за браћу и сестре, и нарочито за другове и супротни пол, у овом случају за девојчице. У животу деце, истоветно животу одраслих, постоје мање или више важне особе. На основу следећих примера лако је закључити које су то особе посебне у животу једног дечака: Ивана је још беба и дечак ужива гледајући своју малу сестру (*О Ивани*), брат је „страшна ствар“, с тим што мора да поседује одређене квалитете и да међу њима „све штима“ (*О брату*), док за учитељицу дечак не гаји ништа мање до највеће симпатије, те је чак посматра као заједничку мајку све деце из разреда (*О учитељици*). Зубац је лепоту раношколског другарства веома животно дочарао у песми *О другару*, посматрајући је кроз емоције детета и његово искуство које је обележено непосредним и искреним контактима са вршњацима. Прва строфа указује на разлику међу половима и на ограде које се јављају када је реч о другарству „Може и другарица другар бити,/али ипак је боље кад је мушко./ Од најбољег другара ништа не смеш крити,/ а најбољи друг је Јечменица Душко.“ Последња строфа се разликује у *начину* који одређује пол другара овог пута као „лакше“ („али је лакше кад је мушко“) и у трећој строфи: „Може бити Марко, можеш бити и ти“, што укључује и читаоца у игру другарства и у избор за најбољег друга, али и искључивост постојања само једног најбољег другара. Пол девојчицу одређује као разлику и чини је непријемчивом за велики број игара које занимају дечаке као и другачију по реакцијама, интересовањима, разговорима, моделима понашања и емоцијама које носе у себи, а и манифестују приликом игре.

Такође, као могућа сметња *правом* другарству може се јавити једнострана или обострана симпатија која условљава један нешто другачији вид другарства. Постоји толеранција и према другарству између супротних полова, али је *боље* и *лакше* кад је најбољи дечаков друг дечак, због свих претходно наведених разлога. Другарство се одликује разним вредностима и драгоцено је управо због искрених и чистих емоција које нас везују за другог, а ово је чак и предшколско дете у стању да појми или, пре, да осети. Зубац је приметио ту јаку наклоњеност деце према неком посебном вршњаку, са којим може да дели тајне и да са њим говори о било чему, чак и да измишља којекакве шарене лаже. То је сам зачетак, семе које ће да се развија и цвета у пуном сјају тек касније, али зачетак који је због своје чистоте вечан и који при сваком сећању измами осмехе и одише свежином. С друге стране, симпатије према другом полу проузрокују другачије нагоне, емоције и моделе понашања, као и жељу за остваривањем другачије врсте контаката. У овим случајевима доминантна је жеља да се узврати на емоцију и да се оствари нека врста размене која ће потврдити узајамност осећања, као у

случају Милошеве песме о девојчици Ксенији којој би Милош написао пар стихова када би му она поклонила неки свој цртеж.

Песме *О зими* и *О зимским чаролијама* певају о радостима зимских чаролија, али и о њиховој моћи да учине децу „из обичних солитера“ маштовњацима. И међу *Милошевим песмама* нашле су се две које по свој прилици одвајају од дечје тачке гледишта и говоре о дечој машти и детињству веома похвално и са усхићењем, али са стране сазрелог становишта које познаје праве вредности. Песник је приметио да дете жели да што пре одрасте, јер се осећа у подређеном положају у односу на одраслог. Уколико није зането игром, оно није свесно чари које нуди детињство, нити је у могућности да процењује актуелне ситуације са дистанце која је омогућена одраслом. „Чудесна је дечја машта,/ деца знају свашта, свашта,/ деца расту као куће,/ деца могу немогуће.“ (Зубац 1985: 34) приметиће песник у песми *О растењу*, док ће у другој песми, *О радости*, такође, са извесне дистанце од детињства, али супротно од становишта које дете посматра као будућег човека, у деци видети наду у људе, али и многе друге квалитете. Због тога Зубац не саветује децу да слушају и уче од одраслих, већ управо супротно: одрасли, маме, тате, баке и тете требали би да схвате какав су деца украс и да у њиховим речима препознају неприкосновену вредност. Песник завршава песму стиховима „С децом у школу радости,/ с децом у школу живота,/ с децом на факултет младости/ у деци расте лепота“ (Зубац, 1985: 35), чиме жели да истакне да се од деце може много штошта научити уколико се разуме филозофија радости и безбрижности, али и да је квалитет живљења незнатан без естетског квалитатива лепоте као врхунског и јединог валидног естетског критеријума.

Занимљив је случај оквира у овом циклусу песама. Прва песма *Милошевог* циклуса, *О патуљку*, оставља утисак да ју је испевао дечак под утицајем бајки и песничких књижевних текстова, али и под утицајем своје маште и своје осећајности. Патуљак није срећан јер му недостаје једна патуљчица, те туга, као осећање због незадовољене поребе за другим, отвара другачији приступ, нове теме и указује на продубљенију и свестранију тачка гледишта. Осећање туге због *другог* или неостварене жеље да се буде са *другим* представља назнаку да је реч о старијем детету које разуме овакву потребу и које је и само способно за слична осећања. Последња песма, *О Војводини*, заокружиће сензибилитет богатијег осећајног и семантику искуственијег света кроз осећај припадности одређеном подневљу, успостављених веза са домовином и развијених осећања припадности и љубави према родном крају у блиском спознавању његових одлика и лепота.

Дарјине песме

Трећи циклус песама *Перо Зубац о...* представљају *Дарјине песме* које се одликују ширим дијапазоном тема, комплекснијим погледима и сложенијим проблемима, те садржајнијим одговорима на исте. Циклус отвара песма *О расту* која улази у неки нови свет остављајући за собом доба бајки, принцеза, лутки. Дете расте и у славу тог напредка пева песник, али и у славу минулих година најранијег детињства које сви памтимо као кроз сан, али их песник памти и овековечава у својим песмама како би нас подсетиле на непоновљивост нашег али и на универзалност лепоте и истоветност многих детињстава која јесу и која

долазе. У овом циклусу има истих тема као у претходна два обрађених на нешто другачији начин. Безбрижност, невиност и бистрина најранијег детињства остали су у претходним циклусима. Старије дете више разуме, стављено је пред многе нове ситуације које ће му отворити нова питања и нове видике и од њега се очекује већа одговорност у давању одговора на нове проблемске ситуације. Овај циклус, најобухватнијим и најшароликијим одабиром тема, даје одговор на питања које дете често не постави наглас или покушава да их заобиђе због непријатних и негативних емоција које покрећу. Перо Зубац ће овим песмама упутити читаоце на квалитете који се не заобилазе у васпитању млађег нараштаја, те се могу сватити као својеврсне лекције, али на један префињен и ненаметљив начин.

И даље су интересовања детета усмерена на област игре, иако она добија нешто другачији смисао но што је имала код најмлађег узраста. Песма *О лутки Дањи* из *Марининог* циклуса слика основне особине лутке и привржаност девојчице њој, док песме о играчкама из *Милошевих песама* јесу бројније и упућују на различите жеље и креативне способности дечака и различите могућности које игра пружа и које се у њој остварују посредством маште. У *Дарјиним песмама* нема оних о луткама и о играчкама, већ једна од првих песама насловљена *О игри* открива продубљенији и сврсисходнији значај игре за старије дете које превазилизи и прераста игре са луткама и играчкама. Како су моторичке и манипулаторске способности опробане, увежбане и доказане, оне губе на снази, док игре маште доживљавају свој врхунац и то најчешће у оквиру колективних и стваралачких игара у којима дете стиче и развија нове способности (види: Смиљанић, Толичић, 1978: 146-150). Школско дете схвата игру насупрот радних обавеза („у игри у маестра прерасте ђачић“) али и открива да се кроз игровне активности лакше учи. Песник у игри види много више но што је пука забава, што је евидентно већ у почетним стиховима песме: „Без игре не може да се расте,/ без игре нема васпитања“. Дакле, игра не представља анархично и разуздано пражњење енергије без усмеравања на корисне циљеве, већ је уско повезана са одрастањем, васпитањем, стваралаштвом. Игра постаје комплекснија како дете расте и може се препознати у многим активностима како детета тако и одраслог човека. На пример, шала се може схватити као облик игре уколико се посматра као што то чини песник у песми *О шали*. Зубац упозорава да у шали не сме бити злоће, јер се она рађа у жељи пријатеља да се развеселе. Како би шала настала потребно је мисаоно ангажовање, а крајњи њен исход јесте задовољсто и смех што је доводи у везу са игром. „Шала се смисли па се учини/ нешто шаљиво, да разгали./ Без шале смо као на пучини/ тако беспомоћни, тако мали.“ Дакле, шала уздиже и дете и човека, чини их срећним и приближавајући их другима оплемењује и разгаљује душу.

Позитиван поглед на свет и детињство као природно стање ведрине, наде и среће песник велича у песмама *О срећи*, *О нади* и *О детињству*. Ове три песме јесу, у неку руку, савети песникови и аманет које упућује деци како би и када одрасту могли да разумеју ове појмове онако како их дете живи. Једноставност и ведрина стихова одговарају како теми тако и дечјем резоновању: „Шта је срећа, чик погоди,/ игра, радост, смех, ведрина./ Звезда што те кроз свет води,/ тата, мама, домовина?“. Песник је покушао да деци приближи вечне вредности, да их

не забораве и да оне опстану у њима и у периоду одрастања, младалаштва и зрелог доба. У том смислу, не разликују се много ни песме *О родитељима* и *О завичају*, будући да и оне саветују децу да воле и поштују оне и оно што их окружује и што их је у много чему одредило. Ако је у Милошевој песми *О радости* песник саветовао родитеље да уче од деце, сада, озбиљнијој и нешто зрелијој Дарји упућује речи: „Треба да знаш и да сва деца знају,/ биће то много важно у животу:/ чувај родитеље да ти дуже трају,/ они су теби подарили лепоту.“ (Зубац, 1985: 64) и на крају песме истиче да само родитељи могу да продуже детињство детету. Овде није реч о разликама већ о посве другачијим стварима које се не могу довести у исту раван како би постале разлике: од различитих генерација учимо се другачијим вредностима. У песми *О завичају* се говори о осећању носталгије када одлазимо из родног места и када увидимо све његове лепоте. Свим песмама је заједничко да су окренуте ка будућем, оне припремају дете за свет одраслих по(д)учавајући га да поштује вредности и квалитете, да развија племенитост и свест о припадању драгим људима и домовини, али не кроз лекције већ позитивним осећањима каква су ведрина, искреност и саосећајност.

Песник у овом циклусу покреће и теме које отварају врата уметностима. Иако су песме насловљене на следећи начин: *О вајарству, О сликарству*, *О музици*, оне у себи откривају међусобни синкретизам и повезаност са песничком уметношћу кроз коју се у Зупчевој интерпретацији и доводе до појавности. Песник је изабрао пут који му је најбоље познат како би млађим реципијентима приближио и објаснио лепоте музике, сликарства и вајарства и у томе засигурно није погрешио. Самим тим што су се ове теме нашле у *Дарјиној свесци* похвала је уметности уопште и императив који упозорава колико је важно да дете упозна и осети лепоте сваке врсте уметности и да себе, уколико је то могуће, унесе у доживљај уметничког и лепог.

Песме као што су *О љутњи*, *О невери*, *О пролазности*, *О смрти*, *О самоћи*, *О туги*, *О страху* већ по наслову упућују на нека стања или расположења која са собом носе негативне конотације, али са којима се неминово сусрећемо током целог живота почев од најранијег детињства. Млађа предшколска деца поседују одбрамбене механизме који их штите од стресних ситуација и негативних емоција. „Сва деца на узрасту од друге до пете године верују (и хоће да верују) да је живот саздан само ради радости и безграничне среће, и та вера је један од најважнијих услова за њихов нормалан психички развој.” (Чуковски, 1986: 143) Нешто старија деца другачије поимају смрт, пролазност живота, тугу. Њихово искуство је богатије те овим проблемима приступају озбиљније и са дубљим проматрањем. Интересантно је како је Перо Зубац успео да изразито негативне емоције попут љутње и туге прикаже детету на начин који разобличава негативност и усмерава је на креативност, а када не иде ка томе, онда је барем неутралише сводећи је на прихватљиву и нормалну појаву.

Ево шта је љутња и како је се ослобађамо: „Љутња је бес што прође,/ као воз, као киша...// Љутимо се највише/ на оне које волимо./ Тад се и песма пише/ да повод љутњи преболимо.//“ (Зубац, 1985: 49). А, ево, шта песник пише о самоћи: „како је добро и лепо понекада/ немати никога у близини“, и у последњој

строфи закључује „Самоћу треба користити/ да саму себе боље упознаш./ Сећања на осаме важна ће ти бити,/ следеће године, десете, ко зна“ (Зубац, 1985: 60, *О самоћи*). Пролазност и смрт су теме које одрасли радо избегавају у разговорима са децом, јер се прибојавају њихових реакција и последица какве би могле да из тих разговора и дечјег резоновања проистекну. Међутим, често су претпоставке одраслих о томе како дете реагује на нова сазнања о не тако ведрим темама погрешне. Песник је и о овим темама без бојазни проговорио имајући веру како у своје перо тако и у своје реципијенте. Непресушном ведрином Зубац је успео као у негативу да ослика наличје теме, да уместо тезе истакне антитезу, те, тако, пролазност ће добити своју вечност, а смрт свој живот. Иако песник не лаже о неизбежности смрти и неминовности пролазности, то и не потенцира, већ за пролазност проналази решење у вечности речи преко којих „трајемо ко да смо вечни“ (Зубац, 1985: 58), док у смрти види „живот испочетка“ (Зубац, 1985: 59). Песник је, поред тога што у смрти не види крај, донео утеху величајући живот и умањујући значај смрти, те језиком и стилом који је близак детету овим стиховима завршава песму: „Живот је велик! Смрт је мајушна.“

У песми *О љубави* Зубац је начинио озбиљнији приступ овој теми. Рађају се прве љубави, које више нису само симпатије, већ прва обећања, пољупци и ланчићи око врата. Зубац је, да би дочарао ову промену, употребио метафору о времену када су *мале песме расле у поеме* – што недвосмислено упућује на одрастање, на то да се дешава нешто лепо и важно што заузима широке размере и у битноме утиче на формирање младе личности. Последња песма уједно најављује и крај детињства, прелазни стадијум, одрастање које карактерише богатији и комлекснији душевни живот.

Под поучним песмама овог циклуса могу се навести следеће: *О говору*, *О књигама*, *О раду*, *О школи*, с тим што ниједна од њих није написана на начин који ће поуку истаћи у први план. Напротив. Говор, књиге, рад и школа схваћени су као лепота, вредност и задовољство. „Познавалац ћуди и каприца детињства, Зубац изналази пародичне и невероватне фигуре и поводе да озари и насмеје. Није подлегао илузији да версификационим дидактизмом нуди анемично школско знање. Песма промишљена, романтична и артифицијелна, привлачи властитим својствима; не води мишљењу као највишем ступњу доживљавања, нити смера према каквом одређеном, спољашњем циљу, јер је песма сама себи циљ.” (Петровић, 2008: 480-1) Говор у Зупчевој интерпретацији јесте човекова способност неописиве јачине и моћи, због тога песник и упозорава „чувај се речи и чувај речи“, што значи да је реч оружје које може повредити човека, па је треба пажљиво употребљавати, не узалуду и не у рђаве сврхе, већ са опрезом паметног говорника. Реч, као средство књижевних уметности, што песник најбоље и разуме, поседује и естетску димензију, па Зубац пише: „Речи се слажу у ђердане,/ од нас зависи њихова лепота./ Реч уме да гаси и да плане,/ реч чини човека, као доброта“ (Зубац, 1985: 42), чиме је поред естетских квалитета говору придодата и конститутивна улога човековог битка. У песми *О књигама* истакнута је важност књиге за реципијента и индивидуални и непоновљиви сусрет читаоца са тајном коју му писац открива.

Моћ књиге је такође велика, јер је способна да засмеје али и да заболи, а како би је учинио ближом младом реципијенту песник јој приписује људске

особине и записује стихове „књига се радује кад је читаш,/ она оживи у твојим очима“, којима се улога примаоца у комуникативном процесу књижевни текст-реципијент схвата као примарна. Читалац није пасивни прималац информација из текста, већ конструктивни елемент који комуникацијски процес чини могућим, те песму и завршава у складу са тим: „Књига коју читаш баш тебе воли,/ јер у полици као да је није.“ (Зубац, 1985: 43). Школа је у Зупчевој песничкој мисли схваћена на један специфичан начин. Иако са јако израженим позитивним конотацијама, песник не крије да је школа слична животној шеми: „дан туговања, дан радости“. Поука песме садржана је, најочигледније, у последњој строфи у којој се школа симболично преобликована у лик капетана који управља лађом – ђаком: „Разред по разред, књига по књига,/ а лађа твоја мора премерава./ Школа је да младост дочекаш без брига,/ капетан који те у живот усмерава“ (Зубац, 1985: 46). Слично је и са радом, те је пишчева поука садржана у томе да ће се сваки труд, рад и ангажовање исплатити, иако се не помиње никаква материјална корист. Као доминантни мотиви истакнути су срећа и задовољство при раду, те, стога, раду треба приступити најбоље што се уме и схватити га као игру, јер и за одраслог човека игровни моменти пружају највеће задовољство, срећу и један вид сатисфакције.

Закључак

Оно што је Перо Зубац засигурно показао својом књигом *Перо Зубац о...* јесте дубоко познавање дечјег света и могућност саживљавања са њим. *Маринине*, *Милошеве* и *Дарјине песме* имају понеке заједничке теме и испеване су у донекле сличном стилу, али носе и извесне разлике. Сваки следећи циклус представља надоградњу претходног, односно претходних. Структура књиге остварена је према моделу обрнуте пирамиде: од најмањег броја песама са једноставном тематиком и формом креће се узлазном и широм линијом ка већем броју песама са компликованијим и захтевнијим темама, као и дубљом семантичком компонентом, у сваком наредном циклусу. Илустрације испред сваког циклуса такође потврђују да је реч о узрасним разликама међу децом чија се имена налазе у наслову. Тако се за *Маринине песме* може рећи да одговарају предшколском детету, *Милошеве* раношколском, док су *Дарјине песме* према тематици и озбиљнијој обради са поукама прикладније за дете предпубертетског и пубертетског стадијума.

У интервјуу са Жељком Благојевићем, Перо Зубац открива: „И пре него што сам почео да пишем за децу, чинило ми се да имам разумевање за свет детета, баш зато што су и за мене имали разумевања док сам био мали. То је увек повезано. Без обзира у ком времену живео, свет детета је скоро увек исти. Сва су детињства сретна зато што су то најлепше године без обзира на то да ли смо живели тегобно и у оскудици. Код деце је увек ту тај феномен слободе који осваја игром и непосредношћу, учењем и откривањем света, пријатељства, правде и неправде, добра и зла, па и љубави...” http://riznicasrpska.net/knjizevnost/index.php?topic=373.0 (13. 01. 2014.). Овакво схватање детињства и осећај присности са свом децом омогућили су песнику да ствара у маниру и духу познатим детету, али са још племенитијим и хуманијим сензибилитетом, као и са искуством „старог знанца”- песника. Песничко искуство не може се сагледавати и вредновати кроз позитивна знања и

информације које ће најчешће несвесно доћи до појавности у његовом стваралаштву, већ пре свега у естетској димензији која одваја реалност од фикције, свет ограничених могућности и сировости од неспутаног и безграничног света игре. Иако је већ у самом наслову књиге *Перо Зубац о...* наглашена дистанца између искуствене песничке свести и неискуствене и мање искуствене свести примарног реципијента, она је ублажена насловима циклуса унутар ње, јер се песме деце из наслова могу (намерно погрешно) схватити и као песме које су настале из њиховог пера. Тим потезом још једном је извршено обједињавање два суштински различита света, која у процесу одрастања имају равноправу и једнако захтевну улогу. Одрастање кроз песме, одрастање кроз лепу реч, одрастање кроз уметничку игру јесте оно што чини окосницу поетске концепције књиге *Перо Зубац о...*.

Литература

1. Зубац, П. (1985). *Перо Зубац о...*, Зрењанин: Градска народна библиотека „Жарко Зрењанин“.
2. Виготски, Л. С. (2005). *Дечја машта и стваралаштво*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Петровић, Т. (2008). *Историја српске књижевности за децу*, Сомбор: Педагошки факултет.
4. Смиљанић, В., Толичић, И. (1978). *Дечја психологија*, Београд: ЗУНС.
5. Чуковски, К. (1986). *Од друге до пете*, Београд: ЗУНС.
6. http://riznicasrpska.net/knjizevnost/index.php?topic=373.0 (13.01.3014.)

Jelena Veljković Mekić

GROWING UP THROUGH POEMS: *PERO ZUBAC O ...*

Summary: *This paper analyzes the poems of Pero Zubac from the collection Pero Zubac o.... This collection is specific in its composition and structure, because conceived as a combination of the three song cycles, where each is associated with a specific name and age of a child, it depicts the continuety of growing up and maturing. Reading Marina's, Miloš's and Darja's poems, the poet takes us on a journey marked by age and gender differences, different preferences and desires of children, reflections and games specific to certain stages of development of psychic and psychological lives of children.*

Key words: *Pero Zubac o..., child, age and gender differences, games, morals, growing up.*

Снежана Перишић
Учитељски факултет,
Лепосавић

УДК 371.315.7::821.133.1.09 Сент-Егзипери А.

ИСТРАЖИВАЧКИ ЗАДАЦИ ПО НИВОИМА СЛОЖЕНОСТИ У ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ РОМАНА *МАЛИ ПРИНЦ* АНТОАНА ДЕ СЕНТ ЕГЗИПЕРИЈА

Сажетак: *Овај рад се базира на примени истраживачких задатака формулисаних на три нивоа сложености у наставној интерпретацији романа „Мали принц“ Антоан де Сент Егзиперија. Резултат је припреме за реализацију наставног часа и осим прегледа наставних активности, које се односе на истраживачке задатке који су коришћени даје и предлоге за даље наставно деловање на анализи овог романа организовањем стваралачких активности ученика у организовању луткарског извођења дела романа, стваралачког писања, вежбама разговарања и приповедања. Циљ рада је да потврди значај истраживачких задатака у анализи романа и укаже на могућности за коришћење других видова изражавања и афирмације ученика.*

Кључне речи: *истраживачки задаци, нивои сложености, „Мали принц“, роман.*

Потреба организовања наставе различитих нивоа сложености произишла је из све већих индивидуалних разлика у развоју ученика. Наставни рад, базиран на различитим нивоима сложености, тежи да уважавањем претходних сазнања, интересовања и способности појединца омогући напредак сваког ученика до максимума свог развоја.

„Настава различитих нивоа сложености је теоријски заснован, систематски организован, симултан, диференцирани васпитнообразовни рад наставника и ученика различитих нивоа и структуре знања, интелектуалног развоја, способности учења, радних навика, темпа рада, мотивације релевантних за оптималну унутрашњу диференцијацију фронталне наставе“ (Илић, 1998:17).

У планирању и организовању наставе која се базира на различитим нивоима сложености, неопходно је уважити разлике између ученика које се најчешће манифестују у структури знања које ученици поседују, њиховом спремношћу да одређују чињенице, прихватају и разумевају информације које им се презентују и њиховом могућношћу да те информације „прераде“. Осим ових, кључних разлика, остале разлике између ученика на које учитељ као организатор наставног процеса мора обратити пажњу јесу: мотивисаност ученика, креативне и стваралачке способности, интелектуални капацитети ученика итд.

Припрема ученика за наставну интерпретацију романа

Подстицање ученика за дубље мисаоно поимање књижевног дела врши се помоћу истраживачких задатака, који су већ дати ученицима тако да они долазе спремни, са испуњеним условима за поуздану књижевну интерпретацију. „Истраживачки задаци су основни облик подстицања ученика у примању уметничког текста максимално искористе и развију своје способности. Помоћу њих се стимулише и изоштрава читалачка пажња и побуђује критичка и истраживачка радозналост“ (Николић, 2009 : 273).

При саопштавању списка лектире дају се ученицима први, *глобални припремни задаци.* То су, заправо, упутства којима се ученицима говори да своје утиске о прочитаним делима бележе, да при том воде рачуна о посебностима дела које читају, да сами процењују која места у тексту треба забележити, која цитирати итд. На овај начин читање лектире већ у почетку добија организован и систематичан приступ. Овакав приступ лектири, у овом случају - роману, омогућава целовиту, исцрпну анализу на часу. Рад по нивоима различите сложености изискује припремне активности које се односе на утврђивање нивоа сложености анализе.

Први ниво представља ниво за ученике недовољно развијених способности анализе романа, други, за ученике средње развијених способности, тј. ученике доброг и врло доброг успеха, и трећи, ниво за ученике са веома развијеним способностима, ниво који од ученика захтева стваралачко ангажовање у раду. Након припремних активности које се односе на формирање група по критеријумима који су наведени, следи формулисање задатака за сваки ниво сложености посебно који подразумева припрему наставних листића. Организација рада по нивоима подразумева припрему ученика за рад. Оваква настава подразумева поделу ученика по нивоима сложености и поделу наставних листића и давање потребних упута о начину рада.

У раду дајемо пример истраживачких задатака за наставну интерпретацију романа „Мали принц“ Антоана де Сент Егзиперија на три нивоа тежине.

Први ниво тежине

1. Шта је роман и којој врсти романа припада „Мали принц?“
2. Напиши биографију аутора романа.
3. Како почиње роман и коме га је аутор посветио? Објасни посвету романа.
4. Како почиње путовање Малог принца?
5. Зашто је *принчева ружа јединствена на свету?*

Други ниво тежине

1. Где се дешава радња романа? Опиши простор или подвуци у тексту.
2. Каква је планета Малог принца? Свој коментар поткрепи навођењем пишчевог текста у коме Мали принц описује своју планету.
3. Опиши сусрет Малог принца и писца. Шта је Мали принц желео од њега?
4. Кога је све срео Мали принц на свом путовању? Протумачи њихов однос са Малим принцом.
5. Опиши сусрет Малог принца и пословног човека. Објасни изјаву пословног човека: *Ја сам озбиљан човек и не бавим се будалаштинама.*

Трећи ниво тежине

1. Направи карактеролошку таблицу ликова које среће Мали принц (испод имена сваког лика напиши његове карактерне особине и потврди њихово постојање деловима пишчевог текста).
2. Објасни реченицу: *Човек само срцем добро види. Суштина се очима не може видети.*
3. Објасни израз „припитомити“. Јеси ли ти икада неког „припитомио?“
4. Упознавши уображенка, Мали принц каже: *Уображени људи чују само похвале.* Објасни.
5. Поведен искуством Малог принца, напиши једну од ситуација у којој си погрешно схватио нечије речи или дела.

Након разматрања оваквих питања, о чему најпре своја саопштења даје група којој су задаци поверени, а онда узимају учешћа и ученици из група које су решавале друге задатке, доноси се општи суд о делу у целости, чиме радни задаци сваке групе добијају прави смисао. На наредним часовима ученици могу вршити избор ликова и израђивати маске и скице за представу.

Стваралачко писање, говорне вежбе и сценска извођења

Организацијом настава на различитим нивоима сложености у интерпретацији књижевних текстова уопште показала се као бољи подстицај за квалитетно усмено и писмено изражавање ученика него у настави која није овако организована. Ова чињеница нам даје могућност да утичемо на развој говорне културе ученика. Тако се ученицима нуде теме које ће разиграти њихову машту. Можемо понудити теме које ће подстакнути игру духа, разиграти дечју машту. Такође, пружа се могућност да дају наслов по сопственом нахођењу. Примери наслова су:

Ја сам одговоран за своју ружу...
Али, ако ме припитомиш, мој живот ће бити као обасјан сунцем...
Деца и одрасли... Има ли разлике?
У посети код Малог принца
„Знаш, када је човек тужан онда воли да гледа заласке сунца“
„Веровао сам да сам богат што имам јединствен цвет“
„Човек је усамљен међу људима“

Активним учествовањем ученика и инвентивношћу наставника, ученици могу направити лутке и приредити сценско извођење овог романа. У учионици се адекватном импровизацијом може направити луткарско позориште.

Направите маску за одабрани лик. Можете направити и лутку (нпр. штапну или гињол).

Овакав приступ роману код ученика развија и љубав ка сценској уметности и извођењу и адекватан начин повезује подручје драме и прозе у настави. Роман својом разноврсном тематиком пружа могућност за организовање говорних и писмених вежби, уз корелацију са другим наставним предметима (нпр. ликовна култура).

Направи авион од папира и украси га. Замисли да је прави и да си ти пилот и да можеш полетети на планету Малог принца. Испричај како је изгледао ваш сусрет. Распитај се како он доживљава своје цртеже.

Вежбе разговарања

а) У пару: ученици одаберу два лика из романа и разговарају на одређену тему. На пример:

Мали принц и лисица разговарају о припитомљавању.

Мали принц и руже разговарају о уникатности руже са његове планете.

Мали принц и пилот разговарају о планети Малог принца.

б) Ученик одабере штапну или гињол лутку (која приказује лик из романа) и разговара са осталим ученицима. Ученици постављају питања лику из романа или пак одговарају на питања која им поставља лик из приче.

Вежбе приповедања

Од ученика се може захтевати да препричају роман, поштујући редослед догађаја, али они то могу учинити тако што ће узети у обзир само оне најзначајније. То може бити:

- сажето препричавање,

- изборно препричавање (ученици бирају ситуацију у роману или детаљ који желе да препричају, на пример *Планета Малог принца),*

- проширивање изборних детаља и ситуација,

- настављање романа (ученици ће на свој начин расветлити судбину златокосог дечака),

- пребацивање радње на неко друго место (на пример, радња се дешава крај мора, на селу, у граду итд.),

- препричавање започето са најузбудљивијег места (нпр. од сусрета Малог принца и руже, Малог принца и лисице, Малог принца и змије итд.).

Ученици, такође, могу **одабрати лик са којим се поистовећују и препричати роман као да су га они лично доживели**. У томе им може помоћи штапна лутка или гињол. Све активности можемо организовати као рад у групама, рад у паровима и индивидуални рад.

Истраживачки задаци формулисани на нивое сложености представљају активне покретаче стваралачке наставе. Помоћу њих часови проучавања романа почињу са високим степеном спремности за исцрпну анализу дела, захваљујући плодној припреми ученика код куће и омогућавају обогаћивање оних сазнања до којих ученици дошли самосталним радом. С обзиром на припремљеност ученика и богате могућности које рад на нивоима сложености омогућава, наставна интерпретација романа *Мали принц* Антоана де Сент Егзиперија даје ученицима могућност да осим исцрпне анализе романа поспеше говорну и културу писмености.

Литература

1. Висинко, Карол (2009). *Дјечја прича – повијест, теорија, рецепција и интерпретација*, Загреб: Школска књига.
2. Илић, Миле (1998). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Бања Лука: Филозофски факултет.
3. Илић, Миле (1998). *Настава различитих нивоа сложености*, Београд: Учитељски факултет.
4. Милатовић, Вук (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет.
5. Николић, Милија (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Сент Егзипери, Антоан де (2006). *Мали принц*, Крагујевац: Клуб културе.
7. Стевановић, Марко (1979). *Модели интерпретације домаће лектире*, Горњи Милановац: Дечје новине.

Snežana Perišić

RESEARCH TASKS AT TREE LEVELS OF COMPLEXITY
IN TEACHING THE INTERPRETATION OF THE NOVEL "MALI PRINC"
BY ANTOINE DE SAINT – EXUPERY

Abstract: *This work is based on implementation of research tasks formulated at three levels of complexity in teaching the interpretation of the novel "Mali princ" by Antoine de Saint-Exupéry. It is a result of the preparation for teaching hour and besides review of teaching activities referred to research tasks that have been used, it also provides recommendations for further action in teaching the analysis of this novel by organizing creative activities of students, for example: by organizing a puppet performance of one part of the novel, creative writing, exercise of talking and storytelling. The aim of this work is to confirm the importance of the research tasks in the analysis of the novel and to point out the possibilities for the use of other forms of expression and affirmation of students.*

Keywords: *research tasks, levels of complexity, Mali princ, novel.*

Бранка Мандић, Снежана Прелић
ПУ "Бошко Буха",
Инђија

УДК 373.2:371.64

СВЕТ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА ЗА ДЕЦУ

Резиме: *Усклађивање дечијег узраста и текстова из књижевности за децу, пре свега, када су у питању деца предшколског узраста, представља веома сложен и одговоран процес који обухвата неколико чинилаца које треба усагласити. На једној страни је дете (реципијент), на другој уметнички текст, а на трећој преносилац текста, и наравно библиотекар који треба да обезбеди сусрет.*

Кључне речи: *дете, књига, литература за децу, предшколска библиотека, васпитач.*

Теоретски приступ књижевности за децу

При размишљању о питању „Шта је то књижевност за децу?" као један од елемената треба узети у обзир однос дело - читалац, или, још ближе, како читалац прима дело, посебно читалац - дете, и шта условљава тај пријем. Треба поћи од већ утврђених чињеница да је читаочев (и слушаочев) доживљај дела условљен, с једне стране, психофизичким узрастом читаоца, његовом развијеношћу, и са друге, структуром уметничког остварења, његовим садржајно-изражајним особеностима. Битно је у овим разматрањима имати на уму да дете, тај врло хетерогени читалац, стар око две до шест година, или коју више, доживљава књижевно, а и свако друго уметничко дело, психолошки-хедонистички, са уживањем и наслађивањем. При том, оно има непомућену илузију да се пред његовим очима, пред њиме и око њега одвија једно његово животно збивање у коме и само учествује. То што у „филму", који се пред њим одиграва и чији је и сам актер, дете види или замишља да види, да осећа и да чини оно и безрезервно доживљава. Та потпуност и стварност илузије у дечијем пријему књиге даје делу извесну власт над читаоцем која у доживљавању не дозвољава да се развије историјска, социјална и критичка илузија. Потпуно уживљавање деце у ситуације у којима су избрисане границе између имагинарног и реалног, тај занос као својство дечије природе, дозвољава да у поетској представи дете-читалац и само постаје актер и има пуније учешће у збивању. То омогућава његову истинску, животну стваралачку игру, у којој се не раздвајају машта и стварност.

Насупрот томе, у складу са претходним истицањем, постепеним рађањем и развијањем историчности и критичности, којима се у одраслијим годинама

човеково биће обогаћује, смањује се моћ тоталног заноса, стварања пуне илузије и предавања игри. У зрелије људско доба приликом прихватања књижевног дела примарнија су суочавања и опажања од маштања и игре, што, опет, не значи да су доживљај и уживање који се у човеку стварају дочаравањем света више ствара свести, да су мањег интезитета, већ напротив, могу бити и снажнији јер су комплекснији (у теорији се то назива естетичким доживљајем, док је ово прво психолошки непосредни доживљај). Дела за децу у суштини имају истоветан стваралачки чин са осталим књижевним делима и остају неодвојива од хомогене уметничке, литерарне породице. У животу, људској свести, у људском искуству и доживљају постоје присутне не само свет детињства као део једне животне целине, већ и нешто од детиње породице, од безазлености, пријемчивости, нагонске радости или туге, потребе за покретом или игром; једном речју, постоје одлике које се међусобно разликују, супростављају, или чак које поричу логику сазнања и животну сложеност.

Из тих својстава света и човека-ствараоца ниче она безазлена радост и једноставна људска што је дете осети и прима у књижевном делу, која изазива његову природу на дограђивање, на активност, а каја је, у ствари, елементарно присутна у свакој уметности. Слика ритам и игра су битни у стварању дечијег додира са уметничком представом, у стварању саме представе и у њеном усвајању, па су уз једноставност, примарни елементи у делима за децу. Читајући дело деца најлакше осете и спознају себе, активирају се, поистовете се са оним што им је понуђено и награде га уколико је у делу зрно смисла или бесмисла јасно, подстрекачки изазовно и уколико одговара узаврелој, жедној и радозналој дечијој природи (мали, наизглед, парадокс - да је зрно смисла и безмисла јасно, дакле, да га деца као подстрекача јасно примају). Дела за децу својим изразом и садржином пружају младом читаоцу могућност за игру. Мада је тешко ближе одредити појам те дечије игре, може се рећи да је то однос према свету, начин прихватања света и сама дечија активност.

Деца се играју јер у својој илузији и представама не разликују реално од измишљеног. У игри је дете и радосно и забринуто, оно сања и делује, оно је у реалности и фантазији, и у свему томе као јединству које чини поетску стварност. Дечија поетска стварност никад није истоветна са реалношћу, она је увек надрасла, иако је свим својим видљивим и невидљивим нитима произишла из ње и везана за њу, а дечија игра у таквој стварности је врло озбиљан животни чин. Игра и све оно што је у вези са игром је оно што децу нарочито занима. Захваљујући игри као имитацији непосредне стварности деца се емотивно ослобађају, снаже, социјализују, упознају живот и свет у свом непосредном окружењу. Путем игре ослобађа се и њихова машта, подстиче се креативна личност у њима и афирмишу се позитивне вредности. Тематика игре се у књижевности за децу може наћи у сваком жанру ове литературе, с обзиром на то да чини темељ дечије спознаје света и суштински је део његове личности. Игра се јавља и као методски поступак (метод игре или игровни метод), те се може применити у свим облицима тумачења књижевности за децу. Већина поетских представа деци прихватљивих и у којима се дете игра претежно су саздане од животних елемената којима је дете окружено, па самим тим остварене су и од

низа за дете датих непознаности и дилема. Маштање и игра разрешавају оно што је неразјашњено, завирују у оно што је тајна, људске немоћи претварају у моћи.

Књижевно дело за децу могу са уживањем да читају и деца и одрасли, док дела за одрасле деца често не могу у попуности да схвате. У овоме треба тражити одговор на постављено питање. Деца не могу да се уздигну на ниво одраслих, иако нормално ка томе теже, иако ће то постати, али зато одрасли могу „подетињити“, удубити се у психу детета и сродити се с дечијим животом, јер су били деца и детињство носе у суштини свога бића као основни слој од кога су почели сазнавати свет. А велики успех одраслих ако успеју да се „уздигну“ на ниво детета. Ако се већ врши ова условна подела књижевности према читаоцима и издваја круг литерарних дела за децу, поставља се и питање да ли је реч од делима која су „наменски“ писана за децу? Књижевна баштина показује да је реч о делима која деца прихватају и могу да прихватају, без обзира да ли су писана за њих или не. Наменски моменат у колико је постајао и уколико за њега знамо, остаје у свери пишчеве биографије, као спољна чињеница која помаже да се трага и да проучавалац лакше прилази овој материји, али која не значи њену суштину, која је, за читаоца ирелевантна. Склоп дела, његова аутономност, а после остварења његова независност од аутора од онога „што је он хтео“, дакле, оно што дело јесте, што је постало и што постаје, пружа могућност и дозвољава да такво дело ипак условно класификујемо.

Условно издвајање књижевности за децу у посебан вид, које је животно стварност, врши се на основу његове функције која произилази из односа дело - читалац. Сама функција условљена је његовом структуром која одговара читаочевој моћи прихватања. Очигледна је узајамна зависност. У суштинској недељивој уметности, односно књижевности, извесни кругови дела имају особине по којима их у конвенцији групишемо и по којима добијају свој назив. Дакле, „књижевност за децу“ је реална, али и конвенционална литерарна категорија, што је настала као књижевни појам колико због специфичности своје структуре и из односа дело - читалац, толико из практичних животних разлога, школских, библиотечких, издавачких. Треба нагласити да је књижевност за децу саставни део, али ипак самосвојан део, књижевности као целине.

Улазак детета у свет књиге

Област литерарног стваралаштва за децу, према којој су се теорија и историја књижевности у целоме свету, а и код нас односили мађехински, нема још ни тачно утврђен назив. Досадашња условна и недовољно одређена терминологија узимала је за полазну тачку, читаоца овога вида литературе - дете. Међутим, тешко је одредити шта се подразумева под појмом „дете - читалац“, а у складу са тим, тешко је и сложено наћи све заједничке компоненте дела и сагледати међе књижевности коју тај читалац користи. Потребно је, макар и у основним цртама, одредити који се узраст подразумева под детињством и када почиње читалачко доба код детета. Већина психолога сматра да је детињство доба развоја младога људскога бића од рођења до пубертета. Горња временска граница тога развоја је релативна и тешко се може означити годинама старости. Још је теже одредити када дете постаје читалац. На то утиче низ породичних и друштвених момената.

У савременом свету деца најчешће почињу упознавање литерарних дела пре него што науче да читају и да пишу. При томе им помажу разноврзни посредници. То су старије особе из најуже дечије средине. Предшколске установе, такође, доприносе и помажу, васпитачи настоје да уз игру, дају деци и прво литерарно образовање. Чак и у неразвијеним срединама, у којима су ретки наведени посредници између деце и литерарних дела, где и родитељи могу бити неписмени или без навике да се служе књигом, деца од својих најмлађих дана слушају народне песме, приче, шале, питалице, загонетке, басне и друге фолклорне родове и тако долазе у додир са уметничком речју. Обично се узима да се детету врло рано пружа прилика да слуша поезију. Први сусрети су још док оно није научило да говори. То су успаванке, чији смисао мала деца не схватају, али које делују на њих својим музичким елементима - ритмом и мелодијом. Ово све наведено представљало би теоретски појам и име књижевности за децу.

Избор лирературе за предшколце са освртом на праксу

Узрасни ниво предшколаца и њихов однос према литератури је специфичан из више разлога. По којим критеријума ће се бирати дело за емоционално доживљавање и разумевање најчешће не зависи од њих, већ од одраслих. То произилази по најпре из чињенице да деца предшколског узраста не улазе сами у свет књижевности, с обзиром на то да, углавном, не знају технику читања, те између њих и литерарног текста треба да постоји посредник, а он може бити свака одрасла особа, а пре свега васпитач који са стручног и професионалног аспекта прилази детату и књижвности. С друге стране, књижвност за децу предшколског узраста тако дефинисана непостоји, с обзиром на то да они који стварају за децу не размишљају у том правцу. Често за неког књижевника се каже да пише за децу и младе. Али, никада се неће чути овакво језичко одређење - писац за децу предшколског узраста. Које ће дело из корпуса ове књижвности васпитач прихватити као подесно за децу овог узраста, ствар је његовог избора, а он зависи од многих чинилаца. Од његове способности да процени уметничке и естетске вредности дела, потом од потребе да се испоштује узраст деце, њихов степен овладавања говором, њихов укус и слично. То се може постићи када се васпитач припрема и перманентно усавршава, односно чита литературу за децу и прати њено тумачење у књижевној критици и периодици.

Васпитач, дакле, најпре мора да испоштује принцип узраста и да тачно процени да ли дело одговара узрасној групи. Кад то тврдимо, узимамо у обзир чињеницу да у оквиру предшколске групе деце, такође, постоје различити узрасни нивои, од најмлађе деце, преко средње, старије и припремне групе за полазак у школу, па и ту треба правити разлике, односно доследно испоштовати овај принцип. Одговорност васпитача кад је у питању избор дела за проучавање веома је велика и значајна. У том смислу за млађи узраст се користе кратки текстови који имају мањи број актера радње, а за средњи и старији узраст, текстови могу бити нешто дужи и треба да буду прожети нонсенсним садржајем. Јасно је да дужина текста има значаја када је у питању пажња предшколаца, али је, такође, истина да некада дужина текста није у вези и са његовом тежином. Некада текст краћег садржаја може бити компликован за разумевање и доживљавање код деце предшколског узраста. Осим овога, при избору дела за

читање и тумачење важно је водити рачуна о адекватности форме и изражавања, о разумљивости језика у сваком погледу од избора речи до реченичне конструкције, затим треба водити рачуна о образовном и васпитном значају, као и о актуелности текста. Писани садржаји могу се бирати из дневних листова, затим из часописа намењених деци, из антологија, појединачних збирки песама, из прозних и драмских текстова и слично. Дела могу бити из наше и светске књижевности, усмене или писане.

Чињеницу да је дете реципијент (прималац) који истовремено упознаје своје окружење и живот у њему, као и свет књижевог дела, стално би требало да имају на уму они који пишу за децу и они који тумаче књижњвно дело деци и са децом. Код деце предшколског узраста скала рецепције текстова односи се и на усвајање говора у свим његовим фазама. Егоцентрични говор, паралелни говор и социјални говор. Из тога произилази чињеница да при бирању текста треба узети у обзир и основне карактеристике дечијег говорног развоја. Створена у народу, књижевност за децу, усменог карактера представља традиционално наслеђе. Иако одвојени, свет народне и уметничке књижевности имају своје додирне тачке. Поред тога у предшколству књижевни текст представља могућност за различите језичке игре. Фонолошке, синтаксичке, лексичке и друге. Дакле, то значи да је он и идеални језички предложак. О окриљу теорије комуникације и информације, књижевност за децу се може сагледати у комуникационом ланцу који подразумева више различитих и међусобно сучељених светова од којих се сви једнако морају поштовати у свим облицима њихове посебности. Затим захваљујући књижевном делу, дете упознаје свој матерњи језик и то на највишем емотивно-естетском нивоу. Да би комуникација била квалитетна и успешно се реализовала, битно је истаћи неколико њених кључних сегмената: пошиљалац поруке, писац, извор поруке (казивач или читалац), текст, порука и дете, као прималац поруке.

Када се испоштују сви ови наведени сегменти, и када у предшколској установи постоји библиотека са добро одабраним књижним фондом, када постоји стручна особа-библиотекар успех мора бити загарантован. У том случају и само дете као корисник библиотеке може утицати делом на избор литературе коју ће упознати. Узори су му васпитачи, родитељи када су довољно заинтересовани а помоћ и подршка библиотекар. Неретко се догоди да дете натера и доведе родитеље у библиотеку да изаберу књигу и инсистира да му је родитељ прочита у том случају задовољство је вишеструко. Пожељно је у сарадњи са васпитачима и децом обићи добро опремљене књижаре и понудити деци да одлучују у сарадњи са библиотекарем о набавци библиотечке грађе за библиотеку наравно оне, коју, пре свега, користе деца. На тај начин им дајемо могућност да искажу своје жеље за оним што желе да науче и сазнају, а уједно да уоче разлику између књижаре и библиотеке, и осете да су важан чиниоц наше заједнице.

Закључак

Оснивајмо библиотеке у свим предшколским установама, јер предшколско дете ако успемо да“ заразимо“ књигом добићемо будућег читаоца и посетиоца сајмова књига, музеја, позоришта...

Читање као једно од наших најстаријих и најважнијих културних добара подстиче интелигенцију, креативност, језички развој, машту и емотивну способност. Тако деца богате фонд речи, проширују своја знања и сазнају ствари које им могу користити у животу. У данашње време када је телевизија присутна у многим сферама нашег живота, децу је тешко, али не и немогуће заинтересовати за књигу. Због тога их треба учити од малих ногу, који значај има књига и како да се опходе према њој. Код деце треба развијати љубав према књизи док су на предшколском узрасту, јер ако то значајно време у развоју детета пропустимо у будућности сајмови књига ће остати без посетиоца.

Литература

1. *Детињство*, часопис о књижевности за децу број 3-4, Нови Сад,, 1976.
2. *Детињство*, часопис о књижевности за децу број 2, Нови Сад, 1976.
3. Каменов, Емил и Дотлић, Љубица (1995). *Књижевност у дечијем вртићу*, Нови Сад.
4. Марковић, Слободан (1978). *Записи о књижевности за децу,* Београд.
5. Миленковић, Слађана (2012). *Методика развоја говора*, Сремска Митровица.

Branka Mandić, Snežana Prelić

THE WORLD OF LITERARY WORK FOR CHILDREN

Abstract: *The synchronization of childhood age and texts from literature for children, especially when it comes to pre-school children, is a very complex process that involves several factors that need to be coordinated. On one side is the child (recipient), on the second is the artistic text, and on the third is the teacher, and of course a librarian who must ensure that meeting.*

Keywords: *child, book, literature for children, pre-school library, teacher.*

Дражен Јашовић
Филолошки факултет,
Београд

УДК 821.111.09 Толкин Ц. Р. Р.

ТОЛКИН У СРЕДИШТУ ТУМАЧЕЊА, ЧИТАЊА И ПРИПОВЕДАЊА

Апстракт: *У раду смо покушали да прикажемо ланац тумачења, читања и приповедања и могуће место човека и текста у њему. Овај рад је покушај да се докаже аморфна природа човека и његова способност превазилажења вештачки постављених граница међу стварањем и разумевањем смисла. Од аутора не можемо одвојити тумача, као што ни писања нема без читања. При анализи ослањали смо се на Јаусову естетику рецепције, Фискеово разликовање читалачких типова у популарној култури, али и на Женетову теорију приповедања. На почетку је приказано Толкиново тумачење „Беовулфа“, потом је анализирано његово дело „Хобит“ са аспекта приповедања, да бисмо на крају приказали неколико могућих типова читања и читалаца поменутог романа.*

Кључне речи: *рецепција, популарна култура, приповедање, фантастика.*

„У једној рупи у земљи живео је хобит“[110] (Толкин, 2001: 7). Већ уводна реченица приповести изазива низ питања чији одговори леже у контексту, али и у наредним редовима текста. Прво питање може да буде: Ко то каже? Будући да смо на исказ наишли у препознатљивом облику књиге, са именом аутора, насловом на корици и издавачем на трећој страни, закључујемо да је аутор Ц. Р. Р. Толкин, а роман „Хобит“. Са овим у виду, слободни смо да исказ прихватимо као *квази-суд* и да и пре почетка одбацимо било какво поверење у истинитост описаних догађаја. Сазнање да реченица припада приповести која може, али и не мора да почива на постулатима познатог нам и општеприхваћеног консензуса о стварности омогућава прегршт могућих значења ограничених једино спознајним границама рецепирајућег субјекта.

Место скривања смисла једног текста историјски се мењао. Питање које се традиционално наметало у школским приручницима гласило је „Шта је аутор хтео да каже“? Када би предмет нашег проучавања био какав правни спис или новинарски чланак или пак ако би требало извршити какву наредбу или применити упутство за употребу неког уређаја, наведено питање би било

[110] Превод Мери и Милан Милишић.

оправдано. Наше мишљење би било усмерено у правцу дешифровања поруке и ка њеној што бољој практичној примени, па би исправно разумевање пошиљаоца било од пресудне важности. Међутим, пред нама је књижевни текст чија употребна вредност је још увек предмет расправа, па и ако бисмо одлучили да пођемо путем откривања ауторске намере и ако би нам пошло за руком оно што никоме још није, да утврдимо све што је хтео да каже зар не би то била само једна перспектива, један слој, иначе, вишезначног и аморфног производа људског духа. Тајна смисла једног естетског предмета увек је неухватљива и бесконачна, како његовом творцу тако и трагаоцу. Открити коначни смисао једне идеје значило би крађу слободе и поробљавање, а самим тим и нестанак лепоте покрета, али и дистанце за којом људски дух толико тежи.

Овде можемо само да покушамо да пођемо обрнутим смером у циљу смањења те дистанце, што ће за последицу имати и могуће наруживање Толкиновог песништва и спутавања његове имагинације, али и наду за расветљењем и допуном још понеког смисла, овога пута примећеног међу редовима популарних читалаца.

Сада се намеће још једно питање, одакле почети? Одговор популарне публике изазван је појавом текста, у овом случају Толкиновог дела и то у форми романа, анимираног филма, стрипа, играног филма и на крају видео игре. Тај текст је 1937. створио поменути аутор, али да ли је то почетак? И он је, пре него што је почео да пише, тумачио. Сваки писац је пре чина писања и сам тумачио било живот, природу, људе или сопствено унутрашње биће. За Толкина, поред осталог, знамо да је тумачио и текст и то „Беовулфа“. И мит, према Клод Леви Стросу и Р. Барту, у ствари, представља само још једно од тумачења, тзв. преднаучно, али и на његовом извору стоји човек који је опажао природу и тумачећи је спознавао, али зауставимо се овде. Почетак је Толкиново тумачење „Беовулфа“.[111]

Он се залаже за читање спева као поетског дела, не као историјског документа, противник је рашчлањивања мита на појединачне делове што, како сматра, убија мит. Противљење лову на утицаје (source hunting) било које приповести може се видети и у његовим писмима где каже да моћ прстена није нуклеарна енергија, да рат са Мордором није други светски рат или да је сличност са Вагнеровим прстеном из Нибелуншке саге једино у томе што су оба округла.

„Беовулфа“ је видео као елегију којом песник спаја хришћанске и претхришћанске вредности пре него да одбаци старе у корист нових. Нордијски митови величали су јаку вољу човека и његову храброст у борби са чудовиштима. У њиховим митовима сваки човек, али и божанства била су осуђена на пораз у борби са временом. Хришћанство је укључило смрт и крај света у божански план, чиме је човеку омогућена нада за спасењем, за духовном победом. Међутим, нордијски херој није могао да поштује хришћанске врлине, тако да је био осуђен на казну и прогнан заједно са чудовиштима у пакао. Тако је

[111] Парафразиран есеј: Beowulf, *The Monsters and the Critics by J. R. R. Tolkien*, Sir Israel Gollancz Lecture, Read: 25 November 1936.

и Билбо Багинс, по занимању *провалник*, дозвољено му је да краде и лаже што не одговара хришћанским начелима. Значај спева је у томе што у средиште радње поставља вечну борбу човека са непријатељским светом и неизбежни пораз који долази временом, чиме песник доказује не одбацивање старих митова зарад нових, већ њихов спој и узајамно поштовање и мешање. За нас је значајно то што је Толкин свестан промене коју ново учење на прагу нове епохе, хришћанске доноси и чини у разумевању старијих традиција. Минстрели су учили да парафразирају легенде, да их препричавају без тенденција за стварањем нових. Песник „Беовулфа“ је то променио, он је користио мит само у испуњењу личних циљева, као што би савремени песник користио историју или класике и очекивао да његове алузије буду схваћене од стране одређене класе слушаоца. Будући да су паганске вредности још биле снажне у време настанка спева није толико чудно зашто је аутор у средиште спева поставио теме које би по хришћанима, а и каснијој критици требало бити смештене на маргинама. За аутора је важно, како каже Толкин, да ће човек, сваки човек и сви људи, али и њихово дело на крају умрети.

Критичко читање, као и свако друго, подложно је историјским променама, а „...реконструкција видокруга очекивања пред којим је једно дело у прошлости стварано и прихваћено омогућава, с друге стране, да се открије на која је питања текст дао одговор и да се на тај начин закључи како је некадашњи читалац могао видети и разумети текст“ (Јаус, 1978: 68). Током читавог есеја, Толкин се противи критичком схватању да су битне теме у „Беовулфу“ маргинализоване и враћањем у доба настанка дела управо покушава да реконструише првобитно значење. Дакле, „...природну саморазумљивост да је у књижевном тексту песништво безвремено, а његов објективни, једном за свагда изражени смисао интерпретатору у свако доба непосредно приступачан“ (Јаус, 1978: 68). Слично Јаусу, Толкин не признаје безвремени карактер песништва, подвргавајући разумевање спева променама епоха, преласку са претхришћанске традиције на хришћанску. На пример, сличности у теми са Вергилијевом „Енеидом“ Толкин види у времену настанка спевова, један на самом прагу новог доба, други тек у новом добу. Ако се вратимо добу из кога нордијски мит потиче онда није случајно што је нордијска митологија сукоб човека и чудовишта стављала у центар, а теме које критика сматра важним, како каже Толкин, маргинализовала. Са тадашњим космогонијским знањима човек није био средиште универзума, где га је модерно хришћанско учење безбедно сместило већ на острву окруженом бескрајним морима из којих је смрт непрестано вребала. Чудовиштима је дат значај, средиште приповести, дата им је и победа, али не и част, а човек је спас тражио у јакој вољи и храбрости.

На више места се и у књизи и у филму може приметити Толкиново истицање ових вредности. Будући да је Хобит првобитно био намењен читаоцу дечијег узраста истицање нових вредности је могло имати и образовну функцију. Округ представља неку врсту утопијског друштва, делом републичког, а делом и аристократског, како га је Толкин називао. Ц.С Луису се чинило скоро анархично (Бирзер, 2003). У сваком случају, једно нормално, здраво друштво, идеално за живот нормалних људи. На почетку приче Билбо је себичан и плашљив, али временом и са развојем догађаја он сазрева у човека каквог захтева толкиновски

свет. Хобит који је одрастао у тако заштићеном друштву мало зна о спољном свету, што наратор стално наглашава. Он је неискусан и неук, али у авантури за коју се веома тешко одлучује мора искусити свет и стећи једну од највећих врлина по Толкину - храброст.

Патуљци протерани из свог дома и осуђени на вечно лутање долазе Билбу тражећи помоћ. Он их у првом тренутку одбија, уплашен је и не жели да крене у авантуру на чијем крају лежи змај, ма колика да је обећана награда. Али, Гандалф (сиво божанство које није непознато нордијском миту (Бирзер, 2003)) добија овде улогу ментора, водича који ће помоћи младом хобиту да одрасте. Могући разлог Билбовог одласка у авантуру може да буде саосећање према људима који су изгубили дом, а дом је, према Томасу Болдеру,[112] био средиште викторијанске културе; у кругу породице су читане књиге на глас, извођене музичке нумере на клавиру, играле се друштвене игре и слично. Кућа је била уточиште у бекству из света индустријализације, механизације и све већег развоја фабрика и мануфактуре. За Толкина, „Беовулф“ се налазио на прагу једног новог друштвеног уређења, уплив хришћанства и јужњачких, античких митова сусрео се са паганском традицијом севера.

Из данашње перспективе можемо на сличан начин да посматрамо и Хобита. Појавио се 1937. године, савременик модерниста попут Џојса, Фокнера, Хемингвеја, В. Вулф, Х. Џејмса, Т. С. Елиота. Међутим, форма и стил којим је писао много је сроднији викторијанском роману који је В. Вулф оштро критиковала, називајући га троспратним, него модерном који је обиловао експериментима са наративним техникама, карактеризацијом и структуром уопште. Разлог је можда у покушају верног представљања традиционалне структуре митског приповедања које Толкин није хтео да измени, али сигурно да је овакав начин приповедања био много приступачнији популарној публици. И савремени популарни читалац има тешкоћа са читањем сложених модерних наратива попут Џојсових или Прустових дела. Међутим, уметност је оправдавала своје звање управо иновацијом и модернитетом, изменом очекивања читаоца и његовим образовањем тако да се неретко дешавало да велики романописци не буду препознати од стране савременика управо због недовољне образованости читалаца. Образованости, у смислу о коме говори Јаус када описује измену очекивања које је донео роман „Госпођа Бовари“, а чији је стил „безличног приповедања“ (Јаус, 1978: 67) савремена критика називала *енглеским челиком*, без китњастих украса, а што је постала карактеристика свих модерниста који су тежили показивању, а не приповедању.

На крају дужи која почиње аутором налази се читалац. Појам читаоца захтева посебно објашњење, с обзиром на његово историјски променљиво схватање. На самим почецима књижевно–научне праксе није ни узиман у разматрање, иако је био подразумеван чинилац комуникативног ланца. Имплицитну улогу обезбедио му је аутор који се, услед техничких ограничења, морао усмено обраћати слушаоцу. Ова претпоставка, наизглед очигледна, ипак,

[112] Према наводу Ричарда Ј. Еванса у: The Victorians: Art and Culture, Gresham Lecture, Monday 4 October 2010.

није тачна у потпуности, будући да је лирски песник, како запажа Женет у „Фигурама“, могао да пева окренут леђима публици, док су у ренесансном позоришту уваженији чланови публике могли да седе и на самој позорници. Значај и улога читаоца је историјски увек била променљива, а појавом штампарија и модерних романа у 19. веку позитивистичка критика је успела да у потпуности занемари рецепцију или да је евентуално поистовети са идеалним читањем које би било објективно разумевање намере аутора, социјално или психолошки условљеног. Претензије за идеалним читањем могао је да испуни једино тумач са монополом на сазнању истине и то објективним приступом тексту. Тешкоће оваквих настојања већ увиђа феноменологија, па Ингарден међу слојевима књижевних дела убраја и слој *схематизованих аспеката*, увидевши да „писац никада не даје све аспекте неког предмета (у овоме и јесте његова уметност да их одабере и комбинује, док ће се потпуном изношењу свих аспеката тежити једино у научном опису) (Јаус, 1978: 15). Из овога је произашла и његова изјава да поједина места у тексту могу да остану и нерасветљена. Јаус ово гледиште допуњава Гадамеровим учењем о делу које се налази на релацији питања и одговора и његовим термином *апликација* према коме „...свако дело, наиме, садржи у себи шири потенцијал одговора, а апликација би значила издвајање оних одговора који су у складу са историјски условљеним интерпретаторовим интересовањем“ (Јаус, 1978: 18).

На другој страни, увиђа и важност марксистичке критике и социолошких теорија Адорна, Бењамина, Ескарпија, за које сматра да су сувише удаљене од самог текста и тиме релативизују значај читаоца. Разумевање или пак призводња смисла мора бити условљена предметом проучавања. У супротном, могли бисмо да узмемо било коју реченицу из романа, на пример, горе поменуту почетну из Толкиновог дела и да јој припишемо неограничени број значења. Тачније, у складу са Јаусом, могућа значења била би историјски конкретизована хоризонтом очекивања читаоца, који је одређен социолошким категоријама и традицијом текстова који му претходе, али њихов број би, ипак, био велики. Један од „историјски условљених интерпретатора“ могао би да буде и популарни читалац. Према Фиску, он је класно одређен и бави се питањима које дело поставља, а чији одговори, потекли од аутора или владајућег ауторитета, не одговарају његовом личном искуству. Према њему вредност дела, тј. избор које ће дело читати и потом евентуално *производити* читалац одређује према личним начелима *релевантности.* Тако социолошком анализом текстова и потрагом заступљености читалачких група можемо утврдити и тип, односно врсту читаоца. *Идеални* читалац је припадних виших *буржоаских* слојева друштва према чијим мерилима вредности текстови и бивају творени, он бира текстове које ће тумачити и које ће репродуковати у складу са својом идеологијом и циљевима који су истовремено и циљеви моћи и контроле широких маса. Порука коју ови текстови носе је порука о нормалности коју читалачка публика интерпретира својевољно, тражећи у њима *тачке пуцања* унутар којих налази средства личног стваралачког израза или, како Фиске каже - производње. Производња је абнормална, сензационалистичка, претерана или очигледна, пародична насупрот клишеу, дистанци или хиперреализму који долазе од владајућих класа. Са друге стране, подређене групе читају текстове, тражећи у њима оно што је релевантно

њиховом социјалном статусу који се мења у зависности од материјалних средстава, верске, расне или националне припадности, родних разлика, узрасту или нивоу образовања као и средини из које потичу.

Овакву врсту читаоца Јаус би назвао експлицитним „...што значи историјски, друштвено, па и биографски ближе дефинисани читалац који, увек изнова као други субјект, стапа хоризонте. Он је супротстављен имплицитном који се „...открива непосредно, из самих структура дела...“. За нас је важан предлог, који износи Константиновић у предговору „Естетици рецепције“, према коме „...ће се методски прво и приступити откривању овог (имплицитног) читаоца садржаног у делу, а тек затим откривању експлицитног читаоца, који нам је сакривен у субјективним условима и друштвеним повезаностима“ (Јаус, 1978: 25).

Једноставност стила и изостанак експеримента наративним техникама заступљеним у „Хобиту“ може се приписати и томе што је имплицитни читалац био дечијег узраста, те је јасан пренос поруке и забавни карактер приповести био од пресудне важности. Међутим, последице које су настале таквим писањем данас се огледају у масовној прихваћености романа у популарној култури. Фиске уочава сличности између популарног и дечијег читања, приметивши да су оба *недисциплинована*, да „се према тексту односе с дубоким непоштовањем: текст за њих није супериоран објекат који је створио супериорни произвођач-уметник (као што је случај са буржоаским текстом), већ културна грађа која се може пљачкати или поткрадати“. Да је структура романа била сложенија не би је популарна култура препознала као релевантну, те не би било толико писаца – интерпретатора толкиновске традиције.

Ипак, његова популаризација можда дугује и форми митске приповести, чију структуру је Толкин умногоме подражавао. Сам наслов „Хобит: или тамо и натраг“ наговештава један од бајковитих наратива[113] у коме херој одлази у пустоловину, убија непријатеља и враћа се кући са благом. Шкреб у „Тривијалној књижевности“ разликује комерцијална дела од некомерцијалних. Комерцијална су она, међу којима се могу наћи и примери изразитог индивидуалног стваралаштва, али њихова композиција, тј. формуле прича које су изразито предвидиво структуриране гарантује испуњење конвенционалних очекивања рецепијената. Један од услова конвенционалне књижевности јесу способност читања и навике рецепијената које морају бити испуњене да би дело постало конвенционално. За пример даје криминалистичке романе Агате Кристи или научно-фантастичне С. Лема или И. Асимова. Дакле, Шкреб користи терминологију сличну Јаусу, али у испитивању не уметничких дела и услова које она морају да испуне већ услова које мора да испуни дело да би се могло назвати конвенционалним. А конвенционалност, тј. лака разумљивост и приступачност популарној публици неопходна је, ако хоћемо да неко дело буде широко прихваћено.

[113] Више о овоме видети Проп, В. Морфологија бајке, превео П. Вујичић, Чигоја штампа, Београд, 2012. Или у Кембел, Џ. *Херој са хиљаду лица*, превео Бранислав Ковачевић, Stylos, Нови Сад, 2004.

Пре него што се вратимо популарним читањима треба нешто рећи и о самом тексту и његовом положају међу људима. Текст ћемо посматрати као људску творевину која једном створена напушта свог творца, улазећи у свет културе и бесконачних интеракција. У култури текст може да заузме једно место у датом тренутку, па и да добије материјални облик услед чега ће бити сврстан у неку од себи сличних група. Међутим, већ у наредном моменту или на другој половини хемисфере он већ живи другим животом и носи друго име. Једино што се о тексту може рећи јесте да се може рећи много, али и ништа. Свако дубље промишљање о његовом положају у култури и природи води до апсурдних таутологија, попут старости кокошке и јајета, баштована и ратара или питања да ли је сирова шаргарепа постојала пре куване?

У даљем раду морамо да занемаримо бројне појавне облике текста и узмемо у разматрање само текст у ужем смислу - књижевни. Још тачније, само један од његових аспеката - приповедање. Важно је зато што се популарни читалац према тексту односи према начелу релевантности и вероватности подражавања због чега се намеће и питање *дистанце* или степен уживљавања са текстом до кога приповедање доводи. Поменули смо да је услов популарног читања према Фиску искуствено условљено. Дакле, читалац и текст се одређују према схватању стварности, друштвених околности у којима се срећу. Читалац уз то и не поштује текст као ауторитаран производ индивидуе, генија или божанства, па даје себи за право да га обликује према свом нахођењу. Управо у тренутку те интеракције дистанца између текста и читања је најмања. Читање сада надилази пуко уживљавање, јер препознаје лажност и слабост подражавања стварности и трага за пукотинама, пресецима, у којима је дискурс нарушио илузију приповедања попут вишка или недостатка мотивације, недоследности и уопште невероватности.

Овакво рушење уметничке илузије за коју се веровало од Аристотела да има задатак да представи стварност каква јесте или каква би могла да буде требало би да има за последицу скидање маске приповедања и огољавање дискурса[114]. Занимљивост данашњег популарног читања за разлику од читања реалистичког романа 19. века јесте свест о фиктивној природи приповедања, па и уметности. Данас нећемо расправљати о истинитости исказа „Маркиза је изашла у пет сати“ већ га прихватамо као квази-суд, али ако се током читања, посебно популарног, препозна вишак моралних, експликативних, идеолошких дискурса оно ће подредити себи имагинарни свет књиге и употребити откривене пукотине у циљу сензације, претеривања, ироније и слично. Поменута дистанца текста и читаоца не само да је нестала већ је дискурс из стварног света, посредством популарног читања, у тој мери окупирао текст да је и сам постао приповедање. Језик, било књижевни, научни или свакодневни мора да се користи неким обликом приповедања (чак и опис, према Женету, тешко је одвојив од приповедања) како би представио догађаје које слушалац није могао емпиријски доживети. Ако узмемо да је, што тврде модерне теорије, и текст један од

[114] Овакав поступак детаљно је приказао Женет у *Фигурама на примеру тумачења потеклих од Сорела и Веланкура*, стр 114 – 121.

догађаја, онда видимо да се позиција популарног читаоца пред текстом не разликује много од *читаоца* пред природом. Толкин се у стваралачком чину обилато користи приповедањем које се до сада показало као једно од најсавршенијих средстава подражавања, упркос модерним технолошким достигнућима па ћемо му посветити нешто више пажње. Оно би у свом идеалном облику, према Женету, требало да буде сасвим јасно одвојено од дискурса. Приповедање (у ширем смислу, тј. заједно са описом) треба да тежи објективном представљању предмета и догађаја без било каквих референци на свет изван дела или на аутора. У смислу да аутор не би требало да буде видљив, а приповест испричана у трећем лицу у аористу или давно прошлом времену[115].

Ипак, радња „Хобита“ је смештена у далеку прошлост и то изван овог света, у тзв. *секундарном свету,* са аутором се сусрећемо већ на другој страни: „Претпостављам да је хобите потребно описати у *наше* време, пошто су постали ретки и стидљиво избегавају Велике Људе, како *нас* зову“. Ово је само очигледан пример продора дискурса у приповедање, увођењем првог лица у приповест, а овакво мешање је неминовно чак и у реалистичком роману 19. века, примећује Женет. Међутим, без уплива дискурса, односно без мотивације из спољног света књижевни исказ се мора ослонити у потпуности на унутрашњу логику која на крају доводи до „напасти објашњавања“ (Женет, 1985: 109), што опет нарушава хомогеност целине. На пример, именица „хобит“ нема никаквог значења без контекста, будући да је производ ауторске имагинације[116]. Из остатка реченице сазнајемо још да је хобит живо биће, да му је станиште рупа у земљи. Глагол *живео* открива и време радње, прошло, али сасвим неодређено, не зна се да ли још ту живи, а ако је живео један хобит могуће је да их има још, иако не на истом месту. Што се тиче станишта, свако ко је прочитао „Алису у земљи чуда“ Луиса Керола моћи ће хобите да смести на дужи од сасвим вероватних до најчудеснијих окружења. Могуће би било написати, дакле, веома велики и разноврстан број интерпретација, али ако реченицу укључимо у контекст целокупног романа који је ипак морао бити ослоњен на темељима стварног света, могућа значења, иако још увек бројна, биће конкретизована у форми и садржају. Зато аутор жури да што пре објасни каква је рупа у питању, да није *обична већ хобитска* „Не у гадној, прљавој, влажној рупи, испуњеној остацима црва и задахом влаге... ово је била хобитска рупа,а то значи – удобност.“ Убрзо након тога мора да објасни и ко су хобити, за оне који већ не знају: „Они су (или су били) мали људи, отприлике пола наше висине, а мањи од брадатих патуљака“. Питање је да ли би овај секундарни свет „Хобита“ могао да функционише без контекста спољног света? Самим тим што је *секундаран,* он је постављен у опозицију са *примарним* или стварним, али Толкин, како би остао што вернији законима функције приповедања, вешто избегава дискурс и то тако што се његове референце указују на стварни свет колико и на фиктивни. На пример, у

[115] Према Женетовом наводу Емила Бенвениста који је одредио границе приповедања стр. 96-97.

[116] Merriam-Webster: a member of a fictitious peaceful and genial race of small humanlike creatures that dwell underground;coined by J.R.R. Tolkien; First Known Use: 1937

малочас наведеној реченици хобити су упола нижи од *нас*, а јасно је колико смо ми високи. Међутим, они су мањи и од брадатих патуљака, али Толкин овде не мисли на људе ниског раста из стварног света него на патуљке Средње земље, који поред дугих брада поседују још низ карактеристика са којима ћемо се срести у даљем читању. Дакле, писац се труди да сачува чистоту приповедања, да не прелази границе дискурса, али будући да догађаји и ликови не упућују на стварни свет бројна објашњења су неизбежна.

Ево још једног примера у коме Гандалф брани уплашеног Билба пред Торином, па каже: „Узрујљив момчић... али, он је један од најбољих, један од најбољих – жесток као змај у невољи.“ На шта се надовезује наратор: „Ако сте икад видели змаја у невољи, схватићете да је ова изјава песничко претеривање...“

Из овога се да приметити да секундарни свет „Хобита“, за разлику од света реалистичког романа, никада није ни претендовао да буде стварност. Он је свестан своје илузорности, свестан је посредне улоге коју језик има у покушају означавања стварног света. Зато он и не скрива наратора који се често меша у приповест, чак и наговештава исход догађаја који ће се тек догодити. Због тога смешта приповест у прошлост и не крије да је упознат са њеним крајем. Ако је стварни свет на коме расте живот бесконачан и ако његово значење не постоји, ако је значење садржано једино у симболу онда је модерни аутор свестан проблема објективног сазнања и зато модерни роман нема финално значење. У анализи Балзакових дела, Женет трага за продорима дискурса, за вишком мотивација које нарушавају *економичност приповедања,* упадљивим коинцинденцијама, за наметљивим објашњењима аутора, која га само откривају и нарушавају преко потребну илузију стварности. Џон Барт, увидевши, попут Женета, да је приповедање неодвојиво од дискурса престаје да подражава свет и прелази на подражавање саме уметности која тако прелази у метафикцију. Борхес једном, у интервјуу са Р. Бергином каже да често наилази на питање читалаца: „Да, уживали смо у вашој причи, али шта сте њоме хтели да кажете?“ и одговара: „Нисам хтео ништа, хтео сам саму причу, да сам је могао исказати простијим речима, написао бих је другачије“. Толкин, такође, бежи од ловаца на утицаје, који траже референце које је аутор, могуће, користио. Да ли је његово учешће у рату могло да утиче на мрачнију атмосферу „Господара прстенова“ у поређењу са предратним „Хобитом“, да ли је прстен Вагнеров или Платонов (из дијалога са Сократом о моралу), да ли је „Округ“ Енглеска? Он је универзуму који је сам створио одредио финално значење. Модерни роман је наставио, слично традиционалном да подражава стварни свет само је увидео да је значење, тј. коначни смисао живота недостижан, па је и престао да га тражи, остављајући приповест отвореном. Будући да је смештен у фантастичном свету, „Хобит“ не подлеже уобичајеним законима вероватности, његов је сваки елемент објашњен другим елементом, сваки узрок има своју последицу, мотивације су измишљене, игре случаја су често претеране и невероватне што, у ствари, и помаже фантастици,[117] аутор је свезнајућ и свемогућ. Све ово штети функционалности

[117] Х. Кортасар у „Другом путовању“ ковори о значају претераних случајности за фантастичну приповест.

приповедања и Женетова једначина: В=Ф+М[118] биће негативна, али само ако приповедање подражава стварност, односно само ако читалац трага за утицајима било из света физичког искуства било из симболичног или амблематског универзума.

Сада се јавља питање да ли ти фиктивни светови могу да опстану изван дискурса свакодневнице? Јасно је да равнотежа елемената, њихова фукционалност и мотивације, морају да остану у границама *вероватнсоти,* али не у односу на објективну стварност, или појединачно читалачко очекивање, већ само у односу на саме себе. У свету „Хобита“ не владају познати закони физике, а ни његови житељи не припадају земаљским облицима живота. Ипак, иако свет изгледа на први поглед сасвим различит од нашег, има паралела које се могу повући и то, пре свега, оних које се тичу међуљудских односа. Толкин је слободу коју му је поставка секундарног универзума омогућила искористио за преиспитивање бројних друштвених вредности из знатно шире перспективе у односу на роман реализма, што остаје карактеристично за писце његове *традиције*[119]. Он га користи у испитивању друштвених уређења, класних разлика међу људима, доводећи своје актере у дословно немогуће ситуације у којима се испољава једна или друга идеолошка или васпитна функција наративног дискурса, а за коју је аутор сматрао да је довољно битна да се појави у приповести. Храброст, саосећање, гостопримивост, част, оданост, поштовање су вредности које захтева толкиновски свет и које можемо тражити у хришћанској, келтској, нордијској традицији али исто тако се налазе и у фиктивној историји народа Средње земље, у „Силмарилиону“.

Секундарни универзум који је Толкин створио, ма колико сложен и генијалан био ипак је ограничен коначношћу и грешном природом свог ствараоца, човека, па тако захвата само део *примарног* универзума непознатог творца. Али, читање или тумачење, опажање и разумевање било когнитивно, перцептивно, интуитивно или какво год ће већ постати одликује се и стваралачким нагоном који бесконачном *надоградњом* доказује и бесконачност колективног људског духа. Зато и мислимо да је сасвим нормално то што је реч која треба да обухвати целокупно постојање, космос, значила нешто друго неком питагорејцу или мистику него ли данашњем астрофизичару или песнику, али коначно сазнање истине и једном и дугом ипак остаје једнако недостижно. Ако се човек, песник и усуди да универзум наслика и да га представи финалним, кружним обликом попут Толкина у „Силмарилиону“, „Хобиту“ и на крају у трилогији „Господар прстенова“, тај фиктивни свет ће управо својим недостацима и недореченостима наставити да ствара нове светове тзв. *толкиновске традиције*, који су својим делима научне фантастике, утопија,

[118] Вредност = Функционалност + Мотивација.

[119] Урсула Легуин користи други свет како би покренула питање родовских разлика па становници планете Гетен већину живота проводе без полних разлика. Погледати још и Доналдсона, Аберкромбија, Салватореа и сличне ауторе.

дистопија, стимпанка и сличних популарних жанрова већ изазвали носталгично сећање на, иако примитиван и наративно дисонантан, ипак, јединствен дом Хобита.

Литература

1. Толкин, J. P. P. (2011). *Хобит; или тамо и назад*, превели Мери и Милан Милишић, Нови Сад: Соларис.
2. Beowulf, *The Monsters and the Critics by J. R. R. Tolkien*, Sir Israel Gollancz Lecture, Read: November 25, 1936.
3. Јаус, Х. Р. (1978). *Естетика рецепције*, Београд: Нолит.
4. Бирзер, В. J. *Both rings were round, and there the resemblance ceases: Tolkien, Wagner, Nationalism, and Modernity*, ISI Conference on "Modernists and Mist Dwellers" at the Seattle Opera House in Seattle, Washington. Date: August 3, 2001.
5. Evans, R. J. *The Victorians: Art and Culture*, In: Gresham Lecture, October 4, 2010.
6. Женет, Ж. (1985). *Фигуре,* Београд: Култура.
7. Фиске, J. (2001). *Популарна култура,* превео З. Пауновић, Београд: Clio.
8. Шкреб, З. (1987). *Тривијална књижевност*; у зборнику текстова Тривијална књижевност: приредила Светлана Слапшак, Београд: Србоштампа.
9. Кортасар, Х. (1996). *Друго путовање,* превела А. Манчић, Београд: Рад.
10. Тодоров, Цветан (1987). *Увод у фантастичку књижевност*, Београд: Рад.
11. Freud, S. The Uncanny, http://web.mit.edu/allanmc/www/freud1.pdf
12. Калер, Џ. (2009). *Теорија књижевности: сасвим кратак увод*, Београд: Службени гласник.

Dražen Jašović

TOLKIEN AS THE CENTRAL FIGURE OF THE INTERPRETATIVE, NARRATIVE AND READING PRACTICES

Abstract. *The paper deals with the practices of interpreting, reading and narrating as well as with the positions of men and texts in it. Our goal was supposed to prove constantly changeable nature of human beings and their capability of transcending abstractly formed borders of creating and understanding the meaning. Author cannot be separated with the interpreter and there is no writing without reading. During the analyses we have used works of H. R. Jaus, J. Fiske and Gerard Genette. At first Tolkien's interpretation of Beowulf was represented, then we analyzed his novel Hobbit as a form of narration and finally some of the actual readings and reader types were discussed.*

Key words: *Reception, popular culture, narration, fantastic.*

Снежана Милојевић
Прокупље

УДК 82.02РЕНЕСАНСА(450)

ПРОБЛЕМ ПЕСНИЧКОГ НАДАХНУЋА И ОРИГИНАЛНОСТИ У ПОЕТИКАМА ХУМАНИЗМА И РЕНЕСАНСЕ

Апстракт: *Овај рад преиспитује рефлексију насловом наметнутих корелатива у поетичким текстовима италијанске ренесансе. Експликација песничког надахнућа и песничке оригиналности је контекстуализована кључним постулатима, како Платонове тако и Аристотелове поетике, које су у овој епоси апострофиране као неприкосновени узори. Иако аутори хуманизма и ренесане инсистирају на образовању, угледању на античке текстове, те настаје сукоб на релацији да ли треба писати надахнут једним и најбољим духовним претком или се напајати на текстовима више њих, они успевају да теоријски поткрепе своју идеју оригиналности. Оригиналност је суштински одређена емулацијом, вишим степеном имитације у оквиру које стваралац проналази свој аутентични глас упркос изразитом ослањању на образовање и читалачко искуство.*

Кључне речи: *ентузијастичка поетика, поетика техне, имитација, емулација, оригиналност.*

1. Увод

Иако се тек уз Платонове дијалоге, као и Аристотелову поетику, сусрећемо са јасним ставовима у вези са темом овог рада, питање порекла поезије и проблем песничког надахнућа залази дубље у прошлост. У античком свету тај проводник добрих идеја, транспонован кроз концепцију божанства, двоструко је одређен: може бити потакнут аполонијском или дионизијском трансцеденталном искром.[120] Пратећи митолошку материјализацију ова два облика надахнућа, можемо уочити да је реч о озбиљном сукобу и борби за превласт: један од митова који описује сукоб Аполона са Дионизијевим следбеником, завршава се тако што је побеђени Аполон свог противника у бесу живог одрао, док је на другој страни Орфеј, као Аполонов гласоноша растргнут од стране баханаткиња, јер је пропагирао умереност, а против дионизијских оргија.

У поетичком смислу, аполонијска оријентација постала је синоним за стварање потакнуто иманентним човековим снагама, његовом вештином, знањем, културом и образовањем (поетика техне), док је дионизијско јасна метафора божанске интервенције, недоречености трансцедентног извора и

120 „У старогрчкој митологији Аполон представља бога мере, културе и разума, а Дионис бога распуштености, весеља, баханалија. Они су, дакле представљали две супротне могућности у инспирисању песника“ (Милосављевић 1985: 152).

порекла песничког дела (ентузијастичка поетика). Сукоб између та два концепта, њихово наизменично смењивање, као и могућност њиховог спајања у дихотомно јединство, јесте нешто што прати целокупну историју промишљања овог феномена.

Теорија о песничком стварању као последици божанског заноса важан је сегмент Платоновог филозофског система. По њему, песник ствара тако што му Бог прво одузме разум и надахне га својом снагом преко муза:

> „Зато се Бог, одузимајући им снагу, размишљања, служи њима као и пророцима и божанским врачевима као својим слугама, да бисмо ми, слушаоци, видели да та драгоцена откривања не говоре они у којима нема разума, него да их говори сам Бог и да преко њих говори нама“ (Ијон, Платон 1970: 11-12)[121].

Будући да се та енергија преко песника преносила на рапсода, а преко рапсода на рецепијенте, и била у стању да утиче на њихове мисли, емоције и ставове, Платон је одлучио да избаци песнике из своје идеалне државе[122].

Насупрот њему, суштину настанка поезије вредне хвале Аристотел види у иманентним снагама ствараоца, његовим стваралачким способностима (таленту за подражавање), као и правилима и техникама које се могу научити. Аристотелова теорија је у реторичкој концепцији, поготову оној римској, надограђена захтевом за широким хуманистичким образовањем, а искрени, неконтролисани занос је предвиђен само за публику.

Платонов свет идеја се у средњем веку трансформише у једно, у монотеистичког Бога, а све остало је било њему подређено или бар са њим усклађено. Човек средњег века је ту лепоту света, створену захваљујући божанској творачкој руци, могао само открити али не и произвести, а оно што ми данас називамо уметношћу ове епохе у то време је било перципирано као предмет створен у практичне сврхе који нам помаже у нашем духовном прегнућу ка приближавању савршенству.

После дугог периода средњег века, његових строгих правила, настаје епоха хуманизма и ренесансе. Аутори овог новог доба, у отвореном неслагању са средњовековљем које им непоредно претходи, окренули су се антици као родитељском, по идејама блиском времену. Окренути тој фази културне историје човечанстава, постају изузетно заинтересовани за дела Платона и Аристотела, као и за остале важне текстове старога века који им се са њиховог аспекта чинио хуманијим и окренутијим човеку.

У овој културној клими, која покушава да се ослободи стега претходне епохе и у центар стави човека који тежи слободи мишљења, живљења и стварања, могло би се очекивати разилажење са идејом ентузијастичке поетике, присутне у средњовековљу. Ипак, читав петнаести век је кроз бројне критичке и

---

121 Осим у *Ијону,* Платон образлаже значај надахнућа и заноса и у *Федру* и именује га, то је ерос, али онај филозофски ерос који нас не везује за тело земље већ носи до највиших истина и апсолутне лепоте.

122 Још један важан разлог постоји за непристајање на потојање песника у идеалној држави – пошто је Платона превасходно интересовала истина, поезија, као сенка сенке, као нешто толико удаљено од истине (идеје) није могла бити релевантан учесник живота у његовом замишљеном идеалном друштву.

поетичке текстове апострофирао као основни предуслов стварања феномен божанског надахнућа.

2. Ентузијастичка поетика у епоси хуманизма и ренесансе

Успостављање веза и сагласја човека хуманизма и ренесансе са наслеђем антике, подељено је у две фазе, чији је међаш година превођења Аристотелове поетике (1498), та година дели такозвану предренесансу од ренесансе. Обе фазе се одликују богатством, прецизније речено, мноштвом теоријских текстова, од којих неки претендују на релативно конзистентне и целовите поетике, али се у њиховом међусобном односу не може говорити ни о каквом јединству.

За предренесансу је карактеристична снажна платонистичка традиција, а један од првих поборниика ентузијастичке поетике је Леонардо Бруни. У свом тексту *Живот Дантеов* говори о две врсте песника, од којих су по њему мање вредни они чија је уметност превасходно резултат умешности настеле учењем, вештином и мудрошћу. Акценат је, очекивано, у ентузијастичком концепту вредновања уметничког дела, као и песницима који својом чудесношћу заврђују више пажње, јер они стварају уз помоћ духа покренутог неким скривеним импулсом, који Бруни зове *заносом и духовном обузетошћу* (Пантић, 1963: 181)[123].

Надахнуте песнике назива божанственим и светим, јер, како тврди Бруни, они то јесу по заносу у који падају током стварања, а опис тог стања транса који резултира уметничким делом, истоветан је оном у Платоновом *Ијону*. За разлику од Платона који величину и снагу тако насталог поетског текста види у утицају који може имати на реципијенте, Бруни, када говори о књижевном производу надахнућа апострофира стил: „Именом песника означује се изврстан и чудесан стил у стиховима прекривен и осенчен лепотом и узвишеним измишљајима“ (Пантић, 1963: 182).

У духу ентузијастичке поетике своје текстове писао је и Марсилио Фичино, који је полазиште за свој рад проналазио у идеји свог филозофског система (*побожне филозофије*). Циљ побожне филозофије био је да удружи платонистичку и хришћанску мисао и да усклади њихова учења. Сходно томе, за њега лепота није нешто што је материјалне природе, већ је то материјално само спољашњи одраз савршене божанске лепоте.

Међу уметностима Фичино даје примат поезији, јер она по њему боље изражава небеску хармонију, која осим пријатности доноси и душевну испуњеност. Такву поезију стварају песници обузети силовитим упливом снаге Муза. И он, као и Леонардо Бруни, наводно узима у обзир могућност поетике техне, али само као слику заблуде, као начин који може довести искључиво до безвредне поезије.

Овој групи платониста, захваљујући свом кратком тексту *Награда дојиљи,* прикључује се и Анђело Полицијано. Он је свој допринос идеји

---

123 Фирентинац Бруни указује да постоје две врсте заноса које неуком оку могу деловати истоветно. Треба јасно разликовати оне заносе које потичу од духовних болести од оних које потичу од оваплоћеног духа божанском енергијом, а ову, условно речено, здраву врсту заноса дели у четири врсте: пророштво које инспирише Аполон; мистерију као плод Дионисове активнсоти; поезију коју подстичу Музе и љубав коју инспирише Венера.

релевантности ентузијазма у стваралачком чину испричао кроз сведочења самих стваралаца, који у стању пуне свести и прибраности не умеју на рационалан начин да објасне своје *пророчке* песме. Сходно томе Полицијано у свом тексту потенцира стање општег транса, али он одлази и корак даље од Платоновог приповедања о тзв. Хераклом камену (схватању да надахнуће преко песника прелази на рапсода, а онда и на примаоца *божанских* стихова), и говори да та еурофија захвата и друге ауторе: „Те се од једних песника исти жар поривом срца преноси на друге песнике“ (Пантић, 1963: 188).

У текстовима који следе индикативно је и то да и у радовима оних који се декларишу као потомци Аристотела има озбиљног удела Платонових идеја. Узорити пример таквог помања порекла поезије је Марко Ђиролама Вида, аутор текста под насловом *О песничкој уметности* (очита је идентичност са насловом Аритотелове поетике), написаног у облику савета младом песнику. Основни савет је везан за оне дане када се песнику може учини да га је муза напустила - тада треба, саветује Вида, да чита дела старих песника, што јесте у духу хуманистичког императива, високог и квалитетног образовања и угледања на славне духовне претке.

Угледање на старе, у смислу напајања идејама осведочено вредних књижевних дела, Вида назива само благим поветарцем, а насупрот таквом стваралачком приступу заснованом на инвенцији, стрпљивости и раду песника, као кључну фазу стварања апострофира свети занос (назива га светим бесом и силном моћи) на који се не може утицати који долази од Бога. Марко Ђиролама Вида ову идеју проширује и са јаве преноси у сфере песниковог сна. Наиме, по њему, песник се *сети* у сну и сањајући спева стихове, те баш у таквим сненим тренуцима транса и поседнутости светим духом инспирације, пише своје највредније стихове.

Његова склоност ка Аристотеловим идејама се огледа већ у следећем савету, чисто техничке природе: Вида наглашава да је подједнако важан и разум и то баш у зауздавању *помахнитале* душе, тек када занос прође, може се реалним, свесним очима погледати оно написано и проценити на прави начин. На овај начин из фокуса нестаје чисто ентузијастичка рационализација песничког стварања и претвара се у оно чему је тежио још Псеудолонгин – познавању заната писања, које само има смисла када је реч о човеку рођеном с предиспозицијом *велике душе*, тј. способношћу за дубока и надахнута осећања.

3. Питање песничке оригиналности

Ренесанса инсистира на ученом песнику, врсном познаваоцу античке кулутре и уметности, а по превођењу Аристотела и у складу са захтевима поетике техне, и на његовом оснаживању познавањем техника и метода писања. Позивање прво на римске, а онда и на грчке узоре постаје манир тога доба, доказ нечијег образовања и права на припадање високом друштву ренесансних ерудита. У време када Петрарка пише своје радове постаје уобичајено слепо *имитирање* узора, те се сходно томе намеће питање оригиналности, да ли је уопште има и како се вреднује на осетљивој скали епохе препорода.

Петрарка своју поетичке ставове образлаже на примерима из сопственог опуса, говорећи о ономе што може заличити на плагијат. Потпуно свестан таквих идентичности, образлаже их кроз два разлога: уколико је реч о истоветним

стиховима, реч је о заборавности, а ако је то текст који се поклапа са текстом књиге коју он није читао, то објашњава духовном сродношћу између два песника која природно може постојати.

Петрарка примереним сматра позајмљивање од великих, с једним ограничењем: „Потребно је да свако изгради свој сопствени стил и да се чува да не буде, као врана, изврнут подсмеху ако је ружно окићен туђим или ако му птице које траже своје почупају сакупљено перје“ (Пантић, 1963: 159). Из реченог се намеће закључак да стилски прекомпоноване идеје или читаве пасаже „старих“ птице неће препознати као своје, те тако овде одлази корак даље од већ утврђеног као пожељног имитирања узора, и залази у сферу емулације.

Служећи се алегоричним начином уопштавања проблематике којим се бави, наводи две упечатљиве слике које говоре о томе како би требало да изгледа дело идеалног песника. Полазећи од хуманистичког темеља доброг стварања – угледања на квалитетне узоре, инсистира на еклектици испричаној кроз параболу о пчелама и меду. Песник треба да се у стварању угледа на пчеле које иду од цвета до цвета и из њих не доносе оно што су примиле, нектар, него посебном мешавином стварају восак и мед: „Тврдим да је знак елегантне окретности, ако се ми по прилици пчела, служимо својим речима, макар износили мисли других људи“ (Пантић, 1963: 158). Дакле, оригиналност се састоји у томе да се од мноштва мисли потакнутих разноврсним узорима створи ново и једно и да то ново буде још боље од онога дотада написаног.

Суштину види у оној тананој линији која одваја сличност, као пожељну, од истоветности, па каже да сродност писане речи узора и младог писца не сме бити као она између слике и насликаног или сенка сенке, како би Платон рекао, већ као између оца и сина: „Мада се ови често веома разликују стасом, ипак ту сличност ствара нека врста сенке [...] тако да чим угледамо сина, одмах нам пред очи искрсава слика оца; а ипак, кад би се предузела мерења, све би било различито“ (Пантић, 1963: 160). Новонасталом делу створеном принципом емулације одаје орден оригиналности, јер је та сличност првенствено духовне природе па тек онда, евентуално, у речима или стилу. Духовна сродност је скривена и она, каже нам Петрарка, ствара песнике, а сличност у речима ствара мајмуне.

Иако је Петраркин поетички систем јасан и заокружен, он допушта могућност и другачијех путева до циља. Свестан је постојања оних стваралаца чији пут до успеха не води преко *племенитих позајмица*, за њих каже да конац за своје песничко ткање, проналазе дубоко у себи, попут свилене бубе која из властите утробе извлачи драгоцену нит. Сматра да је та способност дата врло малом броју људи, док се остали (ту убраја и себе) морају прилагодити својој обичности и то их не сме поколебати у даљем раду. Њихова инвенција би морала бити слична оној већ наведеној, пчелињој.[124]

Оваквим сагледавањем света песника и њихових природом датих потенцијала, како Пантић запажа, Петрарка унапред *одсецао крила* оригиналности, у класичном смислу те речи, па су даље расправе, сем ретких

124 „На туђим ливадама и по селима заустављамо се код разноликог цвећа; претражујмо књиге учених људи и бирајмо из њих најцветније и најлепше мисли; окупљајмо се око белих љиљана, и радимо то неуморно скромно и полако“ (Пантић, 1963: 158-159).

изузетака, окренуте полемисању на тему кога подражавати – да ли то треба да буде један и најбољи међу ствараоцима старог века или се треба угледати на више њих, чији се опус сматра релевантним у квалитативном смислу.

3.1. Песничка самосвојност у ери посвећеној узорима

У ери несумњивог уверења у неминовност угледања на античке узоре, као предуслову за касније евентулно надограђивање сопствених идеја, настао је сукоб на линији да ли се треба приклонити филозофији пчеле и цвета или треба одабрати најбољег међу најбољима и посветити се настојању да се достигне вредност достојна тако великог узора. У вези с том нерешивом дилемом позната су две поетичке полемике, прва између Анђела Полицијана и Паола Кортезеа, док други полемички пар чине Ђонфранческо Пико дела Мирандола и Пијетро Бембо.

Анђело Полицијано, већ поменут као представник ентузијастичког опредељења, инсистира на трагању за сопственим ауторским, а против је имитације одабраних и највећих, у писму Кортезеу каже: „Мени се стварно чини да су слични папагају или свраки сви они који састављају ствари само подражавајући, и који говоре о ономе што не разумеју. Јер оно што они пишу нема ни снаге ни живота; без радње је, без осећања, без духа; они само леже, спавају и хрчу“[125] (Пантић, 1963: 186).

Цицеријанац Паоло Кортезе не пристаје на могућност постојања вредног песника који се ослања само на своје надахнуће, а недостаје му филолошко образовање, чиме имплицитно апострофира императив постојања узора. У свом одговору Полицијану инсистира на сопственом ставу, који је одређен идејом да треба тежити сличности са једним и најбољим, а то је за њега Цицерон (потврду за такаву процену не види као неку новост, већ као континуитет вредновања овог римског аутора од стране бројних својих претходника). Самоуверен у својој одлуци да је ослањање на Цицеронову заоставштину сигуран пут ка успеху, Полицијано тврди да га могу једино корити због тога што не уме како би желео да подражава идеалитет, као и да би више волео да буде следбеник и мајмун Цицеронов него питомац неких других аутора.

Ђонфранческо Пико дела Мирандола својим интелектуалним круговима нуди сопствену верзију Платонових учења о идејама. За разлику од постулата одабраности од стране божанских ауторитета, Мирандола донекле преиначује овај принцип у чињеницу да су сваком људском бићу рођењем у душу усађене разне идеје, па и идеја савршеног израза (чиме дар песништва не види као посебност, већ само као један од рођењем добијених божанских импулса). Узвишена лепота идеје савршеног израза покреће песника на активност, на трагање за оним што би је оваплотило у вредан песнички израз, јер „како савршене лепоте нема нигде остварене на једном месту, већ су јој делови расути на све стране, треба је део по део са тих разних страна и прикупљати“ (Пантић, 1963: 26).

Из тога произлази да је утемељење у литературу знаменитих претходника, у ствари, само начин да се да се открије оно што је у складу и што

125 Полицијано је познат по изјави: „Ја нисам Цицерон, ја самога себе изражавам“ (Пантић, 1960: 186).

употпуњује идеју коју сам песник носи у себи. Тако својеврсно подражавање античких писаца јесте, по Мирандоли, аутономан стваралачки чин, а сврха му није понављање, већ превазилажење узора. Комуникација између мртвих и живих стваралаца може бити стимулативна, тврди Мирандола, захваљујући чему живи песник има могућност не само да достигне већ и да надмаши своје учитеље.

Насупрот њему, Пијетро Бембо импулс савршенства коме треба тежити, проналази у једном, у генију кога дефинише као богом одрабраног да буде носилац „идеје доброг писања којој ништа не недостаје, која је у потпуности савршена, као што су то идеје правде, трезвености и осталих врлина“ (Пантић, 1960: 205).

Носилац божанске искре по њему је Марко Тулије Цицерон, због чега је Бембо и добио звање кнеза Цицеронијанаца, али он је, бар декларативно, толерантни кнез који није искључио могућност, да за друге ауторе, узор буде и неки други писац за кога се ти други песници *надају* да је највећи. Суштина је да Цицерон, или тај неки други одабрани, буду једини и ни под којим условима не смеју бити замењени читавим низом писаца међусобно различитих по вредности. Тај начин је верује Бембо прави, јер тако једино има наде, иако крхке, да ће песник пратећи свога духовнога учитеља достићи, а можда и престићи свој узор, да би и сам постао узор за друге.[126]

3.2. Освајање слободе

У време дубоког аристотелизма занимљив је подвиг Ђиролама Фракастора, који је као и многи пре њега, настојао да доведе у склад појам Аристотеловог мимезиса, као писања о потенцијално могућем и Платонов свет идеја. Идеја је у овом тексту одређена као део униврзалног и општег, и као таква лебди над творачким елементима песничког дела. Фракасторо приписује писцу право да измишља, а ово песничко право наводи на могућност преиспитивања односа поетског стварања и истине, да ли је писац који измишља и оно чега није било и чега никада неће бити јесте уметник или фалсификатор, који се још више удаљује од истине од Платоновог уметника који не успева да остане у њеним оквирима настојећи да буде подражавалац појавне стварности.

Пошто на тај начин ствара једну *потпуницу* истину, тврдо Фракасторо, он није лажов, али у измишљању не сме претеривати, што је у сагласју са Аристотеловим идејама: посао песника није да говори о стварним догађајима, већ да водиља буде закон вероватности или нужности. Овај ренесансни поетичар руши још један табу и осваја просторе песничке слободе, наглашавајући да предмет песниковог стварања не мора бити само човеков живот, већ песник може певати исто тако и о звездама, биљкама, животињама, стварима и појавама – за правог песника је свака материја добра, тврди Фракасторо, под условом да може бити учињена лепом.

---

126 Идеја о превазилажењу узора је само хипотетичка, очито без уверења да је то реално и могуће: „Као што је Цицерон међу Латинима био једини који је превазишао све оне који су пре њега били учитељи у добром писању, и који је у правом смислу те речи био велики и божанствен, тако може да се некада нађе неко други који ће надмашити како све остало, тако и самог Цицерона“ (Пантић, 1963: 206).

Отворивши врата песничкој слободи и оригиналности у избору тема и начину изражавања Фракасторо најављује једног од најзначајнијих поетичара ренесансе, аутора *Седам књига* поетике, чије је име Ђулио Чезаре Скалиђеро. Од стране проучавалаца ренесансе одређен је као аристотеловац, који се усуђује да противречи самом Аристотелу у жељи примереној епоси у којој живи и ствара, да не само достигне, већ и превазиђе свој узор. По њему песник јесте стваралац, а не једноставни кописта ствари из живота и природе, већ ради много више од тога, као неки други бог (alter Deus) ствара другу природу и нуди лепшу слику свега што постоји, али и слику онога што не постоји, дакле у својим песничким рукама носи оригиналан и непоновљив микрокосмос.

Франческо Робертели, такође, један од Аристотелових тумача, поезију је дефинисао као уживање засновано на измишљању:[127] Он не говори само о слободном аутору, који има легитимно право да измишља или како Фракасторо каже – лаже, пратећи логику приче коју жели да нам саопшти, већ и о слободном рецепијенту који својим сопственим разумом и размишљањем прима књижевност, а не, како платонисти верују, у трансу у који га је као последњу карику у низу довела божанска искра. Овај став је, такође, усклађен са Аристотелом, који говори о катарзи, али и о способности сваког човека да интелектуално реагује на дело, поред тога што у делу ужива.

На врхунцу ренесансе којом неприкосновено влада песник-ерудита, интелектуалац-енциклопедиста, ослоњен на своје претке и теоријске текстове своје и својих савременика, инцидент представља појава Пијетра Арентина. Он је био стваралац безусловно ослобођен свих стега, а оштрица његових напада је била усмерена на претенциозност високообразованих песника, али без чула за, како он каже, тако танану ствар као што је поезија. За Арентина, писца антипоетика формулисаних у облику писама, песници ерудите су само ормари пуни књига, њихове теорије су бесмислена мудровања, а њихово знање је сматрао ирелевантним, већ се, удаљивши се од поетике техне, окренуо ентузијастичкој опцији коју је са небеских висина спустио у природу саму, чији је део и сам човек уметник кога одликује *природна живахност*.[128]

У освајању песничке слободе, која би природно требало да резултира и песничком оригиналношћу важна је и књига Лодовика Кастелветра, насловом дефинисана као критичко читање Аристотелове поетике. Мирослав Пантић сматра да је то најоригиналнији и најнеустрашивији спис у читавој ренесанси.

Кастелветро, такође, не схвата стварање олако, верује да је за то потребан напор и оштрина духа, али на који начин то стваралац достиже? Он тврди да је суштинско својство песника у измишљању: „То измишљање и то изналажење, та инвенција и то стварање, истовремено су најтежи део песниковог рада; по њима је он своје име и добио“ (Пантић, 1963: 127). Насупрот таквој пројекцији

127 „Пошто поезија има за материју говор, измишљен и пун прича, јасно је да она мора на згодан начин да подеси и ту причу и ту лаж и да ниједној другој није толико својствено да се служи лажима“ (Пантић, 1963: 305).

128 У вези с тим Арентино каже: „Нисам се ја из незнања уклонио са Петраркиних и Бокачових стаза, јер ипак знадем што они јесу, већ ради тога да не губим време, стрпљење и име хотећи лудо да се у њих преобразим, пошто то није могућно; више вреди сува кора хлеба у својој кући од многих јела за туђим столовима“ (Пантић, 1963: 122).

идеалног ствараоца који измишља у оквирима могућег и вероватног, стоји онај други који песнички уобличава оно што се заиста догодило, покушавајући да подражава стварност.

Ову другу врсту песника Кастелветро је рационализовао на следећи начин: онај ко се стварајући бави постојећим не улаже никакав напор, па се тако не може одредити да ли је добар или лош песник. Онај ко се одлучи за принцип рада који подразумева обликовање чињеничне стварности може бити прозван варалицом, јер заводи читаоце само стилом и формом материјала који није плод његове инвенције.

Закључак

Силином чежње да буду високобразовани уметници, формирани на тековинама старе грчке и римске науке и књижености, ренесансни аутори су своју мисао, која је декларативно тежила одрицању од строгих правила, ограничавали оним текстовима старих који су у том тренутку били актуелни. Сходно доступној литератури, 15. век је период када се сусрећемо са бројним присталицама божанског надахнућа као кључног чиниоца порекла поезије.

Аристотелов век у италијанском хуманизму и ренесанси, сходно узору, чврсто стоји на идејама вероватног и могућег као и јасним захтевима поетике техне. До такве поетичке оријентације стиже се преко једне међуфазе, која садржи елементе и ентузијастичког и техничког поимања порекла песништва, пре него што ће се преточити у чисти аристотелизам, по својим постулатима ближи основама концепције хуманизма и ренесансе, чији је центар човек ослобођен свих логоса који владају њиме.

Када је извор песништва са небеса спуштен на ниво талентованог појединца, он је ограничен узорима на које би требало да се угледа. Упркос томе они, сходно свом схватању оригиналности, која од јалове имитације узора прераста у релевантну емулацију, успевају да пронађу начин исказивања сопствене оригиналности. То није само случај када је реч о књижевноуметничким текстовима, већ су и у интерпретицији поетика Платона и Аристотела дозволили себи лични став, верујући да су својим великим знањем и искуством стекли морално и професионално право за такве подухвате.[129]

Основне тековине ове епохе су истовремено и окренутост узорима и неговање индивидуалности, што је само по себи противречност, али не и једини неологизам: „У сенци Аристотеловог ауторитета изграђивана је неверна интерпретација његове *Поетике,* грађено је следбеништво пуно изневеравања [...] тражећи поштовање правила ренесанса је толерисала и њихова изневеравања“ (Милосављевић, 1985: 222). Чини се немогућим, у овој бурној ери, динамичној у поетичким струјањима, давање једноставног одговора на било које поетичко питање, али смо у овом раду покушали да укажемо на неке важније ауторе и ауторитативније поетолошке ставове у вези са насловом задатим темама.

129 „За ренесансу је, иначе, карактеристично проучавање античких списа на њиховим изворима, што је покренуло читав један процес превођења дела Платона и Аристотела, као и један посебан жанр - писање коментара поводом тих дела“ (Петровић, 1996: 196).

Литература

1. Аристотел (2008). *О песничкој уметности*. Београд: Дерета.
2. Бекер, Мирослав (1979). *Повијест књижевних теорија*. Загреб: Либер.
3. Квас, Корнелије (2011). Платоново разумевање истинитости песништва у: *Истина и поетика*, стр 81-124. Нови Сад: Академска књига.
4. Милосављевић, Петар (1985). *Методологија проучавања књижевности*, Нови Сад: Књижевна заједница Нови Сад.
5. Пантић, Мирослав (1963). *Поетика хуманизма и ренесансе I и II*. Београд: Просвета.
6. Петровић, Сретен (1996). *Естетика.* Београд: Чигоја штампа.
7. Платон (1970). *Ијон/ Гозба/ Федар*. Београд: Култура.

Snežana Milojević

THE PROBLEM OF POETIC INSPIRATION AND ORIGINALITY
IN THE POETIUCS OF THE HUMANISM AND RENAISSANCE

Abstract: *This paper examines the reflection on the correlatives given in its title in the poetic texts of the Italian Renaissance. The explication of poetic inspiration and poetic originality is contextualized by the key postulates of Plato's and Aristotle's Poetics, which in this epoch are apostrophized as inviolable models. Although the authors of the Humanism and Renaissance insist on education and emulation of the ancient texts, resulting in a conflict between whether to write inspired by one and the best spiritual ancestor or use more of them as source of inspiration, they were able to theoretically substantiate their idea of originality. Originality is essentially determined by emulation, a higher degree of imitation, within which a creator finds its own authentic voice despite a marked reliance on education and reading experience.*

Key words: *enthusiastic poetics, techne poetics, imitation, emulation, originality.*

Милутин Ђуричковић
Висока школа за васпитаче
струковних студија,
Алексинац

УДК 821.163.41-93-31.09 Стакић М.

АВАНТУРЕ НАПУШТЕНОГ ДЕЧАКА

Сажетак: *У овом раду биће речи о првом роману за децу и младе Мирјане Стакић „Николај“, који се појавио прошле године у издању београдског „Букленда“. Поднаслов „Авантуре напуштеног дечака“ унеколико одређује жанр и тематику дела (153 стр.), које у својој сложеној структури разматра крупне етичке, естетичке и социолошке проблеме, а све то у међусобној корелацији реалног и фантастичног. Са благим утицајима Дикенсовог натурализма и харипотерјевског окултизма, роман о напуштеном дечаку представља потресну и дирљиву причу, која децу сигурно неће оставити равнодушним.*

Кључне речи*: роман, напуштена деца, насиље, родитељи, реалност, фантастика.*

У нашој литератури и науци о књижевности није редак случај да се теоретичари и проучаваоци књижевности за децу и младе окушају и као писци или песници. Од припадника старије генерације то су већ неколико пута са успехом показали професори: Сима Цуцић (*И Моца хоће у школу, Први кораци*), Владета Вуковић (*Звезде детињства*), Драгутин Огњановић (*Црвена река, Ручак на небу, Канце и крила, Тамарин шал*), а од савременика: Воја Марјановић (*Убске приче, Последња песма моје нане*), Драгољуб Јекнић (*Оаза детињства, Под погледом звезда*), Миомир Милинковић (*Лет у свет, Песма и дете, Воденица код два јарца*), Славољуб Обрадовић (*Са сунцем у оку, Цвет јасмина*) и други, чије су приче, песме и романи наишли на леп пријем код читалаца и књижевне критике. Идући њиховим стопама, књижевна критичарка и доктор методичко-дидактичких наука Мирјана Стакић (1973) објављује први роман за децу и младе, који се појављује после неколико успелих и поновљених романа за одрасле:

- *Анина прича* (2004-2011, 5 издања),
- *Ханина кћи* (2011),
- *Хајдучица* (2005-2007, 3 издања),
- *Кисело грожђе* (2006, 2007, 2 издања),
- *Изгубљене душе* (2008, коаутор).

Такође, Стакићева је објавила и збирку приповедака *Повратак Одисеја* (2008), радио драму *Срце* (2006), као и збирке поезије *Ноћне птице* (1998),

Мандрагора (1999) и *Самовања* (2004). Од научно-стручних издања издвајају се монографија *Стручне методе у настави књижевности* (2002) и читанка за 6. разред основне школе *Чаролија читања* (2011, коауторство са М. Милинковићем). Ради се, дакле, о веома богатом и разнородном литерарном и научно-стручном опусу, који је за релативно кратко време изнедрио читав низ запажених и драгоцених остварења за децу и одрасле.

Првенац за децу и младе Мирјане Стакић *Николај* (*Авантуре напуштеног дечака*) потврђује мисао Виктора Шкловског да се роман састоји од комада, односно новела. Састављен од 24 нумерисана и насловљена поглавља, овај роман има чврсто повезану композицију, са линеарним/ хронолошким приповедањем у првом лицу једнине. Основна тема дела јесте живот напуштеног дечака Николаја, који од своје седме године живи без оца и мајке у Дому за незбринуту децу. Поред живота без родитеља, у великој мери разматра се и проблем насиља, односно злостављања малолетне деце, која су принуђена да краду и просе у иностранству како би на тај начин себи обезбедила средства за голу егзистенцију.

Ако се узме у обзир фокализација Жерара Женета, као термин који дефинише однос аутора према нарацији у тексту, онда се за овај авантуристички роман може рећи да у својој сложеној епској структури сажима тзв. унутрашњу фокализацију, која посматра догађаје из перспективе лика. С друге стране, када је реч о тзв. *дијегези* (догађајни след, фабула, прича), у том случају разликујемо *екстрадијегетско* приповедање, које подразумева ситуацију када је приповедач изван догађаја о којима прича.

Роман *Николај* је дирљива и потресна прича о авантури и магији, о невероватној пустоловини коју проживљава напуштени дечак Николај, који детињство проводи у Дому за незбринуту децу, трпећи злостављања обесних дечака. Николајевим бекством из сиротишта започиње фантастично путовање, у коме се преплићу снови, магија и чаролија са суровом реалношћу. Дечак препознаје скривене моћи у себи и постаје ђак – чаробњак у „Школи за изгубљене дечаке“ у тајанственом замку Арније. У школи за чаробњаке Николај стиче знања која се не могу научити у обичној школи. Учи лекције срца, пријатељства и љубави. У реалности, овог дечака отимају трговци децом и одводе у Италију да проси.

Његов сабрат и пријатељ у ходу по мукама је мали црни Мита, који поред своје језичке разбарушености изазива низ смешних ситуација и недоумица моралног карактера. Највећа жеља главног јунака јесте да пронађе своје родитеље и тако буде заувек срећан. Попут Оливера Твиста, Николај се стицајем разних околности суочава са бројним животним недаћама, изазовима и проблемима, у којима доживљава свакојаке пустоловине, стиче познанства и пријатељства, и на крају ипак побеђује правда и све се добро завршава. Монолошка исповест овог дванаестогодишњака је упечатљива и прилично уверљива, па на моменте се стиче утисак да се ради о тзв. документарној прози са елементима репортаже и/или фељтона. Писан течно и једноставно, роман је врло динамичан и узбудљив, јер скоро свака епизода представља засебну причу и мисаону целину.

Ради се о приповедању у коме долази до померања међусветовних граница и трансформације просторно-временских категорија, што показује средишњи део романа са харипотеровским елементима чудесности и бајковитости (*Варнина прича, Арнија*). Такво постојање двоструке стварности (реалистичке и митско-магијске) обезбеђују већи степен интригантности и наративне заводљивости веома својствене и пријемчиве деци свих узраста, а са друге стране потврђује и *дечију потребу за чудесним* (М. Данојлић).

Обрађујући невеселу животну причу о напуштеном дечаку, ауторка показује да детињство није „блажено доба игре“ (М. Монтесори), већ сурова и озбиљна борба са којом се деца суочавају током свог сазревања и стасавања:

- Бори се, Николај! Бори се, да би живео!

Морам се борити. Обећао сам себи да ћу преживети и побећи из овог пакла. (Стр. 118).

У различитим експликацијама роман разматра и низ етичких питања, која нису реторичка и безазлена: *Зашто одрасли затварају очи пред патњом деце?* (Стр. 118) или: *Не може да разуме како неко може да буде тако суров према деци.* (Стр. 136-137). Оваква морална запитаност провлачи се кроз интимистичке исказе малолетног јунака, кога прати сурова и невесела судбина бескућника. Два завршна поглавља (*Тренутаак славе, Авантура се наставља*) откривају проблем приче до танчина, тако да сазнајемо да је реч и о својеврсној трговини децом, њиховом злоупотребом и просјачењем, које је медијски пропраћено и, наравно, окончано позитивним исходом у највећој мери.

Исказавши јавно своју највећу животну жељу да пронађе маму и тату, мали Николај постаје прави јунак који је у стварности *учио лекције живота*. Отуда потиче његово емпиријско закључивање: *Заједно смо учили како живот може да буде суров и груб, али човек не сме да буде лош и зао.* (Стр. 147). На крају романа наглашава се наставак приче, односно животна авантура малог Николаја, пред којим се налази *још пуно лекција, испита, искушења*...

Психологију раног сазревања и одрастања актанта прати својеврсна реконструкција детињства и егзистенцијална пројекција, која је типизирана и стандардна у смислу успостављања социјалног реалитета и оснаживања породичног миљеа. Ова животна и актуелна прича приказује слојевит емотивни живот детета – од падова и разочарања (*Бекство из дома*) до успона и надања (*Тренутак славе*). У тешкој и неизвесној борби за свој идентитет и проналазак родитеља, Николај показује велики активизам и немирење са постојећом ситуацијом, наглашавајући своју опсесију као последњу реченицу романа: *Знам да су моји родитељи живи и да негде чекају на мене.* (Стр. 147).

Овим романом Мирјана Стакић је показала несумњиво приповедачко умеће у обраћању деци и младима, нарочито у оном делу у коме преовладавају мотиви реалистичког и фантазмагоричног истовремено. *Николај* представља зрело и синтетизовано романсијерско остварење, чија идејно-тематска окосница има конфликтну драмску и филмску узбудљивост, као и завидан степен васпитно-сазнајне функције. Нова искуства живота, детињства и младости (Х. Георгијевски) детерминисана су у свом пуном замаху, врло аутентично и естетички осмишљено, са пустоловним, бајковитим и поучним елементима у првом плану. Опредељујући се за описивање и разматрање не баш захвалне и

једноставне тематике, ауторка се не поставља као пасиван посматрач и хроничар (*Истрага*), већ као поучавалац и забављач (*Принцес крофне*), који потискује позицију наивног и мелодрамског.

Тиме се, заправо, фабула усмерава ка самоосвешћивању главног јунака, односно комплекснијем сагледавању његове слике света и суочавању са непосредним животним изазовима (*Авантура се наставља*), што је и један од основних семантичких циљева/ порука ове хибридне епске творевине са (не)скривеном идејном тенденцијом.

Литература

1. Георгијевски, Христо (2005). *Роман у српској књижевности за децу и младе,* Нови Сад: Змајеве дечје игре.
2. Милинковић, Миомир (2010). *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу,* Нови Сад: Змајеве дечје игре.
3. Петровић, Тихомир (2011). *Увод у књижевност за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
4. Пијановић, Петар (2005). *Наивна прича*, Београд: СКЗ - Учитељски факултет.
5. Стакић, Мирјана (2013). *Николај – Авантуре напуштеног дечака*, Београд: Bookland.
6. Турјачанин, Зорица (1978). *Роман за дјецу,* Сарајево: Свјетлост.

Milutin Đuričković

THE ADVENTURES OF AN ABANDONED BOY

Abstract: *In this paper we will discuss the first novel for children by Mirjana Stakić "Nikolai", which appeared last year in the edition of "Bookland", Belgrade. The subtitle "The Adventures of an Abandoned Boy" partly determines the genre and the theme of the novel (p. 153), which in its complex structure deals with major ethical, aesthetic and sociological problems, in a correlation of the real and the fantastic. With a mild influence of Dickens's naturalism and "harrypoterian" occultism, the novel about an abandoned boy presents a shocking and moving story that will not leave children indifferent.*

Keywords: *novel, abandoned children, violence, parents, reality, fiction.*

Биљана Ристић
Медицинска школа,
Врање

УДК 371.3::811.133.1]:37.046.2

КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ У НАСТАВИ ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА НА РАНОМ УЗРАСНОМ НИВОУ

Резиме: *Данас се учењу страног језика на раном узрасном нивоу поклања велика пажња. Под раним узрасним новоом подразумева се свако учење језика у предшколском или раном школском узрасту. Програм наставе страног језика као циљ предвиђа комуникацију на том језику и упознавање са културом и цивилизацијом земље чији се језик учи. У раду ће се разматрати употреба аутентичног језичког материјала, књижевних текстова (бајки, басни, песама, филмова) у учењу француског језика на раном узрасном нивоу. Учење страног језика биће занимљивије уз слушање пригодних текстова из књижевности, уз видео материјал и цртеже.*

Кључне речи: *француски језик, књижевни текст, рани узрасни ниво, комуникација, аутентични материјал.*

Деца на раном узрасном нивоу могу се лако мотивисати за учење страног језика. То је период када се вокабулар, граматика, синтакса матерњег језика стално проширују. Учење страног језика требало би да буде учење кроз игру, кроз песму, кроз приближавање другоме, тј. успостављање комуникације. Усвајање језика је креативан процес, а способност деце да опонашају оно што чују у свом окружењу само им помаже да искористе језичку креативност. Деца на овом узрасту су, такође, доста флексибилна, страни језик усвајају на начин близак усвајању матерњег језика, тј. природним путем. Када настава страног језика почиње, нпр. у добу од 6 година, мора се имати у виду краће време концентрације и мањи когнитивни капацитет учења. Истовремено се мора имати у виду да матерњи језик није у довољној мери развијен као код деце од 10 година, када се обично почињало са учењем страног језика. Час би на овом узрасту требало да траје двадесетак минута. Префорсирање увек иде са губитком мотивације. Бројне игре у настави, радни материјал (слике, постери) могу се употребити. Једноставни текстови из књига за децу у стању су да пруже основни утисак о страном језику када је у питању изговор, ритам и интонација. Књиге за децу, бајке и басне, погодније су за учење страног језика код деце у вртићу него код ученика на старијем узрасном нивоу који иду у школу.

Комплексност самог предмета страног језика захтева добре наставне методе и уџбенике. Поред основног уџбеника требало би да постоји и упутство за наставнике. Интернет се, такође, користи у савременој настави. Наставник

може користити аудио и видео касете, књигу текстова, књигу вежбања за ученике итд. Елементи културе и цивилизације требало би да се такође налазе у уџбенику.

Употреба аутентичног језичког материјала, првенствено аутентичних текстова, данас је општеприхваћен тренд у настави страних језика. Обрада књижевног текста у комуникативном приступу учења језика била је сувише дуго запостављена. Важност читања књижевних текстова у процесу учења језика не може се пренебрегнути, што захтева савременији приступ проблему. Књижевно дело често на занимљивији начин упознаје читаоце са културом из које потиче пружајући му њену потпунију слику.

Активности на страном језику су у складу са васпитањем и образовањем предшколске деце и деце у почетним разредима основне школе. Деца се подстичу и мотивишу да учествују у активностима које су намењене њиховом когнитивном, емоционалном и етичком развоју, а децу највише мотивише игра и све активности везане за њу, поготову ако се изводе уз певање, покрете и ритам.

Превођење са француског на српски језик треба избегавати, а непознате речи објаснити помоћу познатих речи или мимике. Један од важних задатака онога који изводи активност на француском језику са предшколском децом је да анимира децу и мотивише их да буду што активнија.

Наставник се служи само француским језиком, при чему му ванјезичка средства, као што су мимика, гестови, показивање помажу да успостави комуникацију са децом. Песмицама се посвећује велика пажња, а истовремено са певањем иду ритмички покрети или радње. Осим кратких песама, деци се дају разбрајалице и приче (бајке и басне). Приче иду уз слике и уз илустроване књиге за децу. На часу, који траје 20-30 минута, смењују се различити облици активности.

Књижевни текст је основ за рад на језику, пружа материјал за практично и у исто време теоретско овладавање језиком, тј. градиво за асимилацију и стицање речи, граматике, говорних навика. С друге стране, књижевни текстови служе општеобразовним циљевима којима тежи настава страних језика, тј. служе за интелектуално образовање ученика, за упознавање културе и земље једног народа. Веома је битно пронаћи текстове који својим језичко-стилским аспектом одговарају и одређеном нивоу знања деце, односно ученика. Раније су у уџбеницима били заступљени и адаптирани текстови из књижевности, што се сада не препоручује, већ се данас акценат ставља на аутентичном тексту. Одломци из позоришних дела због свог дијалошког облика врло су погодни у настави страних језика. На часу се може организовати мала позоришна представа где су глумци сама деца.

Литература

1. Bablon, F. (2004). *Enseigner une langue etrangere a l'ecole*. Paris: Hachette.
2. Blondin, C. at al. (1998). *Les langues etrangeres des l'ecole maternelle ou primaire*. Paris-Buxelles: De Boeck.
3. Calaque, E. (1997). *L'enseignement precoce de francais langue etrangere*. Grenoble: Publication du LIDELEM.
4. Gaonac'h, D. (2002). *L'enseignement precoce des langues*. Lyon: Chronique Sociale
5. O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues etrangeres*. Paris: Hatier-Didier.
6. Porcher, L. (1989). Didactique: Pour la beaute du geste. Dans Porcher, L. Galbris G, *Geste et communication*, ed. Langue et apprentissage des langues. Paris: Hatier, *CREDIF*.
7. Бугарски, Р. (1982). Језик и култура са социолингвистичког становишта. У *Језик и култура у настави страних језика.* Зборник реферата, Београд.
8. Бјелица, Невенка - Остојић, Бранко (1983). *Игре у настави страних језика.* Сарајево: Свјетлост.
9. Димитријевић, Н. (1984). *Лингвистика и методика наставе страних језика.* Београд: Центар за стране језике.
10. Месић, М. (2006). *Мултикултурализам. Друштвени и теоријски изазови*. Загреб: Школска књига.
11. Радусин-Бардић, Н. (2009). *Савремени француски филм у настави француског језика као страног језика.* Годишњак Филозофског факултетаXXXIV (1), 81-90.
12. Tagliante, Ch. (2007). *Evaluacija i zajednički okvir.* Paris: Cle international, Sejet.
13. Точанац-Миливојев, Д. (1997). *Методе у настави и учењу страних језика.*Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
14. Шотра, Т. (2010). *Дидактика француског као страног језика.* Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет.

Biljana Ristić

LITERARY TEXTS IN TEACHING FRENCH AT AN EARLY AGE LEVELS

Summary: *Today, learning a foreing language at an early age has received much attetion. The early age levels include any learning at a preschool or early school age. The programme of foreign language teaching provides communication in that language as a goal, but also exploring the culture an civilization of the conutry whose language they learn. This paper will discuss the use of authentic materials in teaching French at an early age, i.e. the use of literary texts (fairy tales, fables, poems, song, films). Teaching a foreign language to children will be more interesting with listening to suitable texts from the children's literature, along with videos and drawings or with singing in a foreign language.*

Keywords: *the French language, literary text, an early age, communication film, authentic materials.*

Sofija Kalezić
Univerzitet Donja Gorica,
Podgorica (Crna Gora)

UDK 371.3::821.113.6-93
821.113.6-93-31.09 Lindgren A.

NASTAVNA OBRADA ROMANA "PIPI DUGA ČARAPA" ASTRID LINDGREN

Sažetak: *Mada je napisala preko sedamdeset knjiga za djecu, Astrid Lindgren je najpoznatija po svojoj devetogodišnjoj junakinji, pjegavoj riđokosoj djevojčici sa dvije duge pletenice, nemarno obučenoj, koja nosi jednu crnu, a drugu braon čarapu i cipele dva broja veće. Pipi živi sama sa svojim konjem i majmunom - gospodinom Nilsonom, koferom punim zlatnika i drvetom na kojem raste čokolada. Ona ima oštar jezik, radi samo po svome, a kako raste bez majke koja je umrla i oca mornara koji se izgubio negdje na moru, ne mora nikog da sluša. Pipi je uvjerena da se njen otac spasio negdje u Južnim morima i da je postao kralj svih kanibala. Kao i mnogi drugi heroji skandinavskih legendi - i Pipi je neustrašiva, ne stari i posjeduje natprirodnu snagu.*

Ključne riječi: *djeca, djetinjstvo, moć, mašta, nestašluci, inspiracija.*

I. Istraživačka pitanja i zadaci

1. Kako se zove glavna junakinja ovog ostvarenja? Nabrojte njene osobine. U kakvoj je vezi njeno ime sa izgledom? Kakve je boje njena kosa, a kakve čarape? Zašto se njena kuća zove "Vilekula"? Da li Pipi ima roditelje i sa kim ona živi? Šta je Pipin tata? Kakav je njen odnos prema ocu?

2. Ko su njeni kućni ljubimci? Kakav odnos ima Pipi prema njima? Ko su njeni najbolji drugari? Da li su Tomi i Anika realni ili nerealni junaci? Koje njihove osobine su vam se svidjele? Da li je autorka na uspjeliji način odslikala lik Pipi ili Tomija i Anike? Razvrstajte glavne i sporedne junake u djelu.

3. Koji Pipin nestašluk vam se posebno dopao? Zbog čega biste voljeli da ste snažni i hrabri kao Pipi? U koju svrhu biste svoju snagu upotrijebili? Da li je ova djevojčica društvena ili povučena? U kojim prizorima romana je njena hrabrost posebno istaknuta, a u kojim njena društvenost?

4. Da li je Pipi strah da sama živi u kući? Kako biste se vi osjećali da ste na njenom mjestu? Kakva osjećanja kod vas budi pomisao na topli roditeljski dom? Po kojim svojstvima je Pipi drugačija od ostalih junakinja, sa kojima ste do sada imali priliku da se upoznate? Zašto sreća prati hrabre i odvažne?

5. Zaokružite slovo pod kojim je iskazano vaše mišljenje o djelu: a) zanimljiv je; b) dosadan i naporan; c) pojedina prethodna djela bila su zanimljivija. Način

izlaganja Astrid Lindgren je: a) uvjerljiv; b) naivan; c) duhovit. Ovo djelo pripada sljedećoj vrsti: a) pripovjetka; b) priča; c) roman. U djelu su predstavljeni: a) realni (stvarni) svijet; b) nerealni (izmaštani) svijet; c) i jedan i drugi.

6. Ko kazuje radnju u romanu? Da li je sadržaj djela moguć ili izmišljen? Zbog čega biste voljeli da ste nalik Pipi? Koje njene osobine vam se nijesu dopale? Šta biste nakon čitanja ovog romana pitali književnicu Astrid Lindgren? Koje detalje u ovom djelu biste, da ste u mogućnosti, promijenili? Pročitajte naglas prizore u djelu koji su posebno privukli vašu pažnju.

II. Inspirativna podloga romana

Mada je napisala preko sedamdeset knjiga za djecu, Astrid Lindgren je najpoznatija po svojoj devetogodišnjoj junakinji, pjegavoj riđokosoj djevojčici sa dvije duge pletenice, nemarno obučenoj, koja nosi jednu crnu, a drugu braon čarapu i cipele dva broja veće. Pipi živi sama sa svojim konjem i majmunom – gospodinom Nilsonom, koferom punim zlatnika i drvetom na kojem raste čokolada. Ona ima oštar jezik, radi samo po svome, a kako raste bez majke koja je umrla i oca mornara koji se izgubio negdje na moru, ne mora nikog da sluša, "čak ni učiteljicu kada priča gluposti". Pipi je uvjerena da se njen otac spasio negdje u Južnim morima i da je postao kralj svih kanibala. Kao i mnogi drugi heroji skandinavskih legendi – i Pipi je neustrašiva, ne stari i posjeduje natprirodnu snagu: "Ona može da ponese konja ako hoće, a hoće" (Lindgren 2005 : 4).

"Ako bi se neki putnik obreo u Malom Gradiću, pa još ako bi zalutao pa dospio na sam kraj gradića, morao bi zapaziti vilu "Vilekulu" – počinje svoj čuveni roman švedska književnica Astrid Lindgren. – "U stvari, što se same vile tiče, tu nije ni imalo nešto naročito da se vidi: stara, naherena kuća, a oko nje prilično zapušten vrt. Pa ipak, stranac bi vjerovatno zastao i zapitao se ko tu stanuje. Naravno da stanovnici Malog Gradića znaju ko u vili stanuje, kao što znaju i zašto u njenom tremu stoji jedan pravi živi konj. Ali, od nekog ko je doputovao iz sasvim drugog kraja ne može se, naravno, očekivati da to zna. Zato bi se stranac morao naći u čudu, pogotovo ako bi to bilo u smiraj dana, predveče i, naročito, ako bi putnik vidio i jednu malu djevojčicu kako, iako je kasno, šeta po vrtu ne ostavljajući uopšte utisak da namjerava uskoro na počinak" (Lindgren 2005 : 5).

Astrid Lindgren je na neobičan način dobila inspiraciju da napiše roman o nesvakidašnjoj djevojčici: "Moja kćerka Karin je bila bolesna i tražila je da joj ispričam bajku. Pitala sam je o čemu, a ona je odgovorila: "O Pipi Dugoj Čarapi". Rečeno – učinjeno. Nisam je pitala ko je Pipi Duga Čarapa. Samo sam počela priču, a pošto je to bila čudna djevojčica - i priče su ispale čudne. Bertland Rasel je jednom napisao da djeca sanjaju o moći, isto onako kao što odrasli sanaju o ljubavi. A Pipi je dijete koje ima moć. Za djecu je divno da pomisle: "Uh, kad bih bio kao Pipi! Mogao bih ocu da kažem: "Nemoj to da radiš". Ona ima moć, ali je nikada ne zloupotrebljava, što mislim da je divno, ali i najteže" (Crnković 1980 : 45).

Astrid Emilija Erikson rođena je 1907. u Vimberbiju, na jugu Švedske. Odrasla je na petsto godina staroj farmi u crvenoj kući, okruženoj voćnjacima jabuka. Bila je to seljačka, konformistička Švedska, sa mnogo religioznog. Sa šesnaest godina napustila je školu i zaposlila se u lokalnim novinama. Idilična mladost naglo je prekinuta kada neudata sa devetnast godina ostaje u drugom stanju. Odlazi u Kopenhagen, gdje rađa sina Larsa, a potom se nastanjuje u Štokholmu. Da bi mogla da se izdržava, zapošljava

se u Kraljevskom automobilskom klubu. Godine 1921. udaje se za kolegu Lindgrena, sa kojim dobija kćerku Karin. Sedamdesetih godina uključuje se u javni život da protestvuje protiv švedskog poreskog sistema, koji je samostalne umjetnike, kao što su bili ona i slavni režiser Ingmar Bergman, opteretio nepodnošljivim dažbinama. Zaštita i dobrobit djece, takođe, bili cy njeni veliki angažmani, pa se u Štokholmu i danas nalazi jedna od najvećih bolnica u Evropi koja nosi njeno ime. Bila je prva žena izabrana za člana Švedske Akademije, koja joj je dodijelila mnoga priznanja, uključujući i medalju "Hans Kristijan Andersen". Njena djela bila su preteča konvencije Ujedinjenih Nacija o pravima djeteta i švedskog zakona kojim se zabranjuje fizičko kažnjavanje djece.

Prvo neposredno osjećanje koje možemo imati nakon čitanja *Pipi Duge Čarape* jeste zadovoljstvo što smo i sami zašli u svijet neobičnog djeteta u nesvakidašnjim životnim okolnostima. Tajna djevojčice Pipi najprije se ogleda u sasvim jedinstvenom razumijevanju svijeta, koje ima u odnosu na Tonija, Aniku i ostale njene drugare koje upoznajemo kroz ovu priču. Sve na prvi pogled djeluje kao bajka, a opet to nije, jer ovdje nema ni vještica, ni duhova, ni dobrih ili zlih vila, ni zmajeva, carevića, princeza, ni teških zagonetki do čijih odgovora se mora doći. Nema ničega što dodatno uzburkava maštu, nego je djevojčica Pipi sama svoja nastajuća i narastajuća bajka i sam svoj centar svijeta.

Djela Astrid Lindgren prevedena su na oko 80 jezika i prodata u oko 80 miliona primjeraka. Za Pipi Dugom Čarapom ne zaostaju ni drugi likovi: Karlson na Krovu, Emil iz Leneberije, Braća Lavljeg Srca, Ronja - gusareva kći. Ona je milionima čitalaca kroz svoje romane podarila hrabrost i snagu. Astrid Lindgren je govorila u ime sve djece svijeta i ostala zapamćena kao zaštitnik prava djece na igru i na djetinjsvo.

III. Sloboda kao idol

Interpretacija romana *Pipi Duga Čarapa* švedske književnice Astrid Lindgren za učenike obično predstavlja zadovoljstvo, jer djeca vole lik buntovne devetogodišnje djevojčice i saživljavaju se sa njim. Pipi posjeduje sve osobine koje su djeci sličnog uzrasta prijemčive: duhovnu i fizičku snagu, odvažnost, šarm, neustrašivost, dobrotu i slično. Za uzrast drugog razreda osnovne škole u priručniku za nastavnike *Kako to može* preciziraju se receptivni preduslovi kojima je učenik na spomenutom obrazovnom nivou poželjno da vlada: "Pored razvijanja ljubavi prema čitanju i književnosti uopšte, nastava književnosti kroz djela koja se čitaju u nastavcima treba da omogući ostvarivanje sljedećih ciljeva: učenik/ca treba da zna - ime i prezime pisca; naslov djela; ime glavnog lika; da ispriča kratak sadržaj, da istakne dominantnu osobinu lika i osnovna emocionalna stanja: radosno, tužno, smiješno; kaže svoj utisak; razumije i koristi pojmove - igrani film, crtani film, pozorište, pozorišna predstava" (Pajović/Vulić/Mujičić 2005 : 87).

Učenici se najčešće oduševljajavaju komičnim likom Pipi Duge Čarape i veoma im je atraktivna i sama pomisao na to da jedna devetogodišnja djevojčica može raspolagati svojim životom i vremenom onako kako to sama želi i osjeća, bez ičijeg autoriteta i tutorstva. Pipi je, naime, siroče bez oca i majke. Međutim, njen literarni tvorac Astrid Lindgren, tu činjenicu nije naglasila u romanu kao nešto što treba da izazove sažaljenje u odnosu na glavnu junakinju. Pipina majka je umrla dok je ona još bila mala, i ona zamišlja da joj šalje pozdrave sa oblaka, a otac, kapetan Južnih mora, nestao je prilikom brodoloma, da bi se ponovo pojavio na opšte zadovoljstvo čitalaca, pred kraj romana.

Pipi je hrabro dijete koje je u stanju da se uhvati u koštac sa životom, da samoj sebi postavlja naređenja, bori se sa jačima od sebe i što je važno, nije osvetoljubiva, svoju snagu nikada ne zloupotrebljava, maštovita je i umije da oprašta. Ona na poseban način odražava odnos između svijeta djece i svijeta odraslih, ističe sve ono što je specifično za "dijete u čovjeku" i apostrofira slobodu kao najveći idol i izazov djetinjstva.

Istorija ovog čuvenog ostvarenja pomalo je neobična: prvo pojavljivanje Pipi izazvalo je negativne reakcije pojedinih roditelja i nastavnika koji su je vidjeli kao prijetnju javnom moralu. Nije predstavjalo problem samo to što živi sama u kući sa majmunom i konjem, već i zato što odbija da ide u školu i priča o stranim mjestima koja je posjetila sa svojim ocem, kapetanom Južnih mora. Skeptik je bio i veliki švedski izdavač Gerard Bonijer, koji je odbio da štampa rukopis uz riječi: "Šećer na podu i pobuna u dječjoj sobi! Ne, ja se ne usuđujem da preuzmem odgovornost za to" (Crnković 1980 : 60). To je bila odluka zbog koje je Bonijer kasnije zažalio.

Iako se nakon brojnih tiraža ove knjige obogatila, Astrid Lindgren je nastavila da živi u istom skromnom stanu u kome je "rođena" *Pipi Duga Čarapa*. Ustajala je rano, kako bi pisala, a potom odlazila na posao u izdavačku kuću "Raben i Sjegren" koja objavljuje knjige za djecu, gdje je bila urednik. Ova švedska spisateljka je umrla u 94. godini i nasljednicima ostavila veliko bogatstvo ostvareno od prodaje oko 130 miliona knjiga, kao i prava na snimanje filmova, pozorišnih predstava, prodaje igračaka, postera, video-igrica i odjeće sa likom slavne literarne junakinje.

Nakon njene smrti, švedska javnost je izvršila velik pritisak da Astrid Lindgern bude dodijeljena Nobelova nagrada za književnost, ali, na žalost - ovo priznanje se ne daje posthumno. O njenoj neobičnoj literarnoj junakinji sud izriče Milan Crnković: "Poput svih velikih majstora fantastične priče i Astrid Lindgren je izradila sasvim poseban svoj tip. Njena je glavna junakinja devetogodišnja djevojčica Pipi, komičan lik male divlje djevojčice koja se kreće na realnom terenu uobičajnog dječjeg života, tek su joj realnošću postupaka fantastične priče dodane neke općedječje želje kao njena osobina. Ta mala pirgava, riđokosa djevojčica s nosićem kao krumpir, velikim ustima i golemim cipelama, predstavlja oličenje neobuzdane i potpune slobode: slobode da budeš dijete i da se vladaš kao dijete, da živiš u kući sam i da se sam brineš za sebe, da putuješ ako hoćeš i da ne putuješ ako nećeš, da ne ideš u školu dok sam ne osjetiš potrebu da ideš, da se s policajcima igraš lovice po krovu, da šećeš okolo sa svojim majmunčićem koji se zove gospodin Nilson, itd. Astrid Lindgren je za knjigu sa ovakvim licem teško našla izdavače i trebalo je vremena da savlada otpor pedagoga. A kasnije se vidjelo da su je djeca izvrsno primila, te je Astrid Lindgren ubrzo stekla veliku popularnost u domovini u svijetu" (Crnković 1980 : 62).

U vrijeme kada su djevojčice u knjigama, uglavnom, bile vrijedne, poslušne i tihe, Pipi "veća od života", pojavila se kao neželjeni šok za mnoge roditelje, ali i kao dašak svježine za djecu. Ona je jača od svih, samodovoljna, ne odgovara nikome i vodi život prepun avantura. Ukratko, ona ne poznaje riječ "dosada", pa je lako je shvatiti zbog čega je privlačna najmlađima.

Ova junakinja je na originalan način predstavila djetetovu želju za potvrđivanjem, kako u samom sebi, tako i u društvu u kojem živi. Pipi Duga Čarapa je već proslavila svoj šezdeseti rođendan, a buntovna Šveđanka, koja spava sa nogama na

jastuku i može da podigne konja odavno je ušla u spisak najoriginalnijih junakinja svjetske literarne scene.

IV. Pipi – nepromjenljiv lik

Za razliku od brojnih literarnih junaka čije se karakteristike kroz fabulu djela vidno mijenjaju (kao što je, na primjer, lik simpatičnog lutka Pinokija, italijanskog književnika Karla Kolodija), Pipi Duga Čarapa umjetnički je ovaploćena, uglavnom, kao nepromjenljiv lik. Struktura romana je mozaičkog karaktera, pa za razumijevanje njenog lika nema velike razlike koje se poglavlje romana od njih jedanaest čita, jer su u svakoj epizodi djela njene osobine iste.

Nastavnik će na tabli ispisati osobine glavne junakinje, o kojima je već bilo riječi i izvršiti podjelu likova na imaginarne i realne. U prvu grupu će spadati samo Pipin lik, a u drugu svi ostali likovi u romanu – od Tonija i Anike do učiteljice, prodavačice, dječaka, policajaca, Pipinog oca itd. Nakon toga, učenici će izvršiti podjelu na glavne (Pipi, Tomi, Anika) i na sporedne junake romana.

Kreiravši simpatičan lik djevojčice neobuzdanog temperamenta i fantazije, Astrid Lindgren je u priču unijela dosta iracionalnosti, nonsensa, slobodne igre fantazije i drugih elemenata bliskih djetetu. Međutim, bez obzira što posjeduje natprirodnu moć, glavna junakinja je po riječima S. M. Spendrup - "figura koja objema nogama stoji na zemlji i koja bez pardona, ali i bez nasilja, koristi svoje pravo da bude srećno dijete, da raste i saznaje pomoću smijeha" (Spendrup, 1986 : 66).

Već je rečeno da ona može iznijeti konja iz verande u vrt ili iz vrta u kuću, može izbiti dječake, ako maltretiraju nekog njenog drugara ni krivog ni dužnog, može se narugati policajcima i prebaciti ih preko grane na drvetu, ako već nijesu razumjeli da bi ona samo da se zabavlja, a ne da ide u tamo neku školu za djecu bez roditelja. Ona je heroina koja spašava dječake iz požara, igračica u cirkusu; ona odmjerava snagu sa volom, obračunava se sa lopovima, može da postigne sve što želi - jer dječja mašta i osjećanja nemaju granica, niti opterećenja racionalnosti.

Djela Astrid Lindgren protkana su univerzalnim osjećanjima – kako, inače, objasniti da dijete koje je odraslo na asfaltu, na sasvim drugom kraju zemljine polulopte, može prepoznati osjećanja siromašnog djeteta sa sela u Smolandu? Pipi je vremenom postala uzor djevojčicama koje traže svoju nezavisnost, a u Švedskoj je ova junakinja odigrala veliku ulogu u emancipaciji žena. Međutim, ona je postala popularna i među dječacima – zabavna je, radi šta god poželi, a finansijski je nezavisna, jer ima vreću punu zlatnika. Ona je, zapravo, san svih mališana i predstavlja ono što bi djeca željela da budu.

Priče o Pipi čine važan dio djetinjstva današnje djece, njihovih roditelja, djedova i baka. Svi bismo mi htjeli, zapravo, da ostanemo djeca, da smo jaki i osjetljivi istovremeno, sposobni da se uhvatimo u koštac sa problemima, da smo čisti i nevini, da u nama nema mržnje i neprijateljstva, da imamo neobične sposobnosti i da živimo u svijetu fantazije. Zato Pipi ostaje simbol čežnje i nostalgije.

Literatura

1. Lindgren, Astrid (2005): *Pipi Duga Carapa,* Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
2. Pajović, M./Vulić, N./Mujičić, A. (2005): *Kako to može* (priručnik za nastavnike za drugi razred devetogodišnje osnovne škole). Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
3. Spendrup, Meser Slobodanka)2006). *Izabrane stranice iz švedske književnosti za djecu,* Novi Sad: Detinjstvo.
4. Crnković, Milan (1980): *Dječja književnost,* Zagreb: Školska knjiga.

Sofija Kalezić

CLASS INTERPRETATION OF ASTRID LINDREN'S NOVEL
PIPPI LONGSTOCKING

Summary: *Although she wrote over seventy books for children, Astrid Lindgren is best known for his nine-year old heroine, red haired freckled girl with two long braids, careless appearance, which carries one black, and one brown sock and shoes two sizes too large. Pippi lives alone with her horse and a monkey - Mr. Nilson, a suitcase full of gold coins and a tree on which it grows chocolate. She has a sharp tongue, only works on her own, and as she grows without her mother who died and her father a sailor who was lost at sea, she does not need to listen to anybody. Pippi is convinced that her father was rescued somewhere in the South Seas, and became the king of cannibals. Like many other heroes of Scandinavian legends - Pippi is fearless, does not age and possesses supernatural strength.*

Keywords: *children, childhood, power, imagination, mischief, inspiration.*

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

„Наше стварање“ је зборник Високе школе за васпитаче струковних студија у Алексинцу, који објављује научно-истраживачке и практичне радове са Симпозијума са међународним учешћем *Васпитач за 21. век*, али и друге прилоге, стручне чланке, приказе књига, хронике, ставове и саопштења, која нису претходно објављивана.

Прилози се достављају на адресу: Висока школа за васпитаче струковних студија, Пиварска б. б. 18220 Алексинац, или електронским путем на мејл: simpozijum.vsvaspitacka@gmail.com Један аутор може имати највише два рада: један као први аутор и један као коаутор. Рад (највише 6 страна) мора бити откуцан ћириличним или латиничним фонтом Times New Roman (величина 11 pt) и треба да обухвата следеће:

- име/ имена аутора,
- институцију из које долази,
- наслов рада,
- резиме (и превод на енглески),
- кључне речи,
- текст,
- списак литературе...

Резиме представља скраћени приказ рада (највише 150 – 200 речи). Коришћену литературу назначити на крају рада, а наслове књига и часописа дати *курзивним писмом.* На пример:

Марјановић, В. (2007). *Волим те,* Мала антологија српске љубавне поезије за децу и младе. Краљево: Libro company.

Slobin, D. I. (1997). Mind, Code, and Text. In: *Essays on Language Function Language Type* (J. Bybee et al., eds.), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 437-467.

Језик рада може бити српски или енглески, а према научној проблематици и на другим језицима. Концепција зборника усклађена је са *Актом о уређивању научних часописа* Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије.

Табеле, слике и графиконе обавезно нумерисати и посебно обележити. Сви радови ће бити рецензирани и категорисани, после чега редакција доноси одлуку о њиховом објављивању. Прилози, дискете или ЦД се не враћају и не хоноришу. Радови који нису предати према наведеним пропозицијама неће се узети у обзир за објављивање.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

373.2.022(497.11)(082)
37.036(082)
371.13(082)
37.032:279.13(082)

СИМПОЗИЈУМ "Васпитач у 21. веку" (10 ; 2014 ; Сокобања)
Наше стварање : зборник радова са Десетог симпозијума са међународним
учешем "Васпитач у 21. веку" / [организатор] Висока школа за васпитаче
струковних студија ; [главни и одговорни уредник Мирољуб Јоковић]. -
Алексинац : Висока школа за васпитаче струковних студија, 2015 (Ниш :
Свен). - 700 стр. : илустр. ; 24 cm. - (Наше стварање ; 14, 2015.)

Текст ћир. и лат. - Радови на више језика. - Тираж 150. - Стр. 9: Уводна
реч / редакција. - Напомене и библиографске референце уз текст. -
Библиографија уз сваки рад. - Резимеи на више језика.

ISBN 978-86-7746-506-3
1. Висока школа за васпитаче струковних студија (Алексинац)
а) Предшколско васпитање - Методика - Србија - Зборници b) Уметничко
васпитање - Зборници c) Васпитачи - Стручно усавршавање - Зборници d)
Религиозно васпитање - Зборници
COBISS.SR-ID 212860940